

## **Bilinguale Module im Fach Kath. Religionslehre**

Studie zur Untersuchung der Auswirkungen der Möglichkeit von Sprachwahl und Sprachwechsel in Klassen der Jahrgangsstufen 9 und 10 am Descartes-Gymnasium in Neuburg a. d. Donau

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)  
an der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät  
der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Vorgelegt von  
Johannes Zapp  
Neuburg a. d. Donau

Kommissionsvorsitzende: Prof. Dr. Verena Schulz

Referent: Prof. Dr. Heiner Böttger

Korreferent: Prof. Dr. Thomas Hoffmann

Dritter Prüfer: Prof. Dr. Ulrich Kropač

Zugelassene Dissertation 2022, Disputation: 13.12.2022

## Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis .....	4
Vorwort .....	5
1 Bilingualer Religionsunterricht – ein Beitrag zu internationaler Verständigung .....	7
1.1 Diskussions- und Forschungsstand .....	10
1.1.1 Unterricht in zwei Sprachen .....	10
1.1.2 Sprachwahl und Sprachwechsel .....	18
1.1.2.1 Syntaktisch-struktureller Forschungsansatz .....	21
1.1.2.2 Soziolinguistische Betrachtungsweise .....	23
1.1.2.3 Sprachwechsel im Licht der Hirnforschung und der Psycholinguistik .....	24
1.1.2.4 Sprachwahl und Sprachwechsel im Unterricht .....	33
1.1.3 Bilingualer Religionsunterricht .....	43
1.2 Fragestellungen und Zielsetzungen .....	54
1.3 Methodisches Vorgehen .....	57
1.4 Aufbau der Arbeit und Gang der Darstellung .....	61
2 Theoretische Verortung .....	63
2.1 Mehrsprachigkeit im Kontext europäischer Sprachenpolitik .....	63
2.2 Bilingualer Sachfachunterricht: Begründungs- und Legitimationsansätze .....	68
2.2.1 Kompetenzorientierung .....	70
2.2.2 Generalisierbare Diskurskompetenzen .....	71
2.2.3 Fremdsprachliche Handlungskompetenz im internationalen Wettbewerb .....	73
2.2.4 Europakompetenz .....	77
- Exkurs: Zur Problematik des Kulturellen – Überlegungen zu Kultur, Sprache und Denken .....	79
2.2.5 Interkulturelles Lernen, Transkulturalität und der „ <i>Third Space</i> “ .....	87
2.2.6 Fremdsprachendidaktische Legitimation .....	94
2.2.7 Sachfachlicher Kompetenzerwerb .....	96
2.2.8 Integration von Sprach- und Sachfachkompetenz im BU .....	97
2.3 Sprachwahl und Sprachwechsel im Unterricht .....	100
2.3.1 Terminologische Klärung: Definition von Code .....	101
2.3.2 <i>Code-switching</i> , <i>translanguaging</i> , <i>code-meshing</i> , <i>code-mixing</i> sowie neuere Begriffe .....	102
2.3.3 Sinnhaftigkeit von Sprachwahl und Sprachwechsel im Unterricht .....	108
2.3.4 Funktionen von Sprachwechsel im Unterricht .....	122
2.4 Bilingualer Religionsunterricht – Akzeptanz und Lernerfolg .....	128
2.4.1 Aktuelle Situation des biliRU an bundesdeutschen Schulen: Daten und Fakten .....	129

2.4.2	Organisationsformen und Modelle von biliRU an Gymnasien .....	132
2.4.2.1	Bilinguale Züge .....	133
2.4.2.2	Bilinguale Module .....	135
2.4.3	Einwände gegen einen biliRU .....	137
2.4.4	Chancen und Potentiale des biliRU .....	140
2.4.5	Grenzen und Probleme des biliRU .....	150
3	Methodische Grundlagen und Durchführung der Studie .....	155
3.1	Forschungsmethoden .....	155
3.1.1	Quantitative Forschungsarbeit .....	155
3.1.2	Qualitative Forschungsarbeit .....	156
3.1.3	„ <i>Meshed Methods</i> “ als Verknüpfung quantitativer und qualitativer Verfahrensweisen .....	157
3.2	Forschungsdesign .....	159
3.2.1	Exemplarische Darstellung eines thematischen Bausteins .....	161
3.2.1.1	Lerngruppenanalyse .....	161
3.2.1.2	Sachanalyse und Einordnung der Unterrichtseinheit .....	162
3.2.1.3	Didaktische und methodische Überlegungen .....	162
3.2.1.4	Kompetenzziele .....	164
3.2.1.5	Verlaufsplan .....	165
3.3	Zeitlicher Ablauf des Forschungsprojekts .....	166
3.3.1	Explorationsphase .....	166
3.3.2	Datenerhebung und Datenaufbereitung .....	169
3.3.3	Datenauswertung und Datenanalyse .....	171
4	Darstellung der Ergebnisse und Interpretation .....	172
4.1	BiliRU am Descartes-Gymnasium: Erfahrungen, Einstellungen und Reflexionen der Schülerinnen und Schüler .....	173
4.2	Bilinguale Module in der 9. und 10. Jahrgangsstufe .....	192
4.3	Evaluierung der Unterrichtsmethoden durch die Lernenden .....	198
4.3.1	Gruppenarbeit .....	198
4.3.2	Unterrichtsmaterialien .....	204
4.3.3	Fremdsprachengebrauch .....	216
4.3.4	Sprachwahl und Sprachwechsel im biliRU .....	237
4.4	Sprachlicher und sachfachlicher Lernerfolg .....	257
4.5	Kritik und Verbesserungsvorschläge seitens der Schülerinnen und Schüler .....	287
5	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion .....	291
6	Ausblick .....	298
	Abbildungsverzeichnis .....	303

Literaturverzeichnis.....	306
Anhang .....	325
Fragebogen .....	325
Leitfadeninterview .....	329
Kurzzeittest.....	335
Langzeittest .....	337

## Abkürzungsverzeichnis

BICS	<i>Basic Interpersonal Communicative Skills (Alltagssprache)</i>
biliRU	Bilingualer Religionsunterricht
biliSFU	Bilingualer Sachfachunterricht
BSFU	Bilingualer Sachfachunterricht
BU	Bilingualer Sachfachunterricht
CALP	<i>Cognitive Academic Language Proficiency (Fachsprache)</i>
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CS	Code-Switching
EA	Einzelarbeit
EL	<i>Embedded Language</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
FS	Fremdsprache
FU	Fremdsprachenunterricht
GA	Gruppenarbeit
KMK	Kultusministerkonferenz
L1	Erstsprache
L2	Fremd- oder Zweitsprache
ML	<i>Matrix Language</i>
MW	Mittelwert
MAXQDA	Software für qualitative Datenanalyse
OECD	<i>Organisation for Economic Cooperation and Development</i>
PA	Partnerarbeit
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
RU	Religionsunterricht
SFU	Sachfachunterricht
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences (Datenverarbeitungsprogramm)</i>
SuS	Schülerinnen und Schüler
TA	Tafelanschrift
UG	Unterrichtsgespräch

## Vorwort

Im Schuljahr 2015/16 kamen Herr Prof. Dr. Böttger und Frau Dr. Müller an das Descartes-Gymnasium in Neuburg a. d. Donau, um dem Kollegium ein Konzept zu präsentieren, das eine bilinguale Schulentwicklung zum Ziel hatte. Das evidenzbasierte Modell beruhte auf Studien, die an Grund- und Realschulen in Bayern durchgeführt wurden und die zeigten, dass Bilingualität nicht nur die Fremdsprachenkompetenz steigert, sondern darüber hinaus auch einen kognitiven Mehrwert für die SuS erbringt. Aus dieser Initiative ist der Anstoß zur vorliegenden Studie hervorgegangen. Daher gilt mein besonderer Dank meinem Betreuer, Herrn Prof. Dr. Heiner Böttger, der dieses Forschungsprojekt ermöglicht und mit seiner fachlichen Expertise über all die Jahre begleitet hat. Darüber hinaus stand er mir gerade in schwierigen Situationen stets mit Rat und Tat zur Seite, so dass ich mich ermutigt fühlte, trotz gelegentlicher Krisen, die Arbeit zum Abschluss zu bringen. In diesem Sinne bin ich vor allem auch Frau Dr. Tanja Müller zu großem Dank verpflichtet, da sie mir im Doktorandenkolloquium das notwendige wissenschaftliche Instrumentarium zur Durchführung dieser Studie an die Hand gab. Gerade als Späteinsteiger weiß ich zu schätzen, dass sie dies nicht nur mit hoher fachlicher Kompetenz, sondern auch mit besonderem didaktischen Geschick und großem Einfühlungsvermögen getan hat. Ohne ihr Engagement und ihr Motivationstalent wäre dieses Vorhaben nicht umsetzbar gewesen.

Für die fachlichen Anregungen seitens der Religionspädagogik und -didaktik sei auch den Leitern des „Netzwerkes Bilingualer Religionsunterricht“ an der FAU Nürnberg-Erlangen, Prof. Dr. Manfred Pirner und Herrn Dr. Jens-Peter Green gedankt sowie allen Teilnehmern an den dort angebotenen Fortbildungsveranstaltungen. Sie haben mit ihren Beiträgen gezeigt, wie breit das Spektrum der Umsetzungsmöglichkeiten von bilingualen Angeboten im Religionsunterricht sein kann und welche kreativen Wege Kolleg/innen in ihrer Unterrichtspraxis einschlagen.

Zu Dank verpflichtet bin ich auch dem Descartes-Gymnasium, allen voran dem Schulleiter, Herrn OStD Peter Seyberth, der das Forschungsvorhaben genehmigte und organisatorisch unterstützte. Ein spezielles Dankeswort verdient meine geschätzte Kollegin, Frau Dipl.-Theol. Stefa-

nie Teich (StRin), die das Projekt über all die Jahre mit hoher Motivation mit viel Herzblut mitgetragen hat, so dass aufgrund ihrer Kooperation die für eine aussagekräftige Auswertung notwendige Datenmenge zusammengetragen werden konnte. Auch den SuS sei hier gedankt, deren Freude am biliRU und deren Einsatzbereitschaft als Mitforscher/innen mich immer wieder in meiner Arbeit bestärkt und dazu motiviert haben, ihren Erfahrungen und Sichtweisen eine Stimme zu geben, welche die Entwicklung des bilingualen Sachfachunterrichts voranbringen kann. Last but not least möchte ich auch allen Menschen in meinem persönlichen Umfeld für ihr Verständnis, ihre Geduld und ihre emotionale Unterstützung während meiner Promotionsphase danken.

Neuburg, den 20.05.2022

Johannes Zapp

„Mehrsprachigkeit ist kein Manko, sondern eine Grundqualifikation für die offene, bewegliche und bewegte Welt des 21. Jahrhunderts.“ (Ehlich 2017)

## 1 Bilingualer Religionsunterricht – ein Beitrag zu internationaler Verständigung

Die Bibel, eine der wichtigsten Grundlagen des Religionsunterrichts (RU), thematisiert in der Erzählung vom Turmbau zu Babel (Gen 11,1-9) in kondensierter Form die im westlichen Kulturkreis immer noch vorherrschende Einstellung gegenüber der Tatsache der Sprachenvielfalt (vgl. Levine 2011: 19f.). Der Text beginnt mit der knappen Feststellung, dass alle Menschen auf der ganzen Erde eine Sprache hatten und ein und dieselben Worte verwendeten (vgl. Gen 11,1). Auch hatten sie einen gemeinsamen Plan gefasst: sie wollten eine Stadt bauen und einen Turm, dessen Spitze bis in den Himmel reicht (vgl. Gen 11,4). Und Gott selbst musste eingestehen: „Jetzt wird ihnen nichts mehr unerreichbar sein, wenn sie es sich zu tun vornehmen“ (Gen 11,6). Das Streben der Menschen nach Gottgleichheit wird von den biblischen Autoren als Hybris verstanden, die als Strafe den Fluch der Sprachverwirrung nach sich zog.

*“There are, presumably, many ways to interpret the Tower of Babel story, but it is generally agreed that the diversity of languages is to be regarded as a curse, something we must seek to overcome, which the very multiplicity of languages makes impossible.” (Levine 2011: 20)*

Im Denkmuster des Mythos gibt die Bibel hier eine Erklärung für das Phänomen der Sprachenvielfalt und verweist gleichzeitig auf die Ursache für das bis heute bestehende Bestreben der Menschen, die sprachlichen und kulturellen Barrieren der Andersartigkeit zu überwinden und zu gegenseitiger Verständigung zu gelangen. Das Streben der Menschen, das einst auf die Erbauung eines Turmes gerichtet war, muss nun auf ein anderes Ziel gerichtet werden: die Rückkehr zu einer gemeinsamen Verständigungsbasis, die ein friedliches und konstruktives Miteinander der Menschen ermöglicht. Die Methoden, mit denen versucht wird, dieses Ziel zu verwirklichen sind ganz unterschiedlich. Sie reichen vom Dolmetschen und Übersetzen über das Erlernen von

Fremdsprachen bis hin zur Globalisierung von Einzelsprachen, die auf eine weltweite Verständigung der Menschheit abzielen.

Die Institutionen der Europäischen Union setzen auf die Strategie der Mehrsprachigkeit. Im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* fordert die Europäische Kommission im allgemeinen Ziel Nr. 4: „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen.“ Als Begründung dafür wird angegeben, dass „die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten“ (Europäische Kommission 1995: 62). Außerdem wird an gleicher Stelle darauf verwiesen, dass Sprache nicht nur ein wichtiges interpersonales Kommunikationsmittel ist, sondern auch zur Verständigung der europäischen Bürger und zur Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls in Europa beiträgt. In diesem Sinne betont auch der Euridice Report die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für das vereinte Europa in seinem Vorwort: „*Multilingualism is at the very heart of European identity, since languages are a fundamental aspect of the cultural identity of every European*“ (Euridice Report 2006: 3).

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat viele Vorschläge der europäischen Sprachenpolitik aufgegriffen und in ein „didaktisch ausgewogenes Gesamtkonzept für den „Fremdsprachenunterricht in der Schule“ (2001)“ (Böttger 2005: 43) integriert. Dabei wurde darauf geachtet, dass zum einen eine Vielfalt von fremdsprachlichen Angeboten an den Schulen gewährleistet ist, zum anderen aber auch der individuellen Leistungsfähigkeit der SuS Rechnung getragen wird, so dass diese nicht überfordert werden (vgl. Böttger 2005: 44). Um das Ziel der Mehrsprachigkeit möglichst effektiv und unter den von den jeweiligen Lehrplänen gegebenen zeitlichen Begrenzungen zu erreichen, empfiehlt der Euridice Report (2006: 9) ausdrücklich die Förderung des bilingualen Sachfachunterrichts (BU), vor allem in Form von *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) oder als Immersionsunterricht. Obwohl das erwähnte bayerische Konzept generell ein „Zurückdrängen des Englischen“ (Böttger 2005: 44) favorisiert, kommt der englischen Sprache aufgrund ihrer weltweiten Verbreitung als *lingua franca* (vgl. Böttger 2005:



45) für den BU im Allgemeinen und für den biliRU im Besonderen eine herausragende Bedeutung zu. Dies verdeutlichen auch folgende statistische Daten:

*“English is currently spoken by 1.75 billion people worldwide, one out of every four people on the planet, according to the British Council's report, "The English Effect." The group estimates that by 2020, 2 billion people will be using the language.“*  
(Beare 2019)

Englisch ist nicht nur die Sprache der internationalen Kongresse und Gremien, der Popkultur und der Filmindustrie, der Luftfahrt, Schifffahrt und Touristik, sondern auch „die ökumenische Sprache des Weltrats der Kirchen“ (Böttger 2005: 45). Sie spielt sowohl im weltweiten interkonfessionellen Dialog eine wichtige Rolle als auch im interreligiösen. Dadurch dass junge Menschen im biliRU lernen, existenzielle, ethische und weltanschauliche Fragen zu stellen und im Medium der englischen Sprache über religiöse Themen zu diskutieren, erschließen sich ihnen Kulturbereiche, die für internationale und interreligiöse Verständigung von erheblicher Bedeutung sind. Dies gilt vor allem für unsere Zeit, in der das Gelingen globaler Beziehungen in zunehmendem Maße von religiöser Toleranz abhängig ist, die nur dort verwirklicht werden kann, wo religiöse Sprachlosigkeit überwunden wird. Da die Besonderheit des bilingualen Unterrichts darin besteht, dass neben der Fremdsprache auch die Schulsprache von Lehrkräften und SuS zum Einsatz kommt, wird als nächstes der Forschungsstand zum Unterricht in zwei Sprachen dargelegt. Im Hinblick auf die Forschungsfrage sind vor allem Studien interessant, in denen Sprachwechsel (Code-Switching) und Sprachwahl im Fokus stehen. Dass hier noch Forschungsbedarf besteht, zeigen insbesondere die Untersuchungen zum bilingualen Religionsunterricht (biliRU).

## 1.1 Diskussions- und Forschungsstand

Da das Forschungsfeld im Bereich des bilingualen Unterrichts liegt, sollen zunächst in einem forschungsgeschichtlichen Aufriss vier unterschiedliche methodisch-didaktische Ansätze skizziert werden, die in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung sind. Es wird hier auch eine Begründung dafür gegeben, weshalb eines dieser Modelle zur Grundlage für die in dieser Studie untersuchten Unterrichtsreihen gemacht wurde. Im Fokus der Untersuchungen stehen laut Forschungsfrage Sprachwahl und Sprachwechsel. Die wichtigsten Meilensteine zur Forschung in diesem Bereich werden demzufolge ebenfalls thematisiert. Den Abschluss der Darlegungen zum *state of the art* bildet eine bis dato vollständige Zusammenstellung der Forschungsarbeiten zum bilingualen Religionsunterricht.

### 1.1.1 Unterricht in zwei Sprachen

Die Geschichte des bilingualen Lehrens und Lernens reicht über 5000 Jahre zurück bis in die Zeit der Akkadier, die nach der Unterwerfung der Sumerer in Mesopotamien deren Sprache dadurch lernten, dass sie sie als Unterrichtssprache verwendeten. Über die Jahrhunderte hinweg gab es immer wieder Menschen, für die Bi- oder Plurilingualität eine Überlebensnotwendigkeit darstellte, oder denen entsprechende Fähigkeiten gesellschaftliche Vorteile brachten. Auch finden sich zu allen Zeiten Belege für bilingualen Unterricht, insbesondere in Ländern, in denen es mehr als eine offizielle Sprache gibt (vgl. Hanesová 2015: 8).

Die Anfänge des bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland sind im deutsch-französischen Kooperationsvertrag von 1963 grundgelegt. Ziel war nicht nur die Überwindung von Feindschaft und Ressentiments, sondern die Herstellung partnerschaftlicher Beziehungen. Völkerverständigung durch Bildung war das Programm. So wurde 1970 auch der erste bilinguale deutsch-französische Zug an einem Gymnasium in Singen eingerichtet. Die Jugend sollte durch verbesserte Sprachkompetenz zu einem tieferen Verständnis und einer Wertschätzung der französi-

schen Kultur gelangen. Mittlerweile machen zahlreiche Schulen aller Art in Deutschland bilinguale Angebote, jedoch hauptsächlich in der Fremdsprache Englisch. Die Idee der Völkerverständigung durch interkulturelle Kompetenz wurde auf internationale Beziehungen ausgedehnt und Englisch als *lingua franca* wurde zum bevorzugten Medium (vgl. Breidbach 2013: 12ff.).

In den 1980er und 1990er Jahren wurde eine Reihe von didaktischen Konzepten (Böttger 2017: 2) entwickelt, nach denen eine Fremdsprache dadurch erlernt wird, dass sich die Lernenden mit vorgegebenen Inhalten in der Zielsprache auseinandersetzen. Der Fokus des Sprachlernens verschob sich von der Form auf den Inhalt. Auf diese Weise bewirkt Inhaltslernen Sprachlernen und Sprachlernen bewirkt Inhaltslernen. Die jeweiligen Modelle, die durchaus unterschiedliche Schwerpunkte ausbildeten, liefen unter einer Vielzahl von Bezeichnungen (vgl. Hanesová 2015: 7).<sup>1</sup>

„Festzustellen ist zunächst bei genauer Analyse der Definitionen in der einschlägigen Literatur zu den drei Hauptausrichtungen sogenannten bilingualen Lernens, genauer  
- *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*,  
- Bilingualer Sachfachunterricht,  
- Immersion, sowie  
- Lernen in zwei Sprachen,  
dass diese in den wesentlichen Aspekten auch erhebliche Schnittmengen aufweisen.“  
(Böttger 2017: 2)

Im Folgenden werden vier unterschiedliche Ansätze erläutert: CLIL, Immersionsunterricht, Pluriliteralität und das Konzept „In zwei Sprachen lernen“.

Das Akronym CLIL, das heute für die meisten Formen bilingualen Lehrens und Lernens verwendet wird, wurde 1994 von David Marsh geprägt (Hanesová 2015: 10). Er hatte dabei eine doppelte Zielsetzung im Blick:

*“The European launch of CLIL during 1994 was both political and educational. The political driver was based on a vision that mobility across the European Union required higher levels of language competence in designated languages than was found to be the case at that point in time. The educational driver, influenced by other major bilingual*

---

<sup>1</sup> CALLA - Cognitive academic language learning; CBI – Content-based instruction; CBLI – Content-based language instruction; CBLT – Content-based language teaching; Dual-focused language education; EMI – English as a medium of instruction; FLIP – Foreign language immersion program; LAC – Language across the curriculum; LBCT – Language-based content teaching; LEE - Language-enriched education u.v.a.

*initiatives such as in Canada, was to design and otherwise adapt existing language teaching approaches so as to provide a wide range of students with higher levels of competence.” (Marsh 2012: 1)*

Dieses Konzept entsprach den Bildungszielen der EU (vgl. Wolff 2013: 18ff.), die mit ihren Programmen die Sprachenvielfalt in europäischen Schulen fördern wollte. Eine der ersten gesetzgeberischen Initiativen in diese Richtung war die 1995 herausgegebene Resolution des Europäischen Rates. Dies belegt der Euridice Report (2006):

*“It refers to the promotion of innovative methods and, in particular, to the teaching of classes in a foreign language for disciplines other than languages, providing bilingual teaching’. It also proposes improving the quality of training for language teachers by encouraging the exchange with Member States of higher education students working as language assistants in schools, endeavouring to give priority to prospective language teachers or those called upon to teach their subject in a language other than their own.” (Euridice Report 2006: 8)*

Eine weitere, den politischen Vorgaben der EU-Kommission entsprechende Idee von CLIL, ist das dynamische, lebenslange Lernen (vgl. Böttger 2017: 3) das alle Bereiche von der Grundschule bis zur beruflichen Bildung umfasst. „CLIL ist dabei kein einfaches Sachfachunterrichten in einer fremden Sprache, sondern erfordert eine eigene Didaktik“ (ebd.), deren charakteristische Grundelemente die „4Cs“ (*content, communication, cognition, culture*) bilden (Hallet / Königs 2013: 26), die in der Theorie zum didaktischen Dreieck des CLIL-Unterrichts ausgebaut worden sind (vgl. Rüschoff et al. 2015: 228).

Die bedeutendsten Meilensteine in der europäischen Entwicklung von CLIL werden von Hanesová (2015: 12ff.) bis zum Jahr 2011 aufgelistet. Mittlerweile finden sich überall in Europa Schulen, in denen Sachfächer bilingual unterrichtet werden. Allein in Deutschland ist deren Zahl auf über 1500 angestiegen (Rüschoff et al. 2015: 7). Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Bandbreite dessen, was unter CLIL bzw. unter dem von Rüschoff et al. bevorzugten Terminus „Bilinguales Lehren und Lernen“ verstanden wird, beträchtlich ist.

*„Das Konzept wird in den europäischen Ländern in deren Schulsystemen es implementiert wurde, unterschiedlich interpretiert, ausgestaltet und bezeichnet. Selbst innerhalb der einzelnen europäischen Länder gibt es verschiedene Meinungen darüber, was das Konzept im Kern beinhaltet.“ (Wolff / Sudhoff 2015: 9)*

Um der Vielgestaltigkeit des Phänomens gerecht zu werden, legen die genannten Autoren keine normative Definition zu Grunde, sondern versuchen eine neutrale, deskriptive Gebrauchsdefinition zu erarbeiten, die auf eine Bewertung verzichtet (vgl. Wolff / Sudhoff 2015: 12). Dieser Ansatz ist im Kontext der vorliegenden Arbeit deshalb so interessant, weil er bei der Verwendung der Fremdsprache (FS) im Unterricht ansetzt (vgl. Wolff / Sudhoff 2015: 19).

Bei der Untersuchung der Frage, ob der Grad der Verwendung der einen oder anderen Sprache als Grundlage für eine Definition dienen kann, greifen die Autoren auf einen „Vorschlag von Diehr (2012) zurück, ausgehend von der Gewichtung der Fremd- und der Schulsprache im Unterricht zu einer Systematisierung verschiedener Formen bilingualen Lehrens und Lernens zu gelangen“ (Wolff / Sudhoff 2015: 19f.). Sie kommen jedoch zu dem Ergebnis, dass der Grad der Verwendung der Unterrichtssprache kein hinreichendes Kriterium zur Erstellung einer umfassenden Gebrauchsdefinition von CLIL ist. Stattdessen haben sie eine „Zusammenstellung aller für das Verständnis des Gesamtkonzeptes relevanten Parameter“ (Rüschhoff et al. 2015: 27) erarbeitet, indem sie zwischen „Kernfaktoren“ und „variablen Faktoren“ unterscheiden (vgl. Rüschhoff et al. 2015: 27ff.). „Die Faktoren werden den Kategorien Lernziele, Methoden, Inhalte und Organisation zugeordnet“ (Rüschhoff et al. 2015: 27).

Trotz der internationalen Bemühungen um die theoretische und methodisch-didaktische Fundierung weist CLIL nicht unwesentliche strukturelle Schwächen auf:

„Bei CLIL handelt es sich um linguistisch orientierte, eher statische Erklärungsmuster eines jedoch sehr individuellen Spracherwerbsprozesses. Für jeden Sprachunterricht gilt es prinzipiell, mit authentischen und relevanten Inhalten Sprache zu vermitteln. Eine inhaltslose Sprache bzw. Sprachanwendung ist sinnlos. Die künstliche Trennung im Begriff CLIL ist demnach unlogisch und wird nicht dadurch behoben, dass der Integrationsbegriff zwei sich sowieso und ganz natürlich aufeinander beziehende Konzepte scheinbar aktiv verbindet. Eine Bipolarisierung oder künstliche Trennung von Sprache und Inhalt ist auch spracherwerbstheoretisch gesehen ungenau, nicht automatisch generalisierbar und unnötig.“ (Böttger 2017: 4)

Letztgenannten Sachverhalt thematisiert auch Josef Leisen aus Sicht der Linguistik unter Bezugnahme auf Wittgenstein:

„Sprache ist kein „Transportmittel“ für Inhalte, sondern ein Konstruktionsmittel für Verstehenskonstruktionen. Im Sinne Wittgensteins ist Kommunikation beim Sprachlernen ein „Sprachspiel“. Das Sprachspiel findet vornehmlich in der Unterrichtssprache im Sinne eines kommunikativen Aushandelns statt. Fachunterricht muss diskursiv angelegt sein, um Kommunikation im Unterricht zu bewirken. Kommunizieren lernt man durch Kommunizieren und Reflektieren an den Gegenständen des Faches *in situ*.“ (Rüschhoff et al. 2015: 227)

Inspiziert wurden sowohl die europäischen CLIL-Varianten als auch das Programm des bilingualen Sachfachunterrichts an deutschen Schulen vom Konzept der Immersion (vgl. Thürmann 2013), mit dem vor allem die Metapher des Sprachbades verbunden ist (vgl. Böttger 2017: 4).

„Im sog. Immersionsunterricht nach kanadischem Vorbild werden alle Fächer bis auf die Muttersprache vier Jahre lang in der Fremdsprache unterrichtet. In abgeschwächter Form – dem sogenannten „Paritätischen Modell“ – wird je die Hälfte aller Fächer in der Mutter- bzw. der Fremdsprache angeboten.“ (ebd.)

Der Immersionsunterricht in Kanada hat mit CLIL in Europa gemeinsam, dass er im staatlichen Schulwesen oft auf die Initiative der Eltern zurückgeht. Unterschiede bestehen allerdings darin, dass die unterrichtende Fremdsprache in Kanada auch die zweite offizielle Landessprache ist und dass deren Lehrkräfte Muttersprachler sind (Dalton-Puffer 2008: 140). In diesem Sinne weisen Diehr und Schmelter (2012: 21) darauf hin, dass zwischen Immersion und CLIL bzw. BU zu unterscheiden sei, auch „da Immersionsprogramme andere Ziele als der schulische bilinguale Unterricht verfolgen“. Darüber hinaus betonen die Autoren unter Verweis auf (Ting 2011) als weiteres Unterscheidungsmerkmal die „eingeschränkten sprachlichen Ressourcen der Lernenden in CLIL Kontexten“, so dass das sprachliche Lernen der SuS eigens gefördert werden muss, „weil sie in einer für sie fremden Sprache lernen, die sie außerhalb der Lernumgebung nicht benutzen“ (Diehr / Schmelter 2012: 21). Daher können auch die methodisch-didaktischen Prinzipien des kanadischen Immersionsunterrichts nicht eins zu eins auf die Kontexte des institutionellen schulischen Lernens in Deutschland übertragen werden.

Unter dem Dach des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates (<https://www.ecml.at/>) hat die Arbeitsgruppe Graz (<https://pluriliteracies.ecml.at/>) ein Modell für pluriliterales Lernen konzipiert, das sich als Weiterentwicklung von CLIL versteht. Es ist den

bildungspolitischen Zielen der EU verpflichtet als „*ein Ansatz zur Erziehung und Ausbildung kreativer und verantwortungsbewusster Bürger in einer globalen Gesellschaft*“ (Meyer 2015-2018: 1).

Wie schon bei CLIL geht es darum, dass Sprachlernen durch Inhaltslernen und Inhaltslernen durch Sprachlernen erfolgt. Dabei wird jedoch betont, dass „fachliches Lernen weitaus mehr ist als Lernen von Inhalten“ (Meyer 2015-2018: 2). In diesem Ansatz geht es vor allem darum, die Verzahnung von faktischem Fachwissen mit fachspezifischen sprachlichen Konzepten, Methoden und Strategien im Sinne einer stetigen Progression hin zum Verständnis immer komplexerer Zusammenhänge und zur Versprachlichung mit Hilfe angemessener fachlicher Darstellungsformen zu fördern.

„Pluriliteralität im Sachfach hat das Ziel, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler zu erhöhen, um ihnen fachliche Lernfortschritte zu ermöglichen. Dieser Ansatz soll Schüler Schritt für Schritt in die Diskursgemeinschaft des Faches einführen und Lernerautonomie, Kreativität und Problemlösefähigkeit fördern.“ (Meyer 2015-2018: 8)

Obwohl wiederholt betont wird, dass der Unterricht in der Praxis „sprachsensibel“ (vgl. Meyer 2015-2018: 7) sein, d.h. den jeweiligen individuellen Sprachniveaus der SuS Rechnung tragen soll, wird nicht klar, was dies konkret für die Verwendung der Schulsprache und der Fremdsprache in unterschiedlichen Unterrichtssituationen bedeuten soll. Wird hier von einem rein monolingualen Unterricht in der Fremdsprache ausgegangen? Ist der methodisch gezielte Sprachwechsel (Code-Switching) gewünscht? Welcher Stellenwert soll der Schulsprache im Unterrichtsgeschehen zukommen?

Konzeptionell unproblematischer und für Praktiker attraktiver als CLIL, Immersionsunterricht, bilingualer Sachfachunterricht und Sachfach-Pluriliteralität ist das unter dem Dach der Stiftung LERNEN vom BIG-Kreis (**B**eratungs-, **I**nformations- und **G**esprächskreis) entwickelte Konzept „In zwei Sprachen lernen“ (BIG-Kreis 2011: 4).

„Der Ansatz wird schulartenübergreifend häufig auch ohne konzeptionelle Stützung realisiert, da er insgesamt gesehen offen und didaktisch niederschwellig ist – die einzige fremdsprachendidaktische Vorgabe ist der implizite Ansatz ohne explizite Vermittlung sprachlicher Inhalte wie Wortschatz und Grammatik.“ (Böttger 2017: 5)

Das ursprünglich für die Grundschule entwickelte Konzept empfiehlt sich auch für den BU an Gymnasien, da es neben der Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz und der Sprachbewusstheit die SuS dazu motiviert, Sprachen selbständig zu lernen (vgl. Böttger 2020a: 7ff.). Für den RU ist vor allem der attitudinale Mehrwert einer wertschätzenden Einstellung gegenüber anderen Sprachen, Kulturen und Religionen von großer Bedeutung, die zu einem unvoreingenommenen Umgang mit Menschen aus anderen Ländern und somit zur Erlangung von interkultureller und interreligiöser Kompetenz führt (vgl. ebd.).

Aus der Reihe der von Böttger (2020b: 14f.) aufgelisteten methodisch-didaktischen Prinzipien sind für den biliRU der 9. und 10. Klassen des Gymnasiums folgende Aspekte besonders hervorzuheben:

- geeignete, fremdsprachlich umsetzbare Themenbereiche können aus dem Lehrplan herausgegriffen und in zwei Sprachen unterrichtet werden
- es findet keine explizite Sprachvermittlung statt
- SuS bearbeiten selbständig in Gruppen gestellte Aufgaben, wodurch die individuelle Bedeutung von Sachverhalten in den Vordergrund rückt
- Sprachaktivierung und Sprachrezeption werden auf die Sprachbeherrschung der SuS abgestimmt
- die Sprachentwicklung wird durch gezieltes Feedback und *Feedforward* unterstützt
- durch einen sprachenbewussten Unterricht werden sowohl L1 als auch L2 gefördert

Böttger (2020b: 15) betont, dass es beim Konzept *Lernen in zwei Sprachen* darum geht, „modularisiert fremdsprachige Lerngelegenheiten zu gestalten, die die individuellen Gegebenheiten angemessen berücksichtigen und auf die Voraussetzungen vor Ort abgestimmt sind. Die Lehrkraft entscheidet, in welchen Unterrichtsphasen sie auf Englisch und in welchen sie auf Deutsch unterrichtet.“ Durch diese Flexibilität in der Verwendung von zwei Sprachen, können die fremdsprachlichen Lernstände der einzelnen Klassen individuell berücksichtigt werden.

Der zwischen 2015 und 2019 auf Initiative der Stiftung Bildungspakt Bayern und des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus durchgeführte Schulversuch *Das Projekt Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* wurde im Vorfeld so konzipiert,



dass er repräsentative Befunde für Grundschüler/innen<sup>2</sup> in Bayern hervorbrachte. Die Erläuterung des Forschungsdesigns, der Rahmenziele, der Beschreibung der Evaluationsmaßnahmen (vgl. Müller 2020: 50ff.) sowie eine detaillierte statistische Analyse der erhobenen Daten (vgl. Müller 2020: 52ff.) kann der Publikation entnommen werden.

Hier sollen nur die Hauptbefunde summarisch aufgelistet werden:

- der Vorteil für die bilingualen SuS im Englischen ist vergleichsweise sehr deutlich
- SuS in den bilingualen Klassen schneiden in den Fächern Mathematik und Deutsch mindestens so gut ab wie Lernende in Regelklassen
- SuS des Projekts sind gegenüber dem Englischlernen in der Grundschule sehr positiv eingestellt
- ein sinnvolle Fort- und Weiterführung des Projektes wird von allen Seiten gewünscht und für notwendig befunden

Die positiven Ergebnisse dieser Studie haben dazu geführt, das Konzept *Lernen in zwei Sprachen* auch im biliRU am Descartes-Gymnasium in Neuburg a.d. Donau zu testen. Zur Forschungsfrage dieser Arbeit führte die Tatsache, dass es im Gegensatz zu anderen bilingual unterrichteten Fächern in Deutschland zur Verwendung von Schul- und Fremdsprache im biliRU noch keine empirischen Untersuchungen gibt.

Befragungen zum bilingualen Geschichtsunterricht haben z.B. ergeben, dass das Paradigma der Einsprachigkeit mehr und mehr vom Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit abgelöst worden ist, nach dem die Verwendung von Schul- und Fremdsprache funktional zu bestimmen ist nach „Lern- und Arbeitssituation bezogen auf fachrelevante Arbeitsweisen sowie die kognitiven und kommunikativen Anforderungen der jeweiligen Aufgabenstellung im Lernprozess“ (Heimes 2011: 51). Berücksichtigung finden dabei z. B. Faktoren wie die Unterrichtsphase, vertiefende Betrachtung, emotionalisierende Themen, Transfer, Abstraktionsgrad, komplexe, schwierige Inhalte, motivationale Intervention, Authentizität in der Schüler-Lehrer-Beziehung und vieles mehr.

---

<sup>2</sup> In den vom Verfasser selbst produzierten Textteilen wird mit „... /innen“ gegendert, in den Zitaten dagegen werden die ursprünglichen Varianten beibehalten.

Bestätigt wird diese Annahme durch eine Umfrage, die Müller-Schneck 2006 unter bilingual unterrichtenden Geschichtslehrer/innen durchführte und in der sich fünf Anlässe herauskristallisierten, zu denen besagte Lehrkräfte die Schul- bzw. Muttersprache vornehmlich einsetzten. Die Zahlen lassen jedoch nach Heimes (2011: 52) auf kein einheitliches Vorgehen, geschweige denn auf einen Konsens schließen. Allerdings gibt es bisher keine empirischen Untersuchungen, in denen unterschiedliche Konzepte des bilingualen Lehrens und Lernens direkt miteinander auf ihre Effektivität hin verglichen werden. Stattdessen trifft eher zu, wie Heimes die Sprachproblematik insgesamt einschätzt:

„Vielorts werden Fremd- und Muttersprache allerdings weiterhin als kaum vereinbare Gegenpole betrachtet, anstatt die gegenseitige Beförderung in den Mittelpunkt zu rücken. Diese Fehlinterpretation scheint in hohem Grade auf die Unsicherheit im dogmatisierten Umgang mit der Muttersprache zurückzuführen zu sein.“ (ebd.)

### 1.1.2 Sprachwahl und Sprachwechsel

Da die Auswirkungen der Möglichkeit der Sprachwahl und des Sprachwechsels auf die Akzeptanz des biliRU sowie auf den sachfachlichen Lernerfolg Gegenstand dieser Untersuchung sind, stehen Begriffe wie *code-switching*, *language switching*, *code-meshing*, *code-mixing*, *code choice* und *translanguaging* zur Diskussion. Diese Fachtermini basieren auf Sprachtheorien und methodisch-didaktischen Konzeptionen, die von Soziolinguisten, Sprachwissenschaftlern, Ethnologen und Didaktikern erforscht werden. Eine umfassende Darlegung der Forschungsarbeiten auf diesen Gebieten ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Dennoch soll hier kurz auf die entscheidenden Wegmarken in der Forschungsgeschichte eingegangen werden, um wichtige Entwicklungslinien zu verdeutlichen und die in der Studie verwendeten Konzepte und Termini in den Kontext zu stellen, aus dem sie entstammen.

Die wissenschaftliche Erforschung von Code-Switching (CS) begann um die Mitte des 20. Jahrhunderts und wurde von unterschiedlichen Interessen getrieben (vgl. MacSwan / Faltis 2020: 4). Frühe Forscher (Weinreich 1953; Haugen 1953; Mackey 1967) wandten sich dem Bilingualis-

mus zu, Hymes & Fought (1975) und Labov (1972) betrachteten das Phänomen aus der Sicht der Soziolinguistik und Riegelhaupt (2000) untersuchte die Sprache benachteiligter Gruppen, wie z.B. der Afro-Amerikaner und Latinos, in den USA. Diese Arbeiten führten zu einer Neubewertung von CS. Entgegen einem immer noch weit verbreiteten Vorurteil, handelt es sich bei CS nicht um die zufallsbedingte Vermischung zweier Sprachen (vgl. Bullock / Toribio 2012: 4), die auch als „Semilingualismus“ (Gonzalez 1977; Valdés-Fallis 1978: 2; Cummins 1979: 238) abgewertet wurde, sondern um eine regelgeleitete, geschickte Handhabung eines umfassenden sprachlichen Repertoires (vgl. Lipski 2014; MacSwan 2017a).

Die Wegbereiter dieser neuen Sichtweise waren Lipski (2014), MacSwan (2017b), Gumperz (1967, 1970) Gumperz & Hernández-Chávez (1970), Hasselmo (Hasselmo 1972), Timm (1975), Wentz (1977), Wentz and McClure (1977), Poplack (1978), Lipski (1978), Pfaff (1979) und Woolford (1983).

Trotz dieser frühen Ansätze rückten erst Anfang der 1970er Jahre Forscher die sozialen, grammatischen und pädagogischen Aspekte von CS in den Blickpunkt. Allerdings wurde zunächst eine „*deficit perspective on bilingualism*“ (MacSwan / Faltis 2020: 26) eingenommen, nach der sich die Forscher bei der Beurteilung der sprachlichen Leistungen von bilingualen Sprechern an der Norm der Sprachbeherrschung gebildeter monolingualer Sprecher ausrichteten. Diese Sichtweise, die quasi zwei monolinguale Sprecher in einer bilingualen Person voraussetzt (Grosjean 1985), um die Sprachnorm des Monolingualismus aufrechtzuerhalten, wird (wie später erkannt wurde) der Wirklichkeit bilingualer Sprecher nicht gerecht.

*“Bilinguals in language contact situations commonly use forms that integrate their two languages to some degree, a behaviour that is disparaged by language purists, who insist that each language maintain its integrity according to prescribed norms.”*  
(Bullock / Toribio 2012: 1)

Die lange Zeit als Ideal für den Fremdsprachenunterricht geltende Vorstellung der Sprachbeherrschung eines *native speaker* in zwei oder mehreren Sprachen konnte einer empirischen

Überprüfung nicht standhalten. Bullock fasst die Implikationen einer solchen Annahme folgendermaßen zusammen:

*“Specialists, too, have employed terms such as balanced bilingual, true bilingual, and symmetrical bilingual to describe such a person. But consider what this would involve: no accent, no non-target word selection, and the ability to converse on any subject with any interlocutor at any time in either language. Such a bilingual would be like the putative “two bilinguals in one,” a metaphor made current by Grosjean (1998). However, monolingual-like control of two languages over all aspects of linguistic knowledge and use within all domains is rare, if possible at all.”* (Bullock / Toribio 2012: 17)

So wurde in den 80er Jahren die monolingualistische Betrachtungsweise von einer ganzheitlichen abgelöst (vgl. Grosjean 1985). Veranschaulicht wurde der Paradigmenwechsel durch Metaphern, die die Einzigartigkeit der bilingualen Sprachleistung hervorheben. Grosjean (1985, 2010) vergleicht bilinguale Sprecher mit Hürdenläufern, deren Leistung man nicht mit der von Sprintern oder Hochspringern vergleichen könne, da sie die Fähigkeiten des Laufens und Springens in einer einzigartigen, neuen Leistungskategorie miteinander verbinden (vgl. MacSwan / Faltis 2020: 4). Bullock bemüht im Rückgriff auf Valdés (1988: 126) den Vergleich aus der Musik: Bilinguale Personen spielen keine sechssaitige Gitarre, sondern eine zwölfsaitige (Bullock / Toribio 2012: 5). Sie möchte damit verdeutlichen, dass CS nicht defizitär als Zusammenbruch (einsprachiger) Kommunikation zu verstehen ist, sondern als die geschickte Verwendung zweier Sprachsysteme, die unterschiedlichste kommunikative Funktionen erfüllt (vgl. Bullock / Toribio 2012: 4).

Nach MacSwan (2020: 5) gibt es in der Forschung zwei Richtungen, die sich durch ihre jeweiligen Perspektiven und Interessen unterscheiden. Zum einen wird CS untersucht im Hinblick auf die zugrundeliegenden grammatischen Strukturen sowie die Regeln der Sprachvermischung (vgl. Poplack 1980; Myers-Scotton 1993; Müller 2006; Longxing Wei 2012).

Zum anderen wird untersucht, wie in konkreten Situationen durch CS kommunikative und soziale Funktionen erfüllt werden, d.h. die Forschung konzentriert sich auf den pragmatischen Aspekt der Sprachverwendung im Rahmen der Diskursanalyse.

### 1.1.2.1 Syntaktisch-struktureller Forschungsansatz

In den 1970er Jahren konzentrierten Linguisten ihre Forschung auf die gesetzmäßigen strukturellen Grenzen des CS im Satz (intrasententielles CS). Timm (1975), Wentz & McClure (1976) und Pfaff (1979) fanden heraus, dass nicht jede Art von Sprachvermischung, die theoretisch denkbar wäre, auch de facto geschieht. Sie schlossen daraus, dass CS regelgeleitet ist und dass es gewisse grammatische Einschränkungen (*constraints*) im Hinblick auf den Sprachwechsel gibt. In der Folgezeit beschäftigten sich Sprachforscher mit den grammatischen Regeln des CS und entwickelten unterschiedliche Erklärungsmodelle und Regelsysteme. Ein detaillierter forschungsgeschichtlicher Überblick ist in einer von MacSwan (2020: 12) aufgestellten Tabelle zu finden. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit nicht im Bereich der Linguistik liegt, seien hier nur die wichtigsten Meilensteine kurz skizziert.

Als Pionierin dieser Forschungsrichtung hat Poplack (1980) als erste Restriktion für regelgeleitetes CS das sogenannte *Equivalence Constraint* formuliert.

„Die Idee hinter dieser Beschränkung ist, dass Code-Switching dann innerhalb eines Satzes erlaubt ist, wenn die syntaktischen Regeln der beteiligten Sprachen parallel sind und keine der beiden verletzt wird.“ (Michieli 2013: 26)

Die Schwäche dieser Regel besteht vor allem darin, dass sie empirisch mehrfach durch Gegenbeispiele falsifiziert wurde (vgl. Michieli 2013: 26).

Eine weitere von Poplack (1980) postulierte Regel ist das *Free Morpheme Constraint*, welches davon ausgeht, dass Sprachvermischungen an morphologischen Grenzen im inneren eines Wortes regelwidrig sind. Die Definition lautet folgendermaßen:

“*A switch may not occur between a bound morpheme and a lexical item unless the latter has been phonologically integrated into the language of the bound morpheme.*” (Sankoff / S.Poplack. 1981: 5)

Allerdings erlaubt diese Restriktion Ad-hoc-Entlehnungen wie z.B. *parqueando* oder *flipeando* dann, wenn die Wortstämme an die spanische Aussprache angeglichen sind. Was diese Ausnahme angeht, gibt MacSwan jedoch zu bedenken:

*“The distinction between borrowing, where words are phonologically integrated into the recipient language, and codeswitching, where they are not, is critical; borrowed word like parqueando and flipeando are considered Spanish words, just as French-origin croissant and custard may be used as English words.”*  
(MacSwan / Faltis 2020: 14)

Nach dieser Regel dürfte auch folgender bei Müller (2006: 197) dokumentierter Fall nicht auftreten: Sie kochava. (Sie kochte).

Hier wurde eine italienische Flexionsendung für die Vergangenheit unmittelbar an einen deutschen Wortstamm angehängt. Ob die auch bei anderen Autoren zu findenden Gegenbeispiele jedoch tatsächlich die Regel widerlegen, hält MacSwan für fraglich:

*“However, in presenting counter-examples, researchers have often given too little attention to the specific syntactic and phonological characteristics of the examples cited, making it difficult to determine whether they are in fact violations of the Free Morpheme Constraint or instances of (nonce) borrowing (Poplack, Wheeler & Westwood, 1989; Sankoff, Poplack & Vanniarajan, 1990; Meechan & Poplack, 1995; MacSwan, 2004). A reasonable consensus perspective in the field holds that word-internal codeswitching is very rare (Lopez, Alexiadou & Veenstra, 2017).”*  
(MacSwan / Faltis 2020: 14)

Weitere Einschränkungen für CS wurden postuliert von Di Sciullo, Muysken & Sing (1986) als *Government Constraint*, von Mahootian (1993) als *Null Theory* und von Belazi, Rubin & Toribio (1994) als *Functional Head Constraint*.

Bei der Untersuchung von Sprachkontaktphänomenen stellte Myers-Scotton (1993) fest, dass es bei CS eine Asymmetrie zwischen den beteiligten Sprachen gibt: eine Sprache ist die dominante, auch „Matrixsprache“ (ML) genannt. Die untergeordnete wird als „eingebettete Sprache“ (EL) bezeichnet.

*“The ML and the EL play unequal roles in CS in that the ML has the dominant role in sentential frame building. It is the ML that projects the sentential frame, i.e. the morpheme order, inflectional morphology, and other functional items. The ML is more activated than the EL in CS discourse and the occurrence of its morphemes is more frequent and freer than that of the EL. The ML is the language that the speakers engaged in CS will identify as the “main language” being used.”* (Longxing Wei 2012: 275)

Um herauszufinden welche die ML und welche die EL ist, schlägt Myers-Scotton (1993) drei Kriterien vor (vgl. Michieli 2013: 29f.):

(1) ein psychologisches (in der ML besitzt der Sprecher die höhere Sprachkompetenz)

(2) ein soziologisches (die ML gilt in der Sprachgemeinschaft als die dominante)

(3) das Häufigkeitskriterium (die meisten Morpheme stammen aus der ML)

Das *Matrix Language Framework Model* wurde später von Myers-Scotton & Jake (2000, 2001) überarbeitet und ausgebaut zu dem *4M-Model* (vgl. Michieli 2013: 30).

Alle oben genannten Modelle gehen davon aus, dass CS von eigenen grammatischen Regeln geleitet wird, sie setzen sozusagen eine unbewusste „dritte Grammatik“ voraus. MacSwan und andere (vgl. Tabelle: MacSwan 2020: 12) lehnen nicht nur das Konzept einer eigenen Grammatik für CS ab, sondern auch das Konstrukt der Restriktionen. Sie behaupten, dass die Grammatiken der betroffenen Sprachen ausreichen, um die Regeln des CS zu erklären.

*“As an alternative, many researchers have contributed to a “constraint-free” approach which posits explanations of codeswitching which rely on independently motivated principles of grammar. Rather than positing codeswitching-specific constraints (as sub-conscious rules governing language mixing), this approach sees grammaticality in codeswitching as an emergent property of interaction of the bilingual’s grammars. Within this approach to codeswitching theory, there are no rules posited as specific to codeswitching itself.”* (MacSwan 2020: 16)

### 1.1.2.2 Soziolinguistische Betrachtungsweise

Wegbereiter der soziolinguistischen Forschungsrichtung waren in den 1970er und 1980er Jahren Blom & Gumperz (1972), Valdés (1976, 1981), Valdés-Fallis (1978), Mühlhäusler (1980), Gumperz (1982) und Saviile-Troike (1982).

In den 1980er und 1990er Jahren wurde untersucht, wodurch die Sprachwahl motiviert ist und wie es bei bilingualen Sprechern zu einer geordneten Interaktion kommt.

*“Linguists have successfully argued that choices of language, dialect, style and pronunciation are of considerable interactional and social significance. A number of theoretical models have been developed to explain the motivations and mechanisms underlying these choices.”* (Li Wei 2005: 376)

Neben dem „*Audience Design Model*“ von Alan Bell (1984), der „*Relevance Theory*“ von Sperber & Wilson (1995) und der „*Politeness Theory*“ von Brown & Levinson (1987) ist wohl

die „*Markedness Theory*“ von Myers-Scotton (1993) die einflussreichste der sogenannten „*Rational Choice Models*“ (Li Wei 2005: 376).

*“This model argues for the central role of “cognitively based calculations in bilinguals’ language choices. The major operation of rationality in the model is to indicate the best choice from the speaker’s set of possible choices. According to Myers-Scotton (1999: 1261), ‘rationality tells us why choices are made: Rationality directs actors to make choices that optimise their rewards’.” (Li Wei 2005: 377)*

Abgesehen von der Frage, ob die Sprachwahl tatsächlich immer von einem rationalen Kalkül geleitet ist, oder ob es nicht auch irrationale Faktoren gibt, beschäftigen sich die Vertreter der Konversationsanalyse mit dem „*Wie*“ der Konstruktion von Bedeutung und der Schaffung von Identitäten durch CS in sprachlicher Interaktion.

*“Analysts who adopt the CA approach argue that while code-switching is indeed a socially significant behaviour, their task is to try to show how their analyses are demonstratively relevant to the participants.” (Li Wei 2005: 382)*

Zu den maßgeblichen Vertretern dieser Richtung gehören Auer (1984, 1998), Zentella (1997), Li Wei (2005), Cashman (2005) und Raymond (2015).

### *1.1.2.3 Sprachwechsel im Licht der Hirnforschung und der Psycholinguistik*

Das Erlernen von Sprachen sowie deren Beherrschung stellen Aktivitäten dar, die sowohl die anatomische Struktur als auch die Funktion des „Konnektom[s] Gehirn“ (Böttger / Sambanis 2018: 10) verändern. Im Hinblick auf die erfahrungsabhängige Plastizität haben Forscher herausgefunden, dass sich die Gehirne von bilingualen Sprecher/innen von denen monolingualer Proband/innen nicht nur bezüglich der Größe unterscheiden, sondern auch andere Muster neuronaler Aktivität aufweisen.

*“Mechelli et al. (2004), for example, point to a significant increase in grey matter density in the left inferior parietal cortex of bilinguals relative to monolinguals – greater with earlier L2 exposure and greater L2 fluency – as a specific instance of experience-dependent brain plasticity. Coggins et al. (2004) explain volumetric increases in the anterior midbody of the corpus callosum (...) in highly proficient bilinguals as an accommodation to the increased phonemic capacity requirements of bilinguals. Whatever the explanations, certain regions of the bilingual brain reliably differ from the monolingual brain in size and/or in the pattern of neural activity (e.g. Reiterer et al. 2005a, 2005b).” (Kutas et al. 2012: 289f.)*



Mit Hilfe von Gehirnschans und bildgebenden Untersuchungsverfahren sowie der „Methode der Ereigniskorrelierten Potenziale (EKP)“ (vgl. Rinker 2020: 38ff.) können neurophysiologische Einblicke in Spracherwerbsprozesse bilingualer Kinder gewonnen werden. Die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse tragen nicht nur zu einem fundierteren Verständnis von Lernprozessen bei, sondern liefern auch „die Grundlage, auf der pädagogische und didaktische Entscheidungen im Sinne einer evidenzbewussten Praxis getroffen werden“ (Böttger / Sambanis 2018: 9) können. Voraussetzung für eine kritische Auseinandersetzung der Didaktik mit den Ergebnissen der Hirnforschung ist jedoch ein grundlegendes „Verständnis für deren Fragestellungen, Methoden der Datenverarbeitung und –auswertung usw.“ (Böttger / Sambanis 2018: 10). Die Herausforderung für die Neurodidaktik besteht also in erster Linie darin, „Wege der Übersetzung und des Transfers neurowissenschaftlicher Befunde in evidenzbasierte Handlungsimpulse für den Fremdsprachenunterricht“ (Böttger / Sambanis 2018: 9) zu finden. Für eine Didaktik des BU ist vor allem die Forschung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit von Interesse, in der die Zusammenhänge zwischen Gehirn, Sprachen und Kognition analysiert werden. Neben der Hirnforschung ist hier auch die Psycholinguistik von Bedeutung, da diese Wissenschaft das menschliche Sprachverhalten untersucht. Im Hinblick auf Bi- und Multilingualität stellt sich im Kontext von Sprachwahl und Sprachwechsel die Frage, ob beim Sprechen einer Sprache die anderen zur Verfügung stehenden Sprachen quasi abgeschaltet, d.h. nicht aktiviert sind. Psycholinguistische Studien haben gezeigt, dass beide Sprachen bei Bilingualen auch dann aktiviert sind, wenn nur eine von ihnen verwendet wird ( Kroll et al. 2006; Kroll et al. 2013; Starreveld et al. 2014). Nach Festman (vgl. 2019: 4/9) ist davon auszugehen, dass immer alle erlernten Sprachen verfügbar sind, sich jedoch in ihrem Aktivierungsgrad unterscheiden. Wie es schon die altbekannte Erfahrungsregel „*use it or lose it*“ auf den Punkt bringt, steigt der Grad der Aktivierung einer Sprache mit zunehmender Verwendung. Wird eine erlernte Sprache hingegen über einen längeren Zeitraum hinweg nicht oder nur kaum verwendet, fällt es erfahrungsgemäß schwerer auf passende Wörter und sprachli-

che Strukturen zurückzugreifen, um sich angemessen auszudrücken. Fehlende Übung kann bis zum Verlust einer Sprache führen, was auch als „attrition“ (ebd.) bezeichnet wird. Ein Indiz dafür, dass Mehrsprachigen immer ihr gesamtes Sprachrepertoire zur Verfügung steht, ist die Tatsache, dass sie in Unterhaltungen mit multilingualen Gesprächspartnern mal die eine und mal die andere Sprache verwenden können. Dieses Hin- und Herwechseln kann sowohl bewusst und absichtlich („code-switching“) als auch unabsichtlich und unbewusst („cross-language interference“) geschehen. Befinden sich mehrsprachige Sprecher jedoch in einer Situation, in der nur eine ihrer Sprachen erwünscht oder erforderlich ist, ist davon auszugehen, dass die zu verwendende Sprache stärker aktiviert ist als die anderen, welche ihrerseits gehemmt („inhibiert“) werden. Hier wird deutlich, dass jede Sprache „nicht isoliert im Raum zu denken ist, sondern zu einem komplexen Sprachensystem gehört, das insgesamt durch Sprachkontrollmechanismen orchestriert wird“ (ebd.). Die Frage, ob sich die im Vergleich zu monolingualen Sprechern erhöhte Kontrollleistungsanforderung zum Vorteil oder zum Nachteil bi- und multilingualer Personen auswirkt, beschäftigt die Forschung seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts. Damals wurde vor allem die Auswirkung von Zweisprachigkeit auf die Intelligenz kontrovers diskutiert. Über lange Jahre hinweg war die Defizittheorie so sehr vorherrschend, dass Kinderärzte sogar Müttern davon abrieten, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen, weil sie dadurch möglicherweise in ihrer geistigen Entwicklung hinter ihren einsprachigen Altersgenoss/innen zurückbleiben könnten (vgl. Feldman / Shen 1971: 235). Die 1960er Jahre brachten dann die Wende in der frühen Bilingualismusforschung, indem Forscher wie Peal & Lambert die methodischen Unzulänglichkeiten der Studien aus den 1950ern nachweisen konnten (vgl. Festman 2020: 22). Schon 1971 wurde von Feldmann und Shen die *bilingual advantage*-Hypothese formuliert: „*In fact one might expect that in some cognitive areas, the bilinguals' knowledge of two languages might be advantageous*“ (Feldman / Shen 1971: 235, zit. n. Festman 2020: 22).

Während die Frage nach positiven oder negativen Auswirkungen von Mehrsprachigkeit bei Kindern in der ersten Phase (1950 bis 1990) im Fokus des Forschungsinteresses stand, geht es seit

den 1990er Jahren in der sogenannten *bilingual advantage*-Debatte um das „Ergründen der Unterschiede zwischen Mono- und Bilingualen auf Verhaltensebene wie auch bei Verarbeitung auf elektrophysiologischer und neurofunktionaler Ebene“ (Festman 2020: 24).

Pionierin auf diesem Gebiet war Ellen Bialystok, die eine Vielzahl von Studien veröffentlicht hat, die den *bilingual advantage* bei Kindern, Erwachsenen und älteren Menschen belegen (Bialystok 2001; Bialystok / Craik, F. & Luk, G. 2008; Bialystok 2009; Bialystok 2011; Bialystok 2017). Mit diesem Vorteil von Bilingualen ist nicht etwa die banale Tatsache gemeint, dass Menschen, die mehrere Sprachen beherrschen dadurch soziale, wirtschaftliche, berufliche und kulturelle Vorteile haben. Es geht also nicht um sprachlich bedingte Gewinne, sondern um eine Überlegenheit im nichtsprachlichen, kognitiven Bereich. Bei Labortests, in denen spezifische Anforderungen an das kognitive Kontrollsystem gestellt wurden, erzielten bi- und multilinguale Proband/innen signifikant bessere Ergebnisse. Einen systematischen Überblick über die entsprechenden Studien bietet van den Noort (2019). Was das menschliche Denkvermögen betrifft, so sind exekutive Funktionen beim *bilingual advantage* von entscheidender Bedeutung. Es handelt sich dabei um Funktionen, „die sensorische, motorische, emotionale und kognitive Prozesse so modulieren bzw. verändern, dass eine optimale Anpassung an aktuelle Aufgabenanforderungen oder Zielsetzungen möglich ist“ (Kray / Schneider 2012, zit. n. Festman 2019: 5/9). Bei diesen Funktionen, die auch bei der Sprachwahl, der Sprachplanung und der Auswahl lexikalischer Einheiten (Abutalebi / Green 2007) zum Tragen kommen, sind die Basalganglien in entscheidender Weise beteiligt. Sprach- und Handlungskontrolle werden also demnach in denselben Hirnarealen durchgeführt (vgl. Festman 2018: 110).

Die sich auf allgemeine Handlungen beziehenden kognitiven Kontrollfunktionen unterstützen den Menschen bei folgenden Aufgaben: Konzentration auf das Wesentliche und Ausblendung von Unwesentlichem, zielgerichtetes Vorgehen, Planung von Handlungsschritten, lösungsorientiertes Handeln, Entwicklung und Ausführung von Handlungsalternativen, uvm. (vgl. Festman 2019: 5/9). Die besseren Testergebnisse von mehrsprachigen Proband/innen werden darauf zu-

rückgeführt, dass kognitive Kontrollfunktionen, wie z.B. *switching*, Inhibition und *updating* durch die aktive Verwendung von zwei oder mehreren Sprachen stärker trainiert werden als bei monolingualen Sprechern.

„Vor allem bei Inhibitionsaufgaben hat sich immer wieder ein Vorteil für Bilinguale im Kontrast zu Monolingualen gezeigt (z.B. Bialystok 2001; Blumenfeld & Marian 2014), auch beim Wechseln zwischen Aufgaben, dem sogenannten *Shifting* (Garbin et al. 2010; Prior & MacWhinney 2010), und bei der Arbeitsgedächtnisleistung, dem *updating* (Bialystok et. al., 2008; Grundy & Timmer 2016).“  
(Festman 2020: 25)

In Studien (Bialystok 2009; Gollan et al. 2008), die Sprachkompetenzen von Mono- und Bilingualen vor allem im Hinblick auf Wortschatzgrößen und verbale Flüssigkeit miteinander vergleichen, treten jedoch auch Nachteile der Zweisprachigkeit zu Tage.

Bis etwa 2010 wurde die Forschung zum Bilingualismus von Vertretern des *bilingual advantage* dominiert. Es wurden bis dahin hauptsächlich Artikel veröffentlicht, die den in Frage stehenden Vorteil von Bilingualen belegen. Diese als *publication bias* bezeichnete Einseitigkeit wurde z.B. in der Meta-Studie von van den Noort (2019) nachgewiesen. Die Verfasser konnten jedoch für die letzten Jahre eine Zunahme von Artikeln verzeichnen, die entweder keinen *bilingual advantage* aufzeigen oder zu gemischten Ergebnissen (Vor- und Nachteile) kommen.

Forscher/innen, wie Morton und Harper (2007) sowie Paap und Greenberg (2013), machten außerdem auf methodische Schwächen aufmerksam und kritisierten das Fehlen von Replikationsstudien (vgl. Festman 2020: 25).

Die mitunter umfassendste (Lehtonen et al. 2018) der seit 2010 veröffentlichten Meta-Analysen (Adesope et al. 2010; Bruin et al. 2015; Paap et al. 2015; van den Noort et al. 2019) kommt zu dem Ergebnis, dass es keine Evidenz für einen kausalen Zusammenhang zwischen Bilingualismus und einem Nutzen für kognitive Kontrollfunktionen bei Erwachsenen gibt (vgl. Festman 2020: 25f.). Der *bilingual advantage* bleibt also demnach eine Arbeitshypothese, die es durch eine gründliche Erforschung der Einflussfaktoren (Alter, Geschlecht, Intelligenz, Migrationsstatus, sozioökonomischer Status, Schulbildung, etc.) zu bekräftigen oder zu widerlegen gilt.

Zwischen 2006 und 2011 wurde in einer groß angelegten Studie an der Universität Magdeburg (Festman et al. 2010; Festman 2012; Festman / Münte 2012; Festman 2018; Festman 2019; Festman 2020) eine Gruppe von bilingualen russisch-deutschen Studierenden einer Reihe von Sprach- und Kognitionstest unterzogen. Untersucht wurde neben dem Switching-Verhalten auch die Frage, ob alle bilingualen Proband/innen gleichermaßen über erhöhte exekutive Funktionen verfügen. Die Auswertung der Tests zeigte, dass manche Bilinguale über sehr hohe Sprachkontrollfunktionen verfügten, während andere relativ viele Fehler bei der Bildbenennung und in der Sprachwahl machten (vgl. Festman 2019: 5/9; vgl. Festman 2020: 27). Als Fazit dieser Studie ist festzuhalten, dass Bilinguale keine homogene Gruppe bilden „und dass daher also nicht davon ausgegangen werden kann, dass Bilingualismus die exekutiven Fähigkeiten aller Zweisprachigen in gleichem Ausmaß trainiert“ (Festman 2020: 27).

Die Zweisprachigkeit als solche führt demnach noch nicht zu einer Verbesserung kognitiver Kontrollfunktionen, Faktoren wie z.B. der Grad der Sprachenbeherrschung, sozio-ökonomischer Status, allgemeine auch genetisch bedingte Ausprägung der Kognition sind ebenfalls entscheidend (vgl. Festman 2019: 5/9; Festman 2020: 27).

An dieser Stelle seien noch einige Schlussfolgerungen aus dieser Studie für den Schulkontext, insbesondere für die in dieser Arbeit im Fokus stehende Frage nach der Verwendung von Umgebungssprache und L2 im biliRU, erwähnt. Festman gesteht ein, dass das Prinzip der Einsprachigkeit, vor allem für Kinder aus bilingualen Familien, im Hinblick auf das Trainieren der Inhibitionsfähigkeit der anderen Sprachen sinnvoll sein kann. Allerdings kritisiert sie den immer noch vorherrschenden monolingualen Habitus an deutschen Schulen, der zwei- und mehrsprachigen SuS zu viel Anstrengung in der dauerhaften Inhibition ihrer Erstsprache abverlangt. Von dieser Kritik gleichermaßen betroffen ist das Ideal des monolingualen FU, der ebenfalls den Gebrauch der L1 weitgehend unterbindet. Gerade auch im Sinne des interkulturellen Lernens spricht sich Festman für die Zulassung der Verwendung der Erstsprache sowie für einen methodisch gezielten Sprachwechsel aus:

„Noch wesentlicher ist es aber, häufig zwischen den Sprachen hin- und herzuwechseln, wobei am besten immer jeweils nur eine Sprache im Fokus der Sprachproduktion sein sollte: einmal wird Sprache A bewusst verwendet, für einen nächsten Kontext Sprache B.“ (Festman 2019: 6/9)

Für den biliRU bedeutet dies, dass Lehrkräfte im Sinne eines sprachenbewussten Unterrichts den SuS Möglichkeiten des *Code-Switchings* eröffnen und sie dies auch gezielt und systematisch üben lassen. Festman spricht sich dabei jedoch strikt gegen ein uneingeschränktes *Code-Switching* aus. „Vielmehr soll das Ziel sein, wenn Codeswitching aus psycholinguistischen Gründen stattfindet, dass dann bewusst nach der Entsprechung in der Zielsprache gesucht wird, um diese zu lernen und den Wortschatz auszudifferenzieren (Festman 2018: 115).“

Was den methodisch-gezielten Wechsel zwischen mehreren Sprachen angeht, so verweist die Forscherin auf Laborstudien mit Studierenden an einer Universität in Großbritannien (Festman / Mosca 2016), die zeigten, dass das fremdgesteuerte Hin- und Herwechseln zwischen den Sprachen für die Proband/innen keinerlei Problem darstellte und dass sie in der Lage waren, ihre Erstsprache als „Unterstützersprache“ (Festman 2018: 111) einzusetzen. Obwohl aus diesen Befunden keine gesicherten Aussagen über den Nutzen von *Code-Switching* im Unterricht abgeleitet werden können, plädiert Festman für die Verwendung von Mehrsprachigkeit als Ressource im Unterricht, wodurch „das selbständige Lernen und Verknüpfen zwischen den Sprachen gefördert werden“ (Festman 2018: 114) könne. Dazu ist allerdings eine Überwindung des monolingualen Habitus in der Schule die Voraussetzung, so dass neben der Umgebungssprache auch „andere Sprachen und Kulturen wertgeschätzt werden und die Vielfältigkeit von Lebenswelten, von Sprachen, von Annahmen und von Wissen als normal empfunden wird“ (Weskamp 2007: 101, zit. n. Festman 2018: 114).

Da es nur sehr wenige Studien gibt, die den *bilingual advantage* bei Kindern im Schulkontext untersucht haben, sei hier noch die RaSch-Studie (Rahmenbedingungen für den Schriftsprachenerwerb) erwähnt, an der 168 SuS der 3. Klasse Grundschule aus dem Großraum Berlin teilnahmen

(vgl. Festman 2020: 29). Im Fokus der Untersuchung stand der lebensweltliche Vorteil der Mehrsprachigkeit im Hinblick auf schulische Kompetenzen, wie z.B. das Schreiben.

Verglichen wurden Gruppen von monolingualen SuS mit Gruppen von Mehrsprachigen. Die Entwicklung der Gruppenzusammensetzungen, die Verfahren zur Erhebung der zahlreichen Hintergrundvariablen, das Forschungsdesign sowie die einzelnen Phasen der Datenerhebung sind bei Festman (2020: 28ff.) im Detail verzeichnet.

Hier sollen nur die wichtigsten Ergebnisse skizziert werden:

Ein allgemeiner Befund der Studie besagt, „dass die sprachliche Leistung abhängig ist von der Schwierigkeit der untersuchten sprachlichen Ebene“ (Festman 2020: 29). Bei grundlegenden Fertigkeiten wie z.B. phonologische und morphologische Bewusstheit sowie *rapid naming* waren keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen erkennbar. Was den Umfang des rezeptiven und produktiven Wortschatzes im Deutschen (Czapka et al. 2019) sowie die Leistung im standardisierten Rechtschreibtest betrifft, so waren die monolingualen SuS den mehrsprachigen überlegen. Beim Schreiben von Nicht-Wörtern waren beide Gruppen allerdings gleich gut. Festman erklärt diesen Befund damit, dass die Kinder bei diesem Aufgabenformat nicht auf das mentale Lexikon zurückgreifen konnten. Daher war die Gruppe der Mehrsprachigen aufgrund des geringeren Wortschatzes im Deutschen hier nicht benachteiligt. In dieser Studie wurde auch untersucht, welche Rolle kognitive Einflüsse bei der Rechtschreibleistung spielen. Es zeigte sich dabei in Regressionsanalysen, dass in der untersuchten Altersgruppe sowohl bei Monolingualen als auch bei Bilingualen „der Einfluss der sprachlichen Fertigkeiten (Lexikongröße) auf das Rechtschreiben bei weitem im Vergleich zum Einfluss von exekutiven Funktionen überwiegt“ (Festman 2020: 31).

Im Rahmen der RaSch-Studie wurden die ein- und mehrsprachigen Drittklässler/innen auch auf ihre metakognitiven Fähigkeiten hin untersucht (Festman / Schwieter 2019). Psychologen verstehen darunter die Fähigkeit über eigene Wahrnehmungen, Denk- und Lernprozesse zu reflektieren und Entscheidungen zu hinterfragen und zu korrigieren. Auf dem weiten Feld der Metakognition

beschränkten sich Festman et.al. auf das Selbstkonzept, da dieses im schulischen Kontext von besonderer Bedeutung ist und eine wesentliche Rolle für die Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen spielt (Hellmich 2011). Dabei wurde nur das Lese- und Rechtschreib-Selbstkonzept der SuS mit Hilfe von Fragebögen erhoben und dann mit standardisierten Tests zur Lese- und Rechtschreibkompetenz abgeglichen. Die Gruppenvergleiche wiesen für die untersuchten Selbstkonzepte keine signifikanten Unterschiede auf, was bedeutet, dass die Kinder in dieser Kohorte unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund ihre Leistungen in Bereich Lesen und Rechtschreiben realistisch einschätzen können. Dieser Befund ist im schulischen Kontext durchaus relevant, da sich ein positives Selbstkonzept auf den akademischen Erfolg auswirkt. Diese Korrelation wurde u.a. in den Studien von Marsh (1993) und Martschinke (2001) belegt. Die Ergebnisse der Studie führen Festman zu folgender Schlussfolgerung: Unter der Voraussetzung einer motivierenden Lernumgebung (gute Schüler-Lehrer-Beziehung, effektives Feedback, aufgeschlossenes Klassenklima) können „Metakognition und exekutive Funktionen die multilingualen Kinder dabei unterstützen, die Vorteile von trainierten exekutiven Funktionen zu erfahren und letztendlich die schulischen Leistungen der multilingualen Kinder zu verbessern“ (Festman 2020: 32).

Nach eingehender Analyse der *bilingual advantage*-Debatte warnt die Forscherin schlussendlich „vor verallgemeinernden Annahmen über rein positive Effekte von Bilingualismus“ (Festman 2020: 32). Sie sieht stattdessen einen Bedarf für differenzierte Untersuchungen, die auf gründlich reflektierten Methoden basieren, möglichst alle Einflussfaktoren berücksichtigen und faire Vergleiche durch homogene Gruppenzusammensetzungen ermöglichen.



#### 1.1.2.4 Sprachwahl und Sprachwechsel im Unterricht

Im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit sind vor allem Studien interessant, die sich mit methodisch-gezieltem Sprachwechsel im Unterricht beschäftigen. Dabei bezieht sich die überwiegende Zahl der Untersuchungen auf den Fremdsprachenunterricht (FU) und nur vergleichsweise wenige behandeln die Thematik im Hinblick auf bilingualen Unterricht (BU).

Einer der ersten, der sich mit seiner Dissertationsstudie diesem Thema widmete, war Cen Williams (1994), der in diesem Zusammenhang den Begriff *translanguaging* prägte.

*“Originally used by Cen Williams (1994, 1996) in the Welsh-English bilingual context, the term “translanguaging” referred to the planned pedagogic use of one language for input and another for output, with the aim of strengthening student’s academic language skills in both languages.”* (Tigert et al. 2020: 66)

Als methodisch-didaktisches Grundprinzip wird dabei die Möglichkeit und Freiheit der Lernenden betont *“to move in and out of languages while working”* (Gallagher 2011: 10, zit. n. Königs 2013: 177).

„Diese Form des Code-Switching, ansonsten eher zweisprachigen Individuen zugeschrieben, wird hier nicht als funktionales kommunikatives Verhalten gedeutet, sondern als Indiz für tatsächliches Verstehen eines in der Fremdsprache geäußerten Sachverhaltes: Wenn Schüler etwas in zwei Sprachen verstehen, „they have really understood“ (Baker 2006: 297).“ (Königs 2013: 177)

Von diesem Ansatz unterscheidet sich das von Heimes für den BU entwickelte Konzept der differenzierten Mehrsprachigkeit (Heimes 2011: 186,201), nach dem in der Anfangsphase der L1 noch ein starkes Gewicht zukommen soll. In der Sekundarstufe I soll dann „ein systematischer Umgang mit classroom-codeswitching“ (ebd.) erfolgen, der schließlich in der Sekundarstufe II abgelöst werden soll zugunsten der Fremdsprache als nahezu exklusive Arbeitssprache. Hier wird CS aus der schon angesprochenen *deficit perspective* (vgl. Faltis 2020: 50) in erster Linie „als kommunikative Strategie zur Überwindung fremdsprachlicher Ausdrucksschwierigkeiten“ (Königs 2013: 177) betrachtet.

Für Königs dagegen besteht das Ziel des BU „im Auf- und Ausbau einer umfassenden sachfachlichen Kompetenz in zwei Sprachen“ (Königs 2013: 176). In diesem Sinne ist CS nicht nur eine

kommunikative Notlösung bei Verständnisproblemen, sondern „Ausdruck einer Erschließung sachfachlicher Inhalte, zu der notwendig die kognitive und auf einander bezogene sprachliche Durchdringung der Lerngegenstände und ihrer Beziehungen in zwei Sprachen gehört“ (Königs 2013: 177). Im Sinne des Vorrangs der inhaltlichen Verarbeitung sachfachlicher Gegenstände und Zusammenhänge spricht sich der Verfasser für ein geordnetes, systematisches Nebeneinander der Schulsprache und der Fremdsprache im BU aus.

Sein Fazit lautet daher:

„Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit und Code-Switching schließen sich also nicht aus, sondern ergänzen sich – methodisch, curricular und psycholinguistisch.“  
(Königs 2013: 179)

Avery zeichnet die Entwicklung der Bewertung und Anerkennung von CS als methodisch-didaktischem Instrument in der wissenschaftlichen Literatur zu Englisch als Fremdsprache (EFL) nach. Zunächst stellt er fest, dass der monolinguale Ansatz die fachdidaktische Diskussion im 20. Jhd. beherrschte. Das Ideal dieser didaktischen Richtung, deren Grundprinzipien in Lees (2012) kritischer Analyse von Guy Cook's (2010) *“four pillars of the monolingual approach“* (Avery 2015: 1) zusammengefasst werden, ist der *native speaker*. CS wird demzufolge als Zeichen von negativem Transfer und sprachlicher Verwirrung betrachtet und ist nach Möglichkeit im Unterricht zu vermeiden.

*“Bilinguals are viewed as two monolingual speakers in one body, and therefore the presence of the L1 in L2 learning only hinders the language learning process.“* (Avery 2015: 2)

Trotz ideologisch bedingter Tabuisierung der Erstsprache (vgl. Butzkamm / Caldwell 2009: 26) und einer rigiden theoretischen und institutionellen Verbannung aus dem FU, hat die Unterrichtsforschung nicht nur festgestellt, dass CS in Klassenzimmern überall auf der Welt ein de facto verbreitetes Phänomen ist (vgl. Littlewood / Yu 2009) , sondern auch dass es nützlich sein kann, CS methodisch gezielt im Unterricht einzusetzen. Diese Neubewertung brach sich Bahn in der bilingualen Wende (Butzkamm / Caldwell 2009), nach der FU als bi- bzw. multilingualer Raum

konzipiert wird (Cummins 2007; García 2009; Kamwangamalu 2010; Ortega 2013; Conteh / Meier 2014). Theoretisch verankert ist sie in der von Vivian Cook (2010) formulierten Idee der *multi-competence*:

*“Multi-competence presents a view of SLA as based on the “L2 user”, who, due to their knowledge of two or more languages, should be considered as substantially different from a monolingual speaker. The L1 is always present and active in the L2 user’s mind, leading multi-competence to state that both should be used actively in the classroom. Multi-competence doesn’t just suggest that CS could be useful in the EFL classroom, but by viewing L2 users as bilinguals it requires pedagogical applications of both languages through strategic CS.” (Avery 2015: 7)*

Der Verfasser betont jedoch, dass der Einsatz von CS methodisch geplant und strategisch begrenzt erfolgen soll, so dass das Hauptziel des Englischunterrichts immer noch die Maximierung des L2-Inputs sein muss (vgl. Avery 2015: 6). Anhand von Studien zeigt er auf, zu welchen Zwecken CS im Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden kann. Von Seiten der Lehrkraft kann CS eingesetzt werden, um organisatorische Prozesse zu vereinfachen bzw. zu beschleunigen und um die Beziehung zu den Lernenden zu intensivieren (Kamwangamalu 2010; Forman 2012; Zhou 2006). Dabei sollte der Schulsprache allerdings nur so viel Raum gegeben werden, dass sie nicht zu einem Ersatz für wertvollen Input in der L2 wird.

*“Foreman [sic] (2012) stresses that it is the same with CS in that bilingual teacher talk must always be strategic and student-centred, and that the aim is to promote L2 language learning.” (Avery 2015: 4)*

Außerdem belegen Studien (Mirhasani / Mamaghani 2009; He 2012) dass CS auch effektiv zum Zwecke des *scaffolding* eingesetzt werden kann, da es den Lernenden helfen kann, die FS schneller zu beherrschen. Bei Fortgeschrittenen sollte jedoch der Einsatz der L1 immer weiter reduziert werden, um den Anteil der L2 am Unterrichtsgespräch so weit wie möglich zu maximieren.

Unter Berufung auf Butzkamm & Caldwell (2009) sowie Scott & de la Fuente (2008) hebt der Verfasser auch die Bedeutung von CS für die Förderung von Sprachbewusstsein hervor.

Neben diesen praxisbezogenen Ausführungen skizziert Avery bedeutende theoretische Modelle zu CS im FU (Poplack 1980; Cummins 2007; García 2009; Creese / Blackledge 2010; García /

Sylvan 2011; Lewis et al. 2012), wobei vor allem Ansätze von Autoren besprochen werden, die entweder von einer *ecological perspective* ausgehen (van Lier 2004; Hu 2005; Kramsch / Whiteside 2008) oder die Didaktik des *translanguaging* weiterentwickelt haben (Creese / Blackledge 2010; Canagarajah 2011; Lee 2012; Hornberger / Link 2013; García / Sylvan 2011).

In seiner Masterarbeit, die er an der Universität von Birmingham vorlegte, untersuchte Jon Nilssen (2017) die Wirkung von *teacher codeswitching* im Vergleich zu monolingualem L2-Unterricht im Hinblick auf das Erlernen von Vokabeln sowie auf die Behaltensleistung. Das Design der empirischen Studie war folgendermaßen konzipiert:

*“Thus, 10 Japanese adult EFL learners were assigned to either codeswitching (CS) or English-only (NCS) conditions, and assessed regarding the quality and efficiency of learning and retention of 24 target words for which they had received condition-specific instruction and subsequent communicative exposure.”* (Nilssen 2017: i)

Die Untersuchung zieht auch empirische Studien heran, die die Funktion, die Quantität und die Qualität von lehrerinitiiertem CS im Klassenzimmer analysieren (Polio / P. Duff 1994; Macaro 2001; Rolin-Ianziti / S. Brownlie 2002; Edstrom 2006; Rolin-Ianziti / R. Varshney 2008; Kim / Elder 2008). Theoretisch verortet ist die Studie in dem Konzept des *optimal use*, das den pädagogischen Wert von CS darin sieht, dass auf diese Weise das Erlernen und Beherrschen der L2 in einem Maße erleichtert und beschleunigt wird, wie es der exklusive Gebrauch der Zielsprache nicht gewährleisten kann. Vertreter dieses methodischen Ansatzes sind u.a. Macaro (2009) Butzkamm & Caldwell (2009), Swain, Kirkpatrick & Cummins (2011) und Hall & Cook (2012). Auch für diese Autoren gilt nach wie vor Krashens (1985) Forderung nach *comprehensible input* als unabdingbare Voraussetzung für erfolgreichen Fremdsprachenunterricht, allerdings wird zu bedenken gegeben, dass *input* nicht gleichzusetzen ist mit *intake*. Zhao & Macaro (2014: 4) machen auf die Gefahr aufmerksam, dass zu viel fremdsprachlicher *input* die Lerner kognitiv überfordern kann, so dass sie die Bedeutung vieler Wörter nur ungenau erfassen können, was zu einem fehlerhaften Verstehen führen kann.

*“In light of this, it is argued that ‘judicious and theoretically principled’ L1 use can aid in comprehension by easing learners’ cognitive burden resulting in better outcomes (Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009: 5).” (Nilsen 2017: 8)*

Untermauert wird das methodisch-didaktische Prinzip des Sprachwechsels im Unterricht durch Erkenntnisse der Kognitionspsychologie und der Sozialwissenschaften, insbesondere durch Untersuchungen von CS in bilingualen Gemeinschaften.

In Anlehnung an Ellis (2005) weist Macaro (2009) darauf hin, dass L1 und L2 nicht konzeptionell voneinander getrennt im Gedächtnis ablaufen, sondern dass sie ein miteinander verbundenes, dynamisches konzeptionelles Netzwerk bilden, in welchem beide Sprachen verarbeitet werden (vgl. Nilsen 2017: 8).

*“Meanwhile, it has been proposed that, in addition to the L1 and L2 sharing a common conceptual network, learning an L2 entails ‘a complete metamorphosis’ of the learners’ psycholinguistic system rather than ‘an overlap between the two subsystems’ (Jessner, 2006 cited in Cummins, 2007: 234).” (Nilsen 2017: 8f)*

In diesem Zusammenhang ist vor allem auch die Rolle des Vorwissens sowie die Aktivierung bereits vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten im Spracherwerbsprozess einer FS entscheidend dafür, dass neu Erlerntes als persönlich bereichernd und bedeutsam empfunden werden und in den Prozess der Identitätsbildung integriert werden kann (Cummins 2007; Brooks-Lewis 2009).

*“By prohibiting L1 use, then teachers are essentially depriving learners of their lifetime accumulation of knowledge and experience (Brooks-Lewis, op. cit.), ‘an important cognitive tool’ (Antòn & DiCamilla, 1998; Swain & Lapkin, 2000), and ‘the greatest asset [they] bring to the task of foreign language learning’ (Butzkamm 2003; Butzkamm & Caldwell, 2009).” (Nilsen 2017: 9)*

Gestützt wird das Konzept des *optimal use* auch seitens der Sozialwissenschaften (Vygotskij / Cole 1981; Swain / S. Lapkin 2000).

*“Through this perspective, learners’ L1 use is viewed as ‘a cognitive tool ... through which learning is scaffolded’ (Hall & Cook, 2012: 291) at both interpsychological (i.e. collaborative talk for explaining tasks, problem solving) and intrapsychological levels (i.e. private speech) (Antòn & DiCamilla, 1998).” (Nilsen 2017: 9)*

Da CS mittlerweile als ein normales, sprachliches Phänomen in mehrsprachigen Gemeinschaften weltweit anerkannt wird und seit der bilingualen Wende der L2-Lerner nicht mehr als *native*

*speaker* in spe, sondern als ein sich entwickelnder bilingualer Sprecher verstanden wird, kann auch CS im Klassenzimmer als Reflektion dessen betrachtet werden, was bi- und multilinguale Sprecher in ihrem alltäglichen Sprachverhalten tun (vgl. Nilsen 2017: 10). Auch wenn man den Ansatz der kommunikativen Methode zugrunde legt, kann sich der exklusive Gebrauch der L2 im Unterricht als kontraproduktiv erweisen:

*“Excessive input modification for the sake of upholding the monolingual principle in communicative classrooms ‘often results in the teacher hogging the discourse space’ (Macaro, 2000: 184). As Macaro and Mutton (2002) found, teachers’ codeswitching effectively provided learners with more ‘discourse space’ simply because it took less time than the alternative.” (Nilsen 2017: 11)*

Die Ergebnisse der Studie von Nilsen können in drei Punkten zusammengefasst werden:

- (1) CS führte zu stimmigerem und verlässlicherem Lernen des Zielwortschatzes als es der ausschließliche Gebrauch der FS erlaubte, unabhängig vom Niveau der Sprachbeherrschung der L2.
- (2) CS war signifikant effizienter als ausschließliche L2-Strategien, im Hinblick auf die Zeit, die benötigt wurde, um in den Posttests genaue Antworten hervorzubringen.
- (3) Die Vorteile des CS verringern sich signifikant im Laufe der Zeit, während der streng monolinguale Unterricht zu dauerhafteren, jedoch weniger genauen Ergebnissen in der Behaltensleistung der Zielwörter führt (vgl. Nilsen 2017: 36).

Der Hintergrund der Studie von Eda Üstünel ist EU in türkischen Schulen, an denen die Landessprache auch die Schulsprache und Englisch die erste FS ist. Zunächst wirft die Verfasserin einen Blick auf die in der Forschung verwendete Terminologie für Sprachwahl und Sprachwechsel im Unterricht und stellt dann fest, dass es in Sachen CS grundsätzlich drei Richtungen gibt:

- 1. The role of L1 should be open, with no restrictions.*
- 2. L1 can be a resource, but its contribution to L2 learning should be clearly defined.*
- 3. L1 should be excluded from L2 classrooms as it may inhibit learning (Arnett 2013).” (Üstünel 2016: 17)*

Was die Rolle der Verwendung von L1 im FU betrifft, so gibt es also weder einen Konsens in der Forschung noch in der Praxis.

Bedenken gegen die Verwendung von CS werden vor allem von Forschern geäußert, die darin eine Behinderung des Lernfortschritts in der Zielsprache befürchten (Prucha 1983; Ellis 1984; Wong-Fillmore 1985; Chaudron 1988) oder dass ein zu häufiger Gebrauch der L1 sich zum

Nachteil für die Kommunikation in der L2 auswirkt (Bhatt 1997; Martin 1999; Zhu 2008; Üstünel 2016: 18). Üstünel schließt sich jedoch dem Forschungslager (Üstünel 2004; Yang 2004; Then / Ting 2009; Lee 2010) an, das davon ausgeht, dass CS im Fremdsprachenunterricht nicht nur bei der Erklärung sprachlicher Regeln sowie bei der Erarbeitung metasprachlicher Informationen eine wichtige Rolle zukommt, sondern auch im Hinblick auf die Motivationssteigerung, da das Verstehen komplexer Strukturen und Regeln durch die Schulsprache erleichtert und das Frustrationsniveau gesenkt werden kann (vgl. Üstünel 2016: 18; Crystal 1987; Cook 1991; Levine 2003; Sert 2005). Die Didaktikerin vertritt einen bilingualen Ansatz im FU, der sich auf die Arbeiten von Atkinson (1993), Auerbach (1993), Cummins (1978), Enama (2016), Borlongan (2009) u.a. stützt. Zur Rechtfertigung des Gebrauchs der L1 im FU führt Üstünel kognitionspsychologische, pädagogisch-didaktische, entwicklungspsychologische und soziokulturelle Gründe an (vgl. Üstünel 2016: 33f.).

Die empirische Methode ihrer Studie, mit deren Hilfe sie CS im Unterricht untersucht, beruht auf der Konversationsanalyse:

*“In this book EFL classroom extracts are analysed by using an approach called CA-for-SLA (Markee and Kasper 2004) that aims at “how the social organization of talk-in-interaction either shapes or contributes to the language learning process” (Mori and Markee 2009:1). At the centre of this approach is language learning behaviour, which “is presumed to be a fundamental social enterprise, jointly constructed and intrinsically linked to learners’ repeated and regular participation in their classroom activities” (Hall and Verplaetse 2000: 11).” (Üstünel 2016: 61)*

Im Mittelpunkt der Analyse stehen folgende Fragen:

- (1) Wie wird CS im FU verwendet?
- (2) Wie orientieren sich die Lerner an dem vom Lehrer vorgegebenen pädagogischen Fokus in unterschiedliche Aktivitäten?
- (3) Wie können die Ergebnisse der Konversationsanalyse im Hinblick auf die Interaktion im Klassenzimmer produktiv genutzt werden, um direkte Eingriffe in die professionelle Praxis zu machen (vgl. Üstünel 2016: 61)?

In Anlehnung an Cameron (2001: 200f) analysiert Üstünel elf Situationen für den Gebrauch der L1 durch Lehrkräfte sowie zwei Situationen für den Gebrauch von L1 durch SuS (vgl. Üstünel 2016: 93).

Was die Kategorisierung von CS im Unterricht betrifft, so stützt sich die Verfasserin auf folgende Einteilung nach Ferguson (2003: 39):

- (1) CS zum Zwecke des Verständnisses der lehrplanmäßigen Lerninhalte.
- (2) CS zum Zwecke der Klassenführung.
- (3) CS zum Zwecke der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen und der Aushandlung unterschiedlicher Identitäten (vgl. Üstünel 2016: 97ff.).

Levine (2011) setzt sich in seiner Studie zu *code choice* kritisch mit den Mythen, die in Bezug auf den Gebrauch der L1 im FU kursieren, auseinander (vgl. Levine 2011: 9ff.). Wie schon andere vor ihm (Antón / DiCamilla 1999; Belz 2002; Liebscher / Dailey-O'Cain 2005; Butzkamm / Caldwell 2009) versteht er das Klassenzimmer des FU als multilinguale Umgebung, so dass die Vorstellung vom monolingualen *native speaker* als Ziel und Norm des EU neu zu überdenken ist.

*“One of the central arguments of this book is that the language class is a ubiquitously multilingual place, and that any pedagogical approach that does not take this into account must be considered inadequate or incomplete.”* (Levine 2011: 127)

Die Zielgruppe, an der sich seine Überlegungen orientieren, sind Universitätsstudenten in den USA, die Deutsch als FS lernen. Seine Erkenntnisse lassen sich jedoch nicht nur für den EU in Deutschland, sondern auch vor allem für BU an allgemeinbildenden Schulen fruchtbar machen, da Levine im Sinne des sozio-kulturellen Ansatzes den Schwerpunkt der Untersuchung vom Spracherwerb auf den Sprachgebrauch verschoben hat (vgl. Levine 2011: 80). Da der L1 im FU nicht nur sprachlich-kommunikative, sondern auch intersubjektiv-soziokulturelle Funktionen zukommen, gilt es, das Potential der L1 mittels CS optimal zu erschließen. Im Sinne der Förderung der Lernerautonomie ist es dem Verfasser wichtig, dass die SuS als Partner bei der Konstruktion und der Aushandlung von Sprachwahlkonventionen mitwirken können. Dabei sollen ihnen so-



wohl theoretische Kenntnisse in Sachen CS vermittelt, als auch konkrete Mitbestimmungsmöglichkeiten, z.B. mit Hilfe von Fragebögen, gegeben werden (Levine 2011: 132).

*“In short, we must offer a means for students to be the masters of their own classroom discourses, with code choice as one of the most salient and flexible features of those discourses.”* (Levine 2011: 101)

Um dieses Ziel zu erreichen untersuchte Levine drei theoretische Modelle, die CS als soziale Interaktion erklären (vgl. Levine 2011: 51).

Beim ersten Ansatz handelt es sich um das *Markedness Model* nach Myers-Scotton (1993).

*“The Markedness Model, derived from the work of Hymes (1972) and others, has been widely applied in studies of code-switching, but has also been the object of much criticism (e.g. Auer, 1998, 2004; Li Wei, 1998, 2005; Meeuwis & Blommaert, 1994).”*  
(Levine 2011: 51)

Das zweite Modell ist der Ansatz von Auer (1998), Li Wei (1998; 2005) et. al., der zum größten Teil auf den Grundsätzen der Konversationsanalyse aufbaut.

Beim dritten handelt es sich um ein Modell, in dem Myers-Scotton die Kritik aufgegriffen und berücksichtigt hat, und das als *Rational Choice Model* (Myers-Scotton 2002) bekannt geworden ist.

Zum umfassenden Verständnis von CS im Unterricht sowie zur theoretischen Etablierung von Prinzipien für *classroom code choice* liefert das *Markedness Model* trotz aller Kritik nach Auffassung von Levine immer noch das geeignetste Instrumentarium.

*“I then examined Myers-Scotton’s Markedness Model and its more recent revision, the Rational Choice Model, to determine whether it serves us better in analysing the code choices made by learners toward the goal of establishing principles for classroom code choice. The idea of markedness, I argued, is indeed a useful construct for classroom discussion of code-switching with students, because it opens a space for contextual, social and cultural factors to influence code choices; ...”*  
(Levine 2011: 103)

Levine fand heraus, dass je nach Unterrichtssituation, Aufgabenstellung und Gesprächsanlass mal L1 und mal L2 die markierte bzw. nicht-markierte Sprache ist (vgl. Levine 2011: 98). Dabei hängt der Grad der Nutzung von L2 auch mit dem Niveau der Sprachbeherrschung zusammen, so dass nach und nach in immer mehr Kontexten, die zunächst noch von L1 dominiert werden,

L2 zur nicht-markierten Sprache werden kann. So gesehen geht auch Levine davon aus, dass der maximale bzw. optimale Gebrauch der L2 zum erfolgreichen Spracherwerb beiträgt und dass der optimale Gebrauch der L2 im Klassenzimmer ein Ziel ist, das gerade durch eine bewusste und informierte Sprachwahl der SuS im Unterricht erreicht werden kann.

Der umfassendste und aktuellste Sammelband zum Thema *classroom codeswitching* wurde von MacSwan & Faltis (2020) herausgegeben. Dieses Werk verbindet die Ergebnisse der zeitgenössischen empirischen Forschung mit der reichhaltigen Tradition in Theorie und Praxis aus den Gebieten der Linguistik, der Soziolinguistik und Pädagogik. Die einzelnen Beiträge liefern eine breite Vielfalt an Perspektiven und behandeln unterschiedliche Aspekte von Sprachkontaktphänomenen in bi- bzw. multilingualen Schulklassen.

Teil I (*Theory and Context*) gibt in zwei Kapiteln einen umfassenden Überblick über die Forschungsgeschichte zu den im Buch behandelten Themen. In Kapitel 1 wird von Jeff MacSwan (2020: 1ff.) ein detaillierter Bericht der soziolinguistischen Grundlagen zur Erforschung von CS geboten. Dabei wird der in der Forschung bedeutsame Unterschied zwischen *language use* und *language structure* erörtert sowie eine sprachtheoretische Untermauerung der verwendeten Termini vorgenommen.

In Kapitel 2 erzählt J. Faltis (2020: 39ff.) die Geschichte der erziehungswissenschaftlichen Erforschung von Sprachmischungen in Unterrichtssituationen. Insbesondere rezensiert er den von Jacobson (1981) in den 1980er Jahren entwickelten *New Concurrent Approach*, den er mit anderen neueren Entwicklungen in der Literatur zu *translanguaging* vergleicht, und den er für besonders überzeugend und pädagogisch wertvoll hält.

Teil II (*Teaching and Learning*) umfasst fünf Kapitel, die die pädagogischen Aspekte von Sprachvermischungen thematisieren. Tigert et al. (2020) untersuchen die sprachdynamischen Prozesse von bilingualen SuS, die sich gegenseitig in Paaren aus unterschiedlichen Altersgruppen helfen, Texte aus verschiedensten Sachgebieten zu erschließen. In Kapitel 4 untersucht Judit Moschkovich (2020) die Verwendung von CS im Mathematikunterricht bei bilingualen Lernern.

In Kapitel 5 konzentriert sich Guadalupe Valdés in ihrer Untersuchung der im Unterricht verwendeten Sprache von Lehrkräften und SuS auf die Sprachwahl sowie den Gebrauch von Mischformen und Sprachveränderungen zum Zwecke der Erreichung pädagogischer Ziele. In Kapitel 6 untersuchen Jeff MacSwan et al. (2020) die Auswirkungen der Verwendung von CS im häuslichen Umfeld auf den Spracherwerb des Englischen und des Spanischen. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass es im Hinblick auf die Sprachbeherrschung in Englisch und Spanisch keinen Unterschied zwischen SuS gibt, die zuhause in einem monolingualen Umfeld aufwachsen im Vergleich zu denen, in deren Elternhäusern CS praktiziert wird. Die Forscher schließen daraus, dass CS im Unterricht auch keine negativen Auswirkungen auf das Erreichen einer bilingualen Sprachbeherrschung haben wird. Mileidis Gort (2020) untersucht in Kapitel 7 die sprachlichen Strategien von bilingualen Vorschulkindern beim Nacherzählen von Geschichten, die ihnen auf Englisch oder Spanisch vorgelesen wurden.

Teil III des umfassenden Sammelbandes (MacSwan / Faltis 2020: 184ff.) widmet sich grundlegenden Fragen der Schulpolitik und Ideologie im Umgang mit CS (MacSwan / Faltis 2020: xiv).

### 1.1.3 Bilingualer Religionsunterricht

Zunächst beschränkte sich die Einrichtung bilingualer Lehr- und Lernformen in Deutschland auf die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik. Später wurde das Spektrum auf die naturwissenschaftlichen Fächer und den ästhetisch-künstlerischen Bereich ausgedehnt. Der Religionsunterricht wird bisher allerdings nur in einem geringen Umfang in die Wahl bilingualer Angebote mit einbezogen. Dabei eignet er sich sowohl von seiner interkulturellen Ausrichtung, seinem weit gefächerten Themenspektrum sowie von der Vielfalt seiner Methoden sehr wohl für bilinguales Lehren und Lernen. Nicht nur die Erfahrungen der Praktiker ermutigen dazu Wege in diese Richtung zu erkunden, sondern auch einige Forschungsprojekte,

die allerdings bisher hauptsächlich im Bereich der Evangelischen Religionslehre durchgeführt worden sind.<sup>3</sup>

Obwohl sich die vorliegende Arbeit ausschließlich auf den gymnasialen Zweig bezieht, soll hier dennoch ein Projekt, das zwischen 2007 und 2013 an der PH Ludwigsburg zu bilinguaalem Lehren und Lernen an 5 Realschulen in Baden-Württemberg durchgeführt worden ist, erwähnt werden, da es als Wegbereiter für den bilingualen Religionsunterricht insgesamt betrachtet werden kann. In dem Modellversuch wurden sowohl bilinguale Zweige als auch alternative Modelle wie z.B. modularisierte, fächerübergreifende Vernetzungen erprobt und empirisch evaluiert. Es ging dabei vor allem darum, „realschulspezifische Profile für bilinguales Lehren und Lernen zu finden sowie das Spektrum der beteiligten Unterrichtsfächer über die Standard-bili-Fächer Geographie und Geschichte hinaus zu erweitern“ (Pirner 2015).

In der Zeit zwischen Frühjahr 2006 und Sommer 2008 wurde unter der Leitung von Prof. Dr. M.L. Pirner am Königin-Olga-Stift-Gymnasium Stuttgart eine qualitative Fallstudie durchgeführt, deren Ziel es war, explorativ die besonderen Chancen und Probleme bilingualen Lernens im Religionsunterricht zu erheben. „Ein halbes Jahr lang wurde eine 9. Klasse an einem Gymnasium mit bilinguaalem Profil in Religion auf Englisch unterrichtet. Alle Unterrichtsstunden wurden videografiert, transkribiert und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse sowie weiteren Methoden (z.B. Fragebogen, nachträgliches lautes Denken) ausgewertet“ (ebd.). Das Projekt wurde mit Forschungsförderungsmitteln der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg finanziert. Auf die aus diesem Projekt hervorgegangenen Publikationen soll auch bei der Erstellung dieser Arbeit Bezug genommen werden (vgl. ebd.).

Kathrin Besler (2012: 73ff.) fasst die Ergebnisse von Pirners Untersuchungen in fünf Thesen zusammen und würdigt die Studie als „einen guten Ausgangspunkt für eine praxisbezogene Reflexion über die Chancen und Grenzen des bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts“ (Besler 2012: 80).

---

<sup>3</sup> Zur Verbreitung und Begründung von bilinguaalem Religionsunterricht vgl. M. Pirner (2013: 324ff.).

Die Verfasserin stimmt mit den meisten grundsätzlichen Erkenntnissen überein, kritisiert jedoch das Vorgehen Pirners, da dieser seine Resultate in erster Linie auf Äußerungen einer ausgewählten Schüler/innengruppe stützt, die er durch die Methode des nachträglichen Denkens eingeholt hat und somit an zahlreichen Stellen zu Verallgemeinerungen kommt (Besler 2012: 80). Außerdem kritisiert Besler, dass Pirner die Auswertung der Fragebögen nur vereinzelt mit einbezieht und folglich seine Studie durch ein rein qualitatives Vorgehen gekennzeichnet ist. Da der quantitative Aspekt nicht hinreichend gewahrt ist, wird ihrer Meinung nach die Untersuchung dem empirischen Anspruch, den sie erhebt, nicht in vollem Umfang gerecht (Besler 2012: 81).

Das jüngste von der FAU geleitete Projekt ist eine Begleitforschung zum jahrgangsbezogenen bilingualen Religionsunterricht (Jg. 9 und 10) am Lessinggymnasium Braunschweig, die zwischen Juli 2014 und Dezember 2015 durchgeführt wurde. An besagter Schule mit bilinguaem Profil wurde zum ersten Mal Religion als Bilingualfach im Jahrgangsunterricht angeboten und empirisch evaluiert. Mit Hilfe von Eltern- und Schülerfragebögen, Lebertagebüchern, Dokumentation der Jahresplanung, der Unterrichtsvorbereitung und -materialien, Videoaufnahmen, Interviews und teilnehmender Beobachtung des Unterrichts wurden Auswirkungen des bilingualen Religionsunterrichts untersucht. Die Ergebnisse wurden in Publikationen veröffentlicht, die zurzeit als maßgebliche Standardwerke für den bilingualen Unterricht gelten (vgl. Pirner 2013).

Die erste Dissertation (Hübner 2009) zur bilingualen (katholischen) Religionslehre wurde 2009 an der Universität Wien vorgelegt. Zunächst setzt sich die Verfasserin mit den Chancen und Herausforderungen des Religionsunterrichts in pluralistischen Gesellschaften auseinander. Daraufhin werden verschiedene Modelle des bilingualen Unterrichtens sowie die zugrunde liegenden Theorien kritisch untersucht und eine Standortbestimmung von CLIL innerhalb des Bilingualismus vorgenommen. Daraufhin werden didaktische und methodische Überlegungen zu CLIL angestellt. Behandelt werden in diesem Zusammenhang die tatsächliche Verwendung der Zielsprache und der Muttersprache durch die SuS, die didaktischen Prinzipien und die Methodik von CLIL sowie die einzigartigen Merkmale von CLIL-Modulen. Aufbauend auf diesen Überlegun-

gen wird der bilinguale Religionsunterricht analysiert. Erörtert werden die theoretischen Argumente für und gegen CLIL-basierten Religionsunterricht sowie die Ergebnisse eines entsprechenden Forschungsprojekts. Da sich die Dissertation auf den fächerübergreifenden Unterricht in Religion und Englisch konzentriert, folgt als nächstes eine Analyse der österreichischen Lehrpläne in den Fächern Katholische Religionslehre und Englisch mit besonderem Augenmerk auf deren Überschneidungen sowie eine Didaktik und Methodik speziell für Religionslehre in der Zielsprache Englisch. Außerdem wird die derzeitige Situation von bilingualem Religionsunterricht an Wiener Gymnasien untersucht. Dazu werden Interviews mit 5 katholischen Religionslehrerinnen nach qualitativen Forschungsmethoden ausgewertet. Als Fazit fordert die Verfasserin „einen sorgfältigen kritischen Umgang mit dem – notwendigerweise häufig selbst zusammengesuchten – englischsprachigen Material sowie für eine möglichst enge Kooperation zwischen Englisch- und Religionslehrkraft“ (Hübner 2009: 168f.). Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Religionslehrer/innen in Österreich in der Regel keine Fakultas im Fach Englisch haben. Deshalb wird schließlich eine von Hübner entwickelte fächerübergreifende, stark von Freiarbeitselementen geprägte Unterrichtseinheit Englisch-Religion, die in einer 5. Wiener Gymnasialklasse (entspricht der 9. Klasse in Deutschland) durchgeführt wurde und die auf der Lektüre von Sharon Drapers Roman *Tears of a Tiger* beruhte, präsentiert und evaluiert. Die empirische Unterrichtsforschung basiert auf Beobachtungen der Lehrkräfte, der Präsentation und Analyse von statistischen Daten über das Modul sowie dem Feedback der SuS.

„Die berichteten Ergebnisse waren überwiegend positiv, insbesondere war laut Hübner eine hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, selbst in lehrerunabhängigen Arbeitsgruppen Englisch zu sprechen (Hübner 2009: 93).“ (Pirner 2013: 325)

Wallner beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit mit Englisch als Arbeitssprache im RU. Sie bezieht sich dabei auf die als „österreichisches Modell“ (Gierlinger 2005: 96) bezeichneten vier Möglichkeiten, wie Englisch im Fachunterricht als Arbeitssprache benutzt werden kann (vgl. Wallner 2014: 9). Die Forschungsfrage im empirischen Teil der Studie lautet folgendermaßen:

„Sollte bilingualer Religionsunterricht in Grazer Schulen häufiger angeboten werden und was müsste geändert werden, damit Englisch als Arbeitssprache im Religionsunterricht öfter an Grazer Schulen angewandt wird?“ (Wallner 2014: 57)

Untersucht wird diese Frage im Sinne der qualitativen Sozialforschung mit der Methode des Expert/inneninterviews. Ihre Interviewpartner/innen sind ein Universitätsprofessor, eine Theologin sowie zwei AHS-Lehrer/innen (Wallner 2014: 61ff.). Die Auswertung der Interviews führt zu folgendem Ergebnis:

„Grundsätzlich kann aus den Aussagen der InterviewteilnehmerInnen gesagt werden, dass bRU nicht als negativ wahrgenommen wird, sondern eher als förderlich für die SchülerInnen gesehen wird, solange die Muttersprache keine Einschränkungen dadurch erfährt. Demzufolge kann der erste Teil der Forschungsfrage bejaht werden, es sollte mehr bRU an Grazer Schulen stattfinden, weil sich für die Lernenden zusätzliche positive Lernchancen für die Gegenwart sowie hinsichtlich ihrer Zukunft eröffnen. ...“ (Wallner 2014: 86)

Was den zweiten Teil der Forschungsfrage betrifft, so geht es nach Wallner in erster Linie darum, die Lehrkräfte dazu zu motivieren, die bereits bestehenden Fortbildungsmöglichkeiten für biliRU auch zu nutzen. Ihr Vorschlag geht dahin, praxisorientierte Veranstaltungen anzubieten, in denen erprobte Materialien aus dem biliRU vorgestellt oder erarbeitet werden, so dass Lehrkräfte gleichermaßen entlastet und motiviert werden könnten, sich fortzubilden (vgl. Wallner 2014: 86).

In ihrem Fazit betont die Verfasserin vor allem die Funktion von biliRU als Brückenbauer sowohl im interreligiösen und –kulturellen Dialog als auch zwischen der modernen Alltagssprache und der religiösen Sprache. Zwei ihrer Interviewpartner/innen stimmen auch mit Hollm & Pirner (2010: 54f.) darin überein, dass es der englischen Sprache gelinge, viele theologische Fachtermini und Gedankengänge klarer und präziser zu formulieren (als der deutschen) und somit das Verständnis von religiöser Sprache im Allgemeinen zu fördern (vgl. Wallner 2014: 89).

Eine interessante, kleinere Veröffentlichung aus dem Bereich der Katholischen Religionslehre sollte hier auch noch Erwähnung finden, da sie den Weg in die Richtung andeutet, die in dieser

Arbeit weiter verfolgt werden soll (Fuchs-Auer 2015: 109ff.). Der konstruktivistischen Religionsdidaktik verpflichtet zeigt der Aufsatz „an Hand ausgewählter und praktisch erprobter Unterrichtsbausteine auf, inwiefern die Zweisprachigkeit und der Sprachwechsel einen gewinnbringenden Beitrag hinsichtlich der Konstruktion von Glaubenswissen leisten können. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen dabei die bilingualen Elemente der Unterrichtseinheit, wengleich jeweils ein kurzer Blick auf die monolinguale Vor- und Weiterarbeit erfolgt“ (Fuchs-Auer 2015: 109). Gearbeitet wird im Einzelnen mit englischsprachigen Texten, Übersetzungen und Videos. Die Arbeitsaufträge der SuS sind sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch zu erfüllen. Oft werden mit Hilfe von Wörterbüchern englische und deutsche Begriffe verglichen und auf ihre inhaltliche Bedeutung hin analysiert. Die Verfasserin betont, dass beide Sprachen im Unterricht mit einbezogen werden müssen, damit ein tieferes Verständnis theologischer Grundbegriffe bewirkt und so ein positiver Effekt in Bezug auf konstruktive Verstehensprozesse erzielt werden kann. „Durch das Code-Switching (den Sprachwechsel) eröffnet sich ein Konstruktions- und Verstehensrahmen für komplexe und zentrale Glaubensinhalte“ (Fuchs-Auer 2015: 109). Damit geht dieser Ansatz über einen fast ausschließlich monolingualen Religionsunterricht auf Englisch, wie er für CLIL charakteristisch ist, hinaus. Allerdings wird aus den eher grob skizzierten Schilderungen des Unterrichtsablaufs nicht immer klar, welche Sprache von der Lehrkraft bzw. von den Lernenden in den jeweiligen Phasen verwendet wird. Wann, wie und weshalb ein Sprachwechsel vollzogen wird, bleibt unbestimmt. Die Klärung und Erforschung dieser Frage sollen eine der zentralen Aufgaben der vorliegenden Studie werden. Es soll auch erforscht werden, ob der Anspruch eines kognitiven Mehrwerts für den Religionsunterricht (Fuchs-Auer 2015: 122)<sup>4</sup>, den Fuchs-Auer erhebt, tatsächlich empirisch nachgewiesen werden kann.

---

4 „Diese Form des bilingualen Unterrichts ermöglicht einen Unterricht, bei dem Begriffe zugunsten eines schülerorientierten und konstruktiven Lernens aufgebrochen werden. Durch die englische Sprache, die den Schülerinnen und Schülern zum einen teilweise fremd ist, aber im Alltag eine unbewusste Rolle im Rahmen der Begriffsbildung und Kategorisierung der Welt spielt, lassen sich alte Begriffsstrukturen durchbrechen. So werden „naive“ muttersprachliche Begriffe von einst bewusst umgebaut und übersetzt, so dass durch die Neukonstruktion ein Lernprozess in Gang gesetzt wird, der in vielerlei Hinsicht einen Mehrwert für den Religionsunterricht bietet.“



In diesem Zusammenhang soll zum Schluss noch eine Zulassungsarbeit zum Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien angeführt werden, die von Tobias Durant 2015 vorgelegt wurde. Es handelt sich dabei um eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung der Schüler im biliRU. Zu diesem Zweck wurden am Lessinggymnasium Braunschweig-Wenden eine englischsprachige Religions-Doppelstunde in der 9. Klasse sowie und eine deutschsprachige Vergleichs-Doppelstunde in der 10. Klasse videographiert, ausgewertet und mit Hilfe von Gruppeninterviews mit den betroffenen SuS anschließend ergänzt (vgl. Durant 2015: 3; 32).

Die Forschungsfrage lautete: Wie hoch ist die kognitive Aktivierung der SuS in einer bilingualen Religionsstunde im Vergleich zu einer deutschsprachigen Stunde (vgl. Durant 2015: 3). Dabei stand die Perspektive der SuS im Vordergrund. Eine dazu gehörige Forschungsfrage lautete:

„Wie beeinflusst die Auseinandersetzung mit der Zielsprache Englisch die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit den Fachinhalten der bilingualen Religionsstunde?“  
(Durant 2015: 32)

Der Begriff der „kognitiven Aktivierung“, so wie er der Studie zugrunde gelegt ist, lehnt sich eng an die Theorie des „gemäßigten Konstruktivismus“ an, der zufolge „die Lernenden zur eigenständigen Konstruktion und Vernetzung von Wissensbeständen und zum aktiven selbstständigen Lernen angeregt werden sollen“ (Durant 2015: 20). Obwohl es keine allgemein anerkannte Definition von „kognitiver Aktivierung“ gibt, verweist der Verfasser auf Studien, die dennoch so etwas wie einen gemeinsamen Nenner herausarbeiten: „Die Intensität der Verarbeitung bzw. die Verarbeitungstiefe dürfte das Gemeinsame aller Ansätze sein, in denen die kognitive Aktivierung im Fokus steht“ (Stahns 2013: 52).

Die Ergebnisse der Studie, die aufgrund ihres geringen Stundenumfangs sowie der geringen Zahl der Teilnehmer/innen keinerlei Repräsentativität beanspruchen kann, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

„Sowohl qualitativ als auch quantitativ sind die inhaltlichen Beiträge der SchülerInnen in beiden Doppelstunden nahezu identisch, der Unterschied besteht lediglich darin, dass die SchülerInnen in der bilingualen Stunde in höherem Maße ihre eigene Meinung ausdrückten und Vorwissen zur Stützung ihrer Beiträge heranzogen. Außerdem äußerten

die SchülerInnen in der bilingualen Stunde mehr Wortbeiträge, welche im hochinferenten Rating eine positive oder sehr positive Durchschnittswertung erhielten, auch wenn sich in beiden Stunden die meisten Beiträge im guten Mittelfeld des Ratings (2,5 – 3,0) befinden. Dass die Ergebnisse des Ratings von beiden Doppelstunden im Diagramm annäherungsweise eine Normalverteilung ergeben (wenige sehr negativ, viele positiv und wenige sehr positiv bewertete Beiträge) aufweisen, stützt die Beobachtung, dass beide Unterrichtsstunden in Bezug auf ihr kognitives Anspruchsniveau sehr ähnlich sind.“ (Durant 2015: 69)

Als Schlussfolgerung ist dem Verfasser noch wichtig zu erwähnen, dass entgegen der Ansicht, dass die Verwendung der Fremdsprache zu einer oberflächlicheren Behandlung des Lernstoffes im Sachfach führe (vgl. Vollmer 2013: 125), die bilinguale Doppelstunde sogar leicht erhöhte Werte in den Bereichen zeigte, in denen sich die SuS aktiv mit dem Lernstoff auseinandersetzten, insbesondere dann, wenn es um Äußerungen der persönlichen Meinung sowie um die Verknüpfung der eigenen Argumentation mit Vorwissen ging (Durant 2015: 70). Der Unterrichtsforscher räumt jedoch ein, dass sich diese Ergebnisse nicht eindeutig auf die Bilingualität zurückführen lassen. In den Gruppeninterviews gab es keine direkten Äußerungen der SuS zur kognitiven Aktivierung, allerdings bemerkten sie, dass sie aufgrund der sich aus dem Englischen als Arbeitssprache ergebenden Verständnisschwierigkeiten aufmerksamer waren und genauer zuhörten (vgl. ebd.). Die erhöhte Aufmerksamkeit und Konzentration kann jedoch als notwendige Voraussetzung für die kognitive Aktivierung der SuS gesehen werden (vgl. Pirner 2007: 47). Obwohl diese aus wenigen Unterrichtsstunden gewonnenen Resultate „nur eine Tendenzaussage erlauben“ (Pirner 2022b: 44), wird deren Kern durch die Forschungsergebnisse von Sarah Tschödrich-Rotter (2017) in ihrer Staatsexamensarbeit (vgl. ebd.) gestützt. Die Lehramtskandidatin untersuchte mit dem Forschungsdesign von Tobias Durant „eine bilinguale Doppelstunde in einer Gymnasialklasse am Anna Barbara von Stettenschen Institut, Augsburg, die sie mit einer deutschsprachigen Doppelstunde verglich“ (Pirner 2022b: 44).

Eine weitere Untersuchung wurde von Isabel Dettling (2017) im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit im Fach Katholische Theologie an der PH Freiburg durchgeführt. In einer 8. Realschulklasse führte die Religionspädagogin eine von ihr selbst entworfene bilinguale Unter-

richtssequenz zum Thema „Menschen auf der Flucht“ durch, die sie dann empirisch evaluierte. Als Ergebnis hält sie fest, „dass die Chancen die – durchaus wahrnehmbaren – Schwierigkeiten „deutlich überwiegen“ (S. 73)“ (Pirner 2022b: 44).

An der Universität Oldenburg wurde 2015 und 2016 im Rahmen von zwei Masterarbeiten Akzeptanzforschung zum biliRU in Form von Befragungen von insgesamt sieben Gymnasiallehrkräften durchgeführt. Trotz einiger Probleme im organisatorischen Bereich „wurde deutlich, dass alle befragten Lehrkräfte den biliRU sehr positiv einschätzten“ (ebd.).

Recherchen haben ergeben, dass biliRU fast ausschließlich auf den deutschsprachigen Raum begrenzt ist und dass es außer den genannten Untersuchungen keine weiteren empirischen Studien zu diesem Forschungsfeld gibt. Aus den USA ist ein Artikel (Irizarry 2007) bekannt, der die theologischen und kerygmatischen Implikationen des Bilingualismus für den RU in zweisprachigen Gemeinden reflektiert. Methodisch-didaktische Schlussfolgerungen über die konkrete Verwendung der Sprachen Englisch und Spanisch im RU lassen sich daraus jedoch nicht ziehen.

Im Hinblick auf den Forschungsstand zum biliRU resümiert Pirner folgendermaßen:

„Der kurze Forschungsüberblick hat deutlich gemacht, dass sich jede Lehrkraft durch die empirischen Befunde ermutigt fühlen kann, biliRU selbst auszuprobieren bzw. weiter durchzuführen. Allerdings zeigt der Forschungsstand auch, dass bislang Studien fehlen, die genauere Aussagen darüber erlauben, welche Faktoren zum Gelingen von biliRU beitragen und wie am besten mit spezifischen Schwierigkeiten dieses didaktischen Konzepts umgegangen werden kann. So könnten sich künftige wissenschaftliche Arbeiten z.B. den Fragen widmen, in welchem Umfang und auf welche Art Scaffolding am besten im biliRU eingesetzt werden kann, inwieweit sich die Schüler\*innen Korrekturen ihrer sprachlichen Fehler wünschen oder welche Formen sowie welches Ausmaß von Code-Switching sich als förderlich erweist.“ (Pirner 2022b: 45)

Erste Antworten auf diese Fragen soll die vorliegende Studie geben. Was die Relevanz ihrer Befunde betrifft, so ist zu bedenken, dass Schulen eine „Mehr-Ebenen-Struktur“ (Altrichter et al. 2018: 274) aufweisen. Auf der Ebene der Praktiker/innen sind die Ergebnisse vor allem für Lehrkräfte interessant, die bilingualen Religionsunterricht anbieten können und mögen. Hier wird z.B. untersucht, inwiefern bilinguale Unterrichtsmodule tatsächlich tragfähig sind im Sinne der Akzeptanz durch die SuS und im Hinblick auf die Lernergebnisse. Die Studie soll im Hin-

blick auf die Sprachverwendung im modularisierten RU eine Orientierungshilfe anbieten. Dabei steht vor allem die Problematik des Umgangs mit *classroom code-switching* (Diehr 2012: 26; Heimes 2011: 201) im Fokus der Untersuchungen. Die Hirnforschung hat mittlerweile nicht nur die Vorteile der Mehrsprachigkeit für die Entwicklung des menschlichen Gehirns experimentell nachgewiesen, sondern auch festgestellt, dass *language switching* ein ganz normaler Bestandteil der Erfahrung von bilingualen Sprechern ist (vgl. Bialystok 2011: 230). Obwohl also aus neurodidaktischer Sicht die pädagogischen Einsatzmöglichkeiten von *translanguaging* (Creese / Blackledge 2010: 106) spätestens seit der sogenannten bilingualen Wende (Butzkamm / Caldwell 2009) in Fachkreisen nicht nur im Bereich der bilingualen Didaktik, sondern auch der Fremdsprachendidaktik unstrittig sind, ist bei Praktiker/innen diesbezüglich immer noch ein gewisses Unbehagen zu verspüren. In seiner Analyse dieses psychologischen Problems der Fremdsprachenlehrerschaft spricht Butzkamm (2009) sogar von einem *mother tongue taboo*, das zu einer professionellen Neurose geführt hat: „..., *we believe that the profession has fallen victim to a huge historical neurosis*“ (Butzkamm / Caldwell 2009: 24).

In diesem Problemfeld sehen auch Creese und Blackledge noch Handlungs- und Forschungsbedarf:

*„If we are to move beyond “squandering our bilingual resources” (Cummins, 2005, p. 585) and easing the burden of guilt associated with translanguaging in educational contexts, further research is needed on classroom language ecologies to show how and why pedagogic bilingual practices come to be legitimated and accepted by participants. An ecological perspective requires us to question the pedagogic validity (Arthur and Martin, 2006) of separate bilingualism. Like Lin and Martin (2005), we see the need for further research to explore what “teachable” pedagogic resources are available in flexible, concurrent approaches to learning and teaching languages bilingually.”* (Creese / Blackledge 2010: 113)

Was die methodischen Fragen des „wann“, „wie“ und „wie viel“ des Einsatzes der Schulsprache betrifft, so besteht gerade im bilingualen Sachfachunterricht noch empirisch gesicherter Klärungsbedarf:

„Sowohl das Verhältnis zwischen dem fachlichen und dem fremdsprachlichen Lernen im BU als auch die Beziehung zwischen den Didaktiken der Fremdsprachen und der nicht-fremdsprachlichen Fächer sind in der Vergangenheit ausführlich diskutiert worden.

Das Zusammenspiel der beiden Sprachen, Fremdsprache und Schulsprache, wird erstaunlicherweise in deutlich geringerem Maße thematisiert. Stattdessen wird in den einleitenden Abschnitten und Kapiteln zu zahlreichen Publikationen zu BU im deutschen Bildungswesen knapp darauf verwiesen, dass ‚bilingual‘ eben nicht ‚zweisprachig‘ heißt, sondern einen Unterricht bezeichnet, der weitgehend einsprachig in der Fremdsprache geführt wird.“ (Diehr 2012: 18)

Da in Bayern bis auf wenige Ausnahmen nur die Kolleg/innen biliRU erteilen dürfen, die auch die Fakultas für das Fach Englisch haben, kann davon ausgegangen werden, dass die meisten von ihnen nach dem Prinzip der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ (Vgl. [https://www.isb.bayern.de/download/8346/kms\\_moderne\\_fremdsprachen\\_2011\\_englisch\\_italienisch.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/8346/kms_moderne_fremdsprachen_2011_englisch_italienisch.pdf)) ausgebildet worden sind, so dass methodisch begründetes und didaktisch-gezieltes *classroom code-switching* für viele von ihnen eher Neuland sein dürfte. Die in der vorliegenden Studie gewonnenen diesbezüglichen Erkenntnisse könnten also für die konkrete Unterrichtsplanung und –durchführung von bilingualen Modulen nicht nur im Fach Religion hilfreich sein. Auf der Ebene der SuS könnten die Ergebnisse im Hinblick auf die Verwendung der Fremdsprache im RU an einer Schule, an der die Teilnahme an bilinguaem Sachfachunterricht keine Prestigefrage ist, nicht nur deshalb interessant sein, weil es dazu bisher noch keine Studien gibt, sondern auch weil hier die Erfahrungen, Meinungen und Präferenzen der SuS untersucht werden.

„Es bedarf gut durchdachter Forschungsdesigns, um die methodischen Realisierungsmöglichkeiten sowie die Auswirkungen von *translanguaging* auf Motivation, Unterrichtsverlauf und Lernergebnisse im BU zu untersuchen.

Um das Potenzial des BU in Deutschland für alle Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen, um die Qualität der Lernprozesse im schulischen BU zu steigern und um die Stärken einer bilingualen Lehrerbildung auszubauen, bedarf es einer fortgesetzten umfangreichen Entwicklungstätigkeit sowie einer breiten, interdisziplinären Forschungsarbeit. Es darf mit Spannung erwartet werden, zu welchen Ergebnissen neue Forschungsvorhaben führen, die in die aufgezeigte Richtung gehen.“ (Diehr 2012: 32)

Auf der Ebene der Schulentwicklung kann die Studie Aufschluss darüber geben, wie ein sprachensensibler Unterricht (vgl. Rüschoff et al. 2015: 366ff.) im Fach Religion so zu gestalten ist, dass sowohl der Querschnittsaufgabe der Förderung der Schulsprache (Diehr 2012: 28) als auch der Fremdsprachenförderung in angemessener Weise Rechnung getragen werden kann.

## 1.2 Fragestellungen und Zielsetzungen

Die Frage nach der Verwendung der Schul- bzw. Fremdsprache ist für die Planung und die praktische Umsetzung des biliRU von erheblicher Bedeutung. Soll der Unterricht hauptsächlich in Englisch stattfinden? In welchen Situationen sollte in die L1 gewechselt werden? Ist Code-Switching mit den fremdsprachlichen und sachfachlichen Zielen vereinbar? Zu derartigen Fragestellungen gibt es für den biliRU bisher keine empirischen Untersuchungen. Daher lautet die übergeordnete Forschungsfrage:

„Welche Auswirkungen hat die Möglichkeit von Sprachwahl und Sprachwechsel auf die Akzeptanz von modularisiertem bilingualem Religionsunterricht durch die Schülerinnen und Schüler sowie auf den sachfachlichen Lernerfolg?“

Die Möglichkeit der Sprachwahl impliziert, dass die SuS zwar aufgefordert sind in ihrer mündlichen Sprachproduktion so weit wie möglich die Fremdsprache zu verwenden, dass sie sich jedoch dann, wenn ihnen wichtiger Wortschatz fehlt oder sie komplizierte oder ungewohnte Sachverhalte nicht in angemessener Weise auf Englisch versprachlichen können, auch in der Schulsprache äußern dürfen. Code-Switching ist dabei sowohl innerhalb von zusammenhängenden fremdsprachlichen Äußerungen durch Einfügen von einzelnen Wörtern oder Ausdrücken in der Schulsprache als auch zwischen den Sätzen möglich, so dass z.B. ein Satz auf Englisch zu Ende geführt und dann eine ergänzende Erläuterung auf Deutsch gegeben wird. Untersucht werden soll nun, ob, wie und in welchen Unterrichtssituationen SuS von der Möglichkeit der Sprachwahl Gebrauch machen und ob sich der dadurch ermöglichte Umgang mit Sprachen im Unterricht auf die Akzeptanz des biliRU sowie auf den sachfachlichen Lernerfolg auswirkt.

Die Forschungsfrage lässt sich demnach in folgende Teilfragen untergliedern:

- (1) Wie wirkt sich die Unterrichtssprache auf die Einstellung der SuS zum Religionsunterricht aus?

(2) In welchem der folgenden drei Unterrichtsmodelle erzielt der RU die höchste Akzeptanz:

a) Regelunterricht, der ausschließlich in der Schulsprache stattfindet?

b) BU, der ausschließlich in der Fremdsprache erteilt wird?

c) ein Unterrichtsmodell, in dem sowohl SuS als auch die Lehrkräfte beide Sprachen verwenden dürfen?

(3) Von welchen Faktoren hängt die Akzeptanz des biliRU ab?

(4) Wie beurteilen die SuS den Wechsel zwischen Schul- und Fremdsprache?

Im herkömmlichen EU werden die SuS dazu erzogen, sich ausschließlich in der Fremdsprache zu äußern. Daraus ergibt sich die Frage, wie die SuS mit der Möglichkeit der Sprachwahl im biliRU umgehen. Empfinden sie Code-Switching als hilfreich oder eher störend bzw. verwirrend?

(5) Wie wirkt sich die Verwendung der Fremdsprache im Freizeitbereich auf die Akzeptanz des biliRU aus?

Viele SuS nutzen englischsprachige Freizeit- und Kommunikationsangebote im Internet. Allerdings gibt es dabei große individuelle Unterschiede. Neigen die SuS, die in ihrer Freizeit des Öfteren die englische Sprache verwenden auch eher dazu, RU auf Englisch zu favorisieren?

(6) Welche Unterrichtsmethoden treffen im biliRU auf die höchste Akzeptanz bei den SuS?

Im biliRU kommt eine große Bandbreite von Methoden und Sozialformen zum Einsatz. Lassen sich diesbezüglich signifikante Präferenzen der SuS erkennen? Gibt es Methoden, die sich besonders gut für den bilingualen Sachfachunterricht eignen?

(7) Wie unterscheiden sich die genannten Unterrichtsmodelle im Hinblick auf den sachfachlichen Lernerfolg?

Kritiker des bilingualen Sachfachunterrichts behaupten, dass die Verwendung der Fremdsprache zu einer Herabsetzung des fachlichen Anforderungsniveaus führe (vgl. Zydati 2004: 89), da die SuS komplexe Sachverhalte nicht angemessen in der Fremdsprache verstehen und versprachlichen könnten. Befürworter halten dagegen, dass es im Medium der Fremdsprache zu einer grö-

ßeren Verarbeitungstiefe der Unterrichtsgegenstände und damit zu einem vertieften Verständnis der Sachverhalte komme (Besler 2012: 67; Durant 2015: 10). Daher soll hier untersucht werden, wie sich die Verwendung der Fremdsprache auf den Lernerfolg im biliRU auswirkt.

Mit Hilfe dieser Fragen können folgende Hypothesen getestet werden:

- (1) SuS bevorzugen ein Unterrichtsmodell, das ihnen die Möglichkeit der Sprachwahl gibt.
- (2) Bilingualer Unterricht erhöht die Akzeptanz des RU unter den SuS.
- (3) BiliRU steigert die Motivation der SuS sich in der Fremdsprache zu äußern, da die sprachliche Leistung nicht wie im EU bewertet wird.
- (4) Kooperative Unterrichtsformen sowie der Umgang mit digitalen Endgeräten steigern die Motivation der SuS, sich mit fremdsprachigen Medien (Texte, Videos) auseinanderzusetzen.
- (5) Es gibt eine Korrelation zwischen der Nutzung der englischen Sprache im Freizeitbereich und der Bereitschaft, die L2 auch im RU zu verwenden.

Die Forschungsfragen sowie die Hypothesen sollen mit den im Folgenden dargestellten Methoden untersucht und beantwortet werden.



### 1.3 Methodisches Vorgehen

Das Dissertationsprojekt ist dem wissenschaftlichen Paradigma der Aktionsforschung verpflichtet.

„Action Research untersucht Situationen des schulischen Alltags aus der Perspektive der von dieser Situation Betroffenen und will zu einer Vertiefung des Verständnisses dieser Situationen durch die Betroffenen beitragen.“ (Altrichter 1990: 51)

Sie liefert dadurch einen Beitrag zur Überwindung der Kluft zwischen Theorie und Praxis, dass Praktiker/innen und Wissenschaftler/innen an einer gemeinsamen Forschungsfrage arbeiten.

„Ausgangspunkt ist ein praktischer Handlungsbedarf und damit eine Forschungsfrage, die sich aus dem Handlungsfeld bzw. der Praxis ergibt“ (Abendroth-Timmer 2007: 118). In diesem Fall ist das Handlungsfeld der modularisierte biliRU unter den konkreten Bedingungen des Lernens und Lehrens am Descartes-Gymnasium. Die Forschungsarbeit ist in erster Linie problemorientiert, da sie von den methodisch-didaktischen Fragestellungen der Lehrenden sowie den Bedürfnissen und Erfahrungen der Lernenden ausgeht. „Das Erkenntnisziel ist ein kritisches und praktisches, das der Forscher aus einem von ihm wahrgenommenen Problem und nicht einer Theorie generiert“ (Abendroth-Timmer 2007: 126). Die Lehrenden verstehen sich als „*reflective practitioners*“ (Altrichter 1990: 68ff.; Schön 1991) und werden zusammen mit den SuS zu „Subjekten des Forschungsprozesses und Mitforschenden“ (Abendroth-Timmer 2007: 118), die ihre jeweiligen Perspektiven und Interessen einbringen, um gemeinsam an der Optimierung des Unterrichts arbeiten. „Aktionsforschung will professionelle Entwicklung von Lehrern wie überhaupt die Arbeitsbedingungen in der Schule fördern“ (Altrichter 1990: 219).

Da die Studie auf dem regulären Unterrichtsbetrieb aufgebaut ist, wird kein Design im Sinne eines Laborexperiments, sondern im Sinne eines Feldexperiments gewählt.

„Der Ort, an dem Action Research vornehmlich geschieht, ist die *Praxis des forschenden Lehrers*. Im Vergleich zu anderen *Forschungssettings* können keine künstlichen Untersuchungssituationen kreiert werden, wohl wird aber im Alltag „experimentiert“ (...). Der Forscher kann sich nicht für längere Zeit aus dem Feld zurückziehen, um

seine Daten zu analysieren; er muss Forschungsmethoden einsetzen, die mit seiner Arbeitssituation und seinen Unterrichtsintentionen „verträglich“ sind.“  
(Altrichter 1990: 63)

Was die Frage nach der Art der einzusetzenden Methoden betrifft, so wurde folgende Überlegung bedacht:

„Grundsätzlich kann empirische Forschung eher qualitativ oder quantitativ ausgerichtet sein, wobei beide Orientierungen die Extrempole eines Kontinuums darstellen, zwischen denen es zahlreiche Mischformen gibt.“ (Doff 2012a: 250)

Bei der empirischen Untersuchung der Forschungsfragen wird eine Integration quantitativer und qualitativer Methoden angestrebt, wobei nach dem Prinzip „*horses for courses*“ verfahren wird. „Das bedeutet, dass sich die Wahl der Perspektive, der Ansätze oder ihrer Kombination aus der Fragestellung und dem Forschungsgegenstand ergibt“ (Doff 2012a: 286).

Zu den geplanten quantitativen Methoden zählen anonymisierte Schülerfragebögen und Tests. Um die so gewonnenen Ergebnisse qualitativ zu untermauern, werden SuS im offenen Teil des Fragebogens gebeten ihre Meinung, Kritik und Verbesserungsvorschläge zu formulieren. Außerdem werden Gruppeninterviews mit SuS durchgeführt.

Grundlage der Untersuchung bilden die Module zu jeweils zwei Themenbereichen aus dem Lehrplan der 10. und der 9. Jahrgangsstufe, die nach folgender Übersicht (vgl. Abb. 1) jeweils in 3 Bausteine aufgeteilt werden:

Abbildung 1: Planungstabelle

Schuljahr 2018/19					
10. Jahrgangsstufe (2 Parallelklassen)					
1. Halbjahr					
<b>Hinduismus</b>			<b>Buddhismus</b>		
Baustein 1	Baustein 2	Baustein 3	Baustein 1	Baustein 2	Baustein 3
code-switching		monolingual deutsch		monolingual englisch	

Schuljahr 2019/20					
9. Jahrgangsstufe (2 Parallelklassen)					
1. Halbjahr					
<b>Liebe, Sex, Beziehungen</b>			<b>Judentum</b>		
Baustein 1	Baustein 2	Baustein 3	Baustein 1	Baustein 2	Baustein 3
monolingual deutsch		monolingual englisch		code-switching	

Schuljahr 2020/21					
10. Jahrgangsstufe (2 Parallelklassen)					
1. Halbjahr					
<b>Hinduismus</b>			<b>Buddhismus</b>		
Baustein 1	Baustein 2	Baustein 3	Baustein 1	Baustein 2	Baustein 3
monolingual englisch		code-switching		monolingual deutsch	

Im Sinne eines „Abhängige-Guppen-Designs“ werden dabei in zwei Jahrgangsstufen alle SuS zweier Parallelklassen dem gleichen Treatment unterzogen, indem zwei Unterrichtsbausteine unter Anwendung von *classroom code-switching*, zwei Bausteine monolingual deutsch und zwei Bausteine monolingual Englisch unterrichtet werden. Jeder dieser Bausteine umfasst etwa zwei bis drei Unterrichtsstunden. Um Störvariablen zu eliminieren, wird in der Abfolge der Unterrichtsformen gewechselt. In der 10. Jahrgangsstufe nahmen insgesamt 87 Proband/innen teil und in den 9. Klassen 47.

Bei der Interventionsstudie fungieren demnach die zwei jeweils auf Deutsch unterrichteten Bausteine sozusagen als „Kontrollgruppe“.

Die zu testende unabhängige Variable ist demnach die Möglichkeit der Sprachwahl. Es wird untersucht, wie sich ein durch Lehrkräfte oder SuS initiiertes methodisch gezielter Wechsel der Unterrichtssprache („*Macro-Code-Switching*“) (Rüschhoff et al. 2015) auswirkt und zwar im Vergleich zu einem monolingualen Unterricht auf Deutsch oder auf Englisch. Hervorzuheben ist noch, dass diese Untersuchung an einer Schule ohne ausgeprägtes bilinguales Profil stattfindet.

In diesem Fall bedeutet das konkret, dass die SuS keine Vorerfahrung mit bilingualem Unterricht in anderen Fächern haben, dass es keine Vorbereitungskurse gibt und dass die bilingualen Module mit allen SuS einer Religionsklasse durchgeführt werden und nicht nur mit denjenigen, die sich eigens dafür entschieden haben.

Abhängige Variablen, die dabei untersucht werden, sind die Akzeptanz der jeweiligen Unterrichtsform durch die SuS sowie die Motivation der Lernenden, sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Weitere abhängige Variablen sind die Behaltensleistung, die Vernetzung der Fachinhalte, die Verarbeitungstiefe und die Versprachlichungsleistung in der Schulsprache. Zusammengefasst ergeben letztgenannte Variablen das, was als „sachfachlicher Lernerfolg“ verstanden wird.

Die Vorteile dieses Designs gegenüber einem „Unabhängige-Gruppen-Design“ liegen zum einen in der höheren Zahl der Proband/innen und zum anderen darin, dass die SuS im Hinblick auf ihre zu testenden Leistungen jeweils mit sich selbst verglichen werden können. Die Testsequenz ist so aufgebaut, dass nach jeweils zwei Bausteinen ein Test (Behaltens- und Verarbeitungsleistung) stattfindet. Diese drei Kurzzeittests sind gleich aufgebaut und haben in etwa den gleichen Schwierigkeitsgrad. Sechs Wochen nach jedem Test wird wieder ein Test geschrieben, der vor allem auf die Kompetenzen des Leseverstehens und des interreligiösen Vergleichs abzielt. Die zu testende unabhängige Variable ist dabei der methodisch gezielte Gebrauch der Unterrichtssprache sowie der Sprache der Unterrichtsmaterialien.

Auf diese Weise lernen alle SuS drei verschiedene Unterrichtskonzepte (im Hinblick auf die Verwendung der Unterrichtssprache) kennen und können sie daher auch aufgrund eigener Erfahrungen bewerten. Darüber hinaus zeigen die Tests bei allen SuS welches Konzept das ergiebigste im Hinblick auf den messbaren sachfachlichen Lernerfolg ist. Abschließend können die erzielten Ergebnisse aus den Tests mit den Fragebogen- und Interviewergebnissen verglichen werden, wodurch sich quantitative und qualitative Methoden zu einem Gesamtbild ergänzen.

## 1.4 Aufbau der Arbeit und Gang der Darstellung

Der folgende Teil beginnt mit Überlegungen zur Mehrsprachigkeit im Kontext europäischer Sprachenpolitik. Daran schließt sich eine Erörterung der maßgeblichen Begründungs- und Legitimationsansätze für BU an, welche die in dieser Unterrichtsform zu erwerbenden Kompetenzen thematisiert. Auch der Kompetenzbegriff selbst wird in diesem Zusammenhang kritisch analysiert. Für die Begründung von BU kann ein breites Spektrum von Zielen angeführt werden, das folgende Aspekte umfasst: fremdsprachliche Handlungskompetenz, fachliche Diskurskompetenz in zwei Sprachen, Methodenkompetenz, Europakompetenz, transkulturelle Kompetenz, kognitive Grundfähigkeiten (*higher order thinking skills*), metakognitive und selbstregulative Kompetenzen sowie emotional-attitudinale Effekte.

Entsprechend der Forschungsfrage geht es im Anschluss um die Untersuchung von Sprachwahl und Sprachwechsel im Unterricht. Zunächst werden die in diesem Zusammenhang verwendeten Fachtermini, wie z.B. Code-Switching, *translanguaging*, *code-meshing* und *code-mixing* geklärt und definiert. Schließlich werden didaktische Modelle und wissenschaftliche Studien besprochen, welche die Sinnhaftigkeit von Sprachwahl und -wechsel sowie deren Funktionen im Unterricht erhellen.

Nach diesen allgemeinen Ausführungen wird die Frage behandelt, ob biliRU eine Zumutung für Lehrkräfte und SuS, ein pädagogisches Risiko oder ein Bildungsgewinn ist. Dazu wird zunächst die aktuelle Situation des biliRU an bundesdeutschen Schulen in Form von Daten und Fakten dargelegt. Daraufhin werden die wichtigsten Organisationsformen (bilinguale Züge und Module) auf ihre Eignung für biliRU hin untersucht. Als nächstes folgt eine Darstellung kritischer Einwände gegenüber biliRU sowie der Chancen und Potentiale dieser neuen Unterrichtsform für den Religionsunterricht. Schließlich werden auch die noch bestehenden Grenzen und Probleme des biliRU aufgezeigt, zu deren Überwindung die in dieser Studie gewonnenen Ergebnisse einen Beitrag leisten sollen.

Der empirische Teil der Arbeit bietet eine Erläuterung der Methoden und des Forschungsdesigns sowie eine Darstellung und Interpretation der Befunde. Hier wird auch auf die methodischen Besonderheiten und situativ bedingten Forschungsprobleme eingegangen. Den Abschluss bilden eine Kurzfassung der Ergebnisse und ein Ausblick mit Anregungen für die Weiterentwicklung des biliRU sowie mit Fragestellungen für künftige Forschungsvorhaben.

## 2 Theoretische Verortung

Der biliRU ist als bilingualer Sachfachunterricht in der Idee der europäischen Sprachenpolitik verankert. Daher werden in diesem Teil der Arbeit die Legitimationsansätze für bilingualen Unterricht im Allgemeinen sowie die methodisch-didaktischen Prinzipien des biliRU im Besonderen erörtert.

### 2.1 Mehrsprachigkeit im Kontext europäischer Sprachenpolitik

Gerade in Zeiten zunehmender weltweiter Vernetzung ist die Beherrschung einer oder mehrerer Fremdsprachen für viele Menschen zu einer unabdingbaren Notwendigkeit geworden. Dies gilt nicht nur in Lebensbereichen wie Handel und Bildung, sondern gerade auch in der Politik, wo die fremdsprachlichen Defizite einiger Volksvertreter gelegentlich sogar zur Belustigung der Bürger/innen beigetragen haben. Lübke-Englisch ist geradezu sprichwörtlich geworden. Dass Fremdsprachenkompetenz heutzutage über die Beherrschung des Englischen als *lingua franca* hinausgehen muss, hat Ursula von Leyen dagegen eindrucksvoll am 16. Juli 2019 vor dem EU-Parlament in Straßburg demonstriert. Sie hat ihre Bewerbungsrede für das Amt der Präsidentin der EU-Kommission in drei Sprachen gehalten und damit unterstrichen, wie wichtig Mehrsprachigkeit in unserer Zeit ist.

Dennoch ist folgende Bewertung als Ergebnis empirischer Studien festzuhalten:

„Die Haltung der Gesellschaft gegenüber der Zwei-/Mehrsprachigkeit sowohl in Europa als auch in Deutschland kann man insgesamt als ambivalent bezeichnen (Gärtig/Plewnia/Rothe 2010; Eichinger/Gärtig u.a. 2009, Sayilir 2001, Weisgerber 1996).“ (Portnaia 2014: 16)

Die Ursachen für die aktuelle Bewertung lassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Historisch gesehen spielt die Idee der Nationalstaatlichkeit im 18. und 19. Jahrhundert in Frankreich und in Deutschland dabei keine unbedeutende Rolle. Es kam zu einer Verknüpfung

der Begriffe „Sprache“, „Nation“ und „Staat“ zur Herausbildung einer Einsprachigkeitsideologie (Portnaia 2014: 17) sowie zur Idee einer europäischen Sprachenhierarchie.

„Sprachmischungen, keine eindeutige nationale Zugehörigkeit, das Sprechen einer prestigearmen Sprache, die bei zwei- (mehr)sprachigen Personen wahrgenommen werden, finden vor diesem Hintergrund negative Bewertungen.“ (Portnaia 2014: 17)

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde Mehrsprachigkeit aufgrund einiger weniger Studien sowohl von Seiten der Medizin als auch seitens der Psychologie pathologisiert und nicht nur als möglicher Risikofaktor für Sprechstörungen wie z.B. Stottern sondern auch als Ursache für psychische Krankheitsbilder sowie für eine nachteilige Charakterentwicklung aufgefasst (vgl. Portnaia 2014: 17). In den 1990er Jahren führte dann die genauere Erforschung der Häufigkeit der Sprachstörungen zu folgendem Ergebnis: „Es ist nicht die Mehrsprachigkeit an sich, die Probleme verursacht, sondern ein problematisches Bedingungsgefüge der mehrsprachigen Entwicklung, welches individuell zu erschließen ist“ (Portnaia 2014: 17).

Seit den 1960er Jahren werden Vergleichstests zur Intelligenz bzw. zu kognitiven Fähigkeiten einsprachiger und mehrsprachiger Kinder und Erwachsenen durchgeführt. Studien haben gezeigt, dass bilinguale Proband/innen ihren einsprachigen Vergleichspersonen gegenüber vor allem in Aufgaben überlegen sind, die kognitive Kontrolle erfordern.

*„The main empirical finding for the effect of bilingualism on cognition is in the evidence for enhanced executive control in bilingual speakers (review in Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009).“ (Bialystok 2011: 229)*

Überraschend ist in diesem Zusammenhang vor allem die Erkenntnis, dass sich das sprachliche Phänomen des Bilingualismus auch auf das nichtsprachliche kognitive Leistungsvermögen bilingualer Personen vorteilhaft auswirkt. Bialystok et al. haben in diesem Zusammenhang auch monolinguale und bilinguale Alzheimerpatienten getestet und miteinander verglichen. Sie haben herausgefunden, dass sich die kognitiven Folgen der Krankheit bei den bilingualen Proband/innen trotz fortgeschrittener Hirnschädigung später zeigten als bei den monolingualen Pati-



enten. Die Forscher/innen ziehen daraus folgendes Fazit im Hinblick auf die Veränderbarkeit des menschlichen Gehirns durch Erfahrungsprozesse:

*„The research with bilinguals, therefore, provides clear evidence for the plasticity of cognitive systems in response to experience. One possible explanation in the case of bilinguals is that the executive control circuits needed to manage attention to the two languages become integrated with the linguistic circuits used for language processing, creating a more diffuse, more bilateral, and more efficient network that supports high levels of performance. This mechanism was noted by Hebb (1949) more than half a century ago: “Cells that fire together, wire together.” He was probably right.”*  
(Bialystok 2011: 230)

Die Forschungsergebnisse, die zur These vom *bilingual advantage* geführt haben, sind jedoch umstritten und bis zur endgültigen Klärung besteht noch Forschungsbedarf.

*„Therefore, although the bilingual cognitive advantage is well documented, in actuality, it is an elusive phenomenon and is sensitive to a number of factors. The topic has become a contentious issue in the literature, and some have questioned whether the phenomenon truly exists (Dunabeitia et al., 2014; Hilchey & Klein, 2011; Paap & Greenberg, 2013).”* (Coderre 2015: 100)

Unabhängig von der Diskussion um den *bilingual advantage* haben seit den 1990er Jahren eine Reihe von politischen Entwicklungen in Europa zu einer positiven Bewertung von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft beigetragen. Im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* fordert die Europäische Kommission im allgemeinen Ziel Nr. 4: „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen.“ Als Begründung dafür wird angegeben, dass „die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten“ (Europäische Kommission 1995: 62). Außerdem wird an gleicher Stelle darauf verwiesen, dass Sprache nicht nur ein wichtiges interpersonales Kommunikationsmittel ist, sondern auch zur Verständigung der europäischen Bürger und zur Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls in Europa beiträgt. In diesem Sinne betont auch der EURIDICE Report die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für das vereinte Europa in seinem Vorwort: *„Multilingualism is at the very heart of European identity, since languages are a fundamental aspect of the cultural identity of every European“* (Euridice Report 2006: 3).

Im Jahre 2008 gab der Rat der Europäischen Union eine Resolution zur Mehrsprachigkeit heraus, in der verlautbart wurde:

*„ – multilingualism contributes to developing creativity by allowing access to other ways of thinking, interpreting the world and expressing the imagination.“  
(The Council of the European Union: C 320/2)*

Hierbei werden vor allem die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Aspekte sowie die Implikationen für die Bildung thematisiert.

Diese Richtlinien wurden in Deutschland auch von der Kultusministerkonferenz aufgegriffen:

*„In der Entschließung des Europäischen Rates zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit aus dem Jahr 2008 werden die Regierungen der Mitgliedsstaaten und die Europäische Kommission aufgefordert, Bemühungen zu unternehmen, „dass für junge[n] Menschen von klein auf und über die allgemeine Bildung hinaus auch während der Berufs- und Hochschulausbildung ein breit gefächertes und hochwertiges Unterrichtsangebot in den Bereichen Sprachen und Kultur bereit steht, das sie [...] in die Lage versetzt, mindestens zwei Fremdsprachen zu beherrschen.“ (Kultusministerkonferenz 2011: 2)*

Um das Ziel der Mehrsprachigkeit möglichst effektiv und unter den von den jeweiligen Lehrplänen gegebenen zeitlichen Begrenzungen zu erreichen, hat auch EURYDICE ausdrücklich den bilingualen Sachfachunterricht, vor allem in der Form von CLIL (vgl. oben S. 11-14) sowie andere Formen des Immersionsunterrichts empfohlen, gefördert und dazu festgestellt:

*„The debate on CLIL throughout the European Union is very much alive. Fresh initiatives to promote this still novel methodological approach will be undertaken in the years ahead, probably within the next generation of education and training programmes (2007-2013). The deliberations of experts within the Group on Languages (...), as well as the circulation of information on good practice in the field of CLIL in the Member States, will certainly contribute to this development.“ (Euridice Report 2006: 9)*

Um Kinder und Jugendliche auf die Herausforderungen der globalisierten Welt von morgen vorzubereiten, muss die in den oben genannten Quellen eingenommene Perspektive über Europa hinaus ausgeweitet werden. Dies haben innovative Denker, wie der frühere VW-Chef Carl Hahn, schon sehr früh erkannt. Um SuS für das Leben und den globalen Wettbewerb fitzumachen, wurde der Schulverbund der Saxony International School Carl Hahn gGmbH gegründet, zu dem insgesamt 15 freie Schulen mit über 2500 SuS gehören. Diese Schulen setzen beim Fremdspra-

chenunterricht auf den Einsatz von Muttersprachlern als Lehrer sowie auf Exkursionen ins betreffende Fremdsprachenland (vgl. *Saxony International School Carl Hahn*). Im Wissen um das enorme Potential der fremdsprachlichen Früherziehung sowie um die Bedeutung Chinas als wirtschaftliche Weltmacht ging der ehemalige VW-Spitzenmanager mit dem Sprachenkonzept in der von ihm mitgegründeten Wolfsburger Kita allerdings noch einen Schritt weiter:

„Auf Anregung des früheren VW-Chefs Carl Hahn bietet die Kita jetzt auch Chinesisch an: „In der Cardinals-Gruppe, die seit drei Jahren Englisch spricht, können die Kinder zusätzlich Chinesisch lernen“, erklärt Heubach. Die deutsche Erzieherin Julia Kerlin arbeitet dort mit ihren chinesischen Kolleginnen Yan Wang und Ka Man Yuen zusammen – als Hongkong-Chinesin spricht Yuen Englisch und Chinesisch.“ (bis 2014)

Auch der Linguist Konrad Ehlich betont im Tagesspiegel, dass die Schulen in Deutschland angesichts der Zukunftsaufgabe der Integration von Einwanderern ihr immer noch weit verbreitetes monolinguales Selbstverständnis überwinden müssen. Aber nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung und ein gelingendes gesellschaftliches Miteinander ist der Prozess der Sprachaneignung unabdingbar, sondern vor allem auch für den wirtschaftlichen Erfolg auf dem Weltmarkt der Zukunft.

„Für die heutige Wissensgesellschaft ist sprachliche Qualifizierung eine Grundvoraussetzung. Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist auf Sprache angewiesen. Der Umfang der sprachlichen Qualifizierung entscheidet über den Verlauf der eigenen Biografie mit. Sprachaneignung geschieht in Etappen – und alle davon sind wichtig.“ (Ehlich 2017)

## 2.2 Bilingualer Sachfachunterricht: Begründungs- und Legitimationsansätze

Obwohl seine Ursprünge bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts zurückreichen (vgl. Breidbach 2013: 12f.; Zydati 2004: 89; Breidbach 2007: 27) hat bilingualer Sachfachunterricht (BU) an deutschen Schulen seit Mitte der 1990er Jahren einen konjunkturellen Aufschwung erfahren (Bach 2008: 9). Laut Kultusministerkonferenz hat sich die Zahl der Schulen mit bilingualen Angeboten in Deutschland von 366 im Jahr 1999 bis auf mehr als 1500 im Jahre 2013 erhöht (vgl. Kultusministerkonferenz 2013: 4f.).<sup>5</sup> Als Faktoren, die diese Entwicklung begünstigt haben, werden nicht nur die zunehmende Europäisierung und Globalisierung angeführt, sondern auch der Abbau ministerialbrokratischer Hürden sowie die „(Zwangs-) Freiheit zur schulischen Profilbildung“ (Pirner 2004: 107).

„Dies ermöglicht den Schulen, bilinguale Unterrichtsangebote auf ihre Bedürfnisse und Ressourcen zuzuschneiden, wie die Wahl der Arbeitssprache, der unterrichteten Fächer, die Form des Unterrichts von bilingualen Modulen bis zu institutionalisierten bilingualen Zügen und deren Zertifizierung.“ (Kultusministerkonferenz 2013: 5)

Ob man nach wie vor noch von einem anhaltenden „Boom“ (vgl. Pirner 2004: 107) sprechen kann, lässt sich derzeit allerdings nur schwer beurteilen, da noch keine offiziellen neueren Zahlen vorliegen. Dennoch gilt nach Einschätzung von Experten BU als eine der „bedeutsamsten Veränderungen im deutschen Schulsystem“ (Breidbach 2002: 11, zit. n. Pirner 2007: 42), die sich „zu einem wichtigen Bestandteil der deutschen Bildungslandschaft entwickelt“ (Breidbach 2007: 27) hat.

Mittlerweile gibt es auch vergleichbare Angebote, die zumeist unter dem Akronym CIIL/EMILE laufen auch in anderen europäischen Ländern (vgl. Wolff 2008: 160). Den auf gesamt europäischer Ebene ablaufenden Prozess der Ausweitung des bilingualen Unterrichts, nach dem immer mehr SuS die Möglichkeit haben, während ihrer Schullaufbahn bilinguale Angebote zu nutzen, bezeichnet Breidbach auch als „Demokratisierung des bilingualen Sachfachunterrichts“ (2007:

---

<sup>5</sup> Eine Tabelle mit einer nach Bundesländern geordneten Übersicht über bilinguale Unterrichtsangebote an unterschiedlichen Schulformen (allerdings ohne Zahlenangaben) befindet sich auf S. 11 des Berichts der KMK.

28). Dabei ist zu bedenken, dass beide Bestandteile des Fachbegriffs „bilingualer Sachfachunterricht“ problematisch sind, und zwar sowohl was die Unterrichtssprache (vgl. Bach 2008: 13ff.) als auch die Unterscheidung zwischen Sachfach- und Sprachunterricht (Breidbach 2007: 26f.) betrifft. Aus theologischer Sicht ist noch anzumerken, dass RU wohl kaum als „Sachfach“ zu bezeichnen ist, da es nicht in erster Linie um „Gegenstände“ oder „sachfachliche Inhalte“, sondern um den Menschen in seinen Beziehungen zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen, zur Mit-Welt und zu Gott geht. Obwohl RU also eher ein „Beziehungsfach“ ist, wird er dennoch in die Kategorie der Sachfächer eingereiht. Im Bewusstsein um die terminologischen Unzulänglichkeiten entscheide ich mich dennoch mit anderen Autoren „für die vorliegende Arbeit aus pragmatischen Gründen für die Beibehaltung der Bezeichnung ‚bilingualer Sachfachunterricht‘“ (Breidbach 2007: 27).

In einer Fachzeitschrift für Religionslehrer wird behauptet: „Bilingualer Unterricht ist ein Erfolgsmodell – daran gibt es keine Zweifel mehr“ (Büngener 2015: 19).

Die rasche Verbreitung des bilingualen Lehrens und Lernens in den vergangenen 25 Jahren scheint dem Verfasser Recht zu geben. Aber könnte es sich dabei nicht doch um eine bloße Modeerscheinung handeln? Oder haben wir es hier tatsächlich mit einer wirkungsvollen Methode zur Erreichung fächerübergreifender Lern- und Bildungsziele zu tun? Welcher Zugewinn an Fähigkeiten und Fertigkeiten kann nachweislich eindeutig auf die Unterrichtsform des BU zurückgeführt werden? Anders gefragt: Worin besteht der Mehrwert des BU im Vergleich zum herkömmlichen Sachfachunterricht (SFU)?

### 2.2.1 Kompetenzorientierung

Zur Beantwortung dieser Fragen wird in der didaktischen Diskussion immer wieder auf den Kompetenzbegriff rekurriert, indem argumentiert wird, dass im BU eine ganze Reihe von Kompetenzen effektiver erworben, trainiert und gefördert werden könnten. Da es sich hierbei um einen der wichtigsten Grundbegriffe in der neueren bildungstheoretischen Diskussion handelt, seien einige Anmerkungen zur Herkunft, zu Definitionen, zur Tragweite und zur Kritik gemacht.

Kritiker/innen, vor allem seitens der GEW, geben zu bedenken, dass es sich bei „Kompetenz“ nicht nur um einen unscharfen „Containerbegriff“ (vgl. Krautz 2015: 7) handelt, sondern um ein Konzept, das von der OECD, also einer internationalen Wirtschaftsorganisation, mit Hilfe ihrer PISA-Studien als neues Leitziel von Schule durchgesetzt wurde, und zwar „ohne demokratische Legitimation und am Souverän, den Bürgern, vorbei“ (Krautz 2015: 6). Die Herkunft des Kompetenzbegriffs aus dem Bereich der Wirtschaft ist nicht unproblematisch, denn dadurch hat es im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs gelegentlich den Anschein als seien Kompetenzen „in ihrer heutigen Begriffsverwendungsweise und Konnotation oftmals geradezu ein Synonym für die in Marktgesellschaften allenthalben eingeforderte „Marktförmigkeit“ des Individuums im Sinne eines „unternehmerischen Selbst“ (Lederer 2014: 321). Als logische Schlussfolgerung ergibt sich daher für den Verfasser:

„Reden über Kompetenz meint deshalb heute stets auch ein Reden über die Durchdringung originär erziehungswissenschaftlicher respektive pädagogischer Diskurse seitens ökonomischer Narrationen und zugehöriger Handlungs- (oft auch: Denk)Imperative.“ (ebd.)

Nach Lederer (2014: 389) „fokussieren die überwiegenden Definitionen und Bestimmungen von „Kompetenz(en)“ auf das Primärziel der selbständigen Handlungsfähigkeit in konkreten situativen Kontexten. Exemplarisch bezieht er sich u.a. auf Geißler/Orthey (2002: 71), Roland Reichenbach (2007: 69) und die oft zitierte (vgl. Zydati 2013: 131; Krautz 2015: 7ff.) Definition von Franz Weinert (2001):

„Franz Weinert (2001, 27f.) definiert Kompetenzen (...) als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven „Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Folglich umfassten Kompetenzen sowohl kognitiv-rationale als auch motivational-affektive Persönlichkeitsanteile. Weitere wichtige Charakteristika sind für Weinert zudem Erfahrungswissen, Dynamik, Handlungsorientierung und Personengebundenheit (vgl. ebd.).“ (Lederer 2014: 389)

Im Folgenden sollen die Kompetenzen, die im biliRU gefördert werden, kurz dargestellt werden.

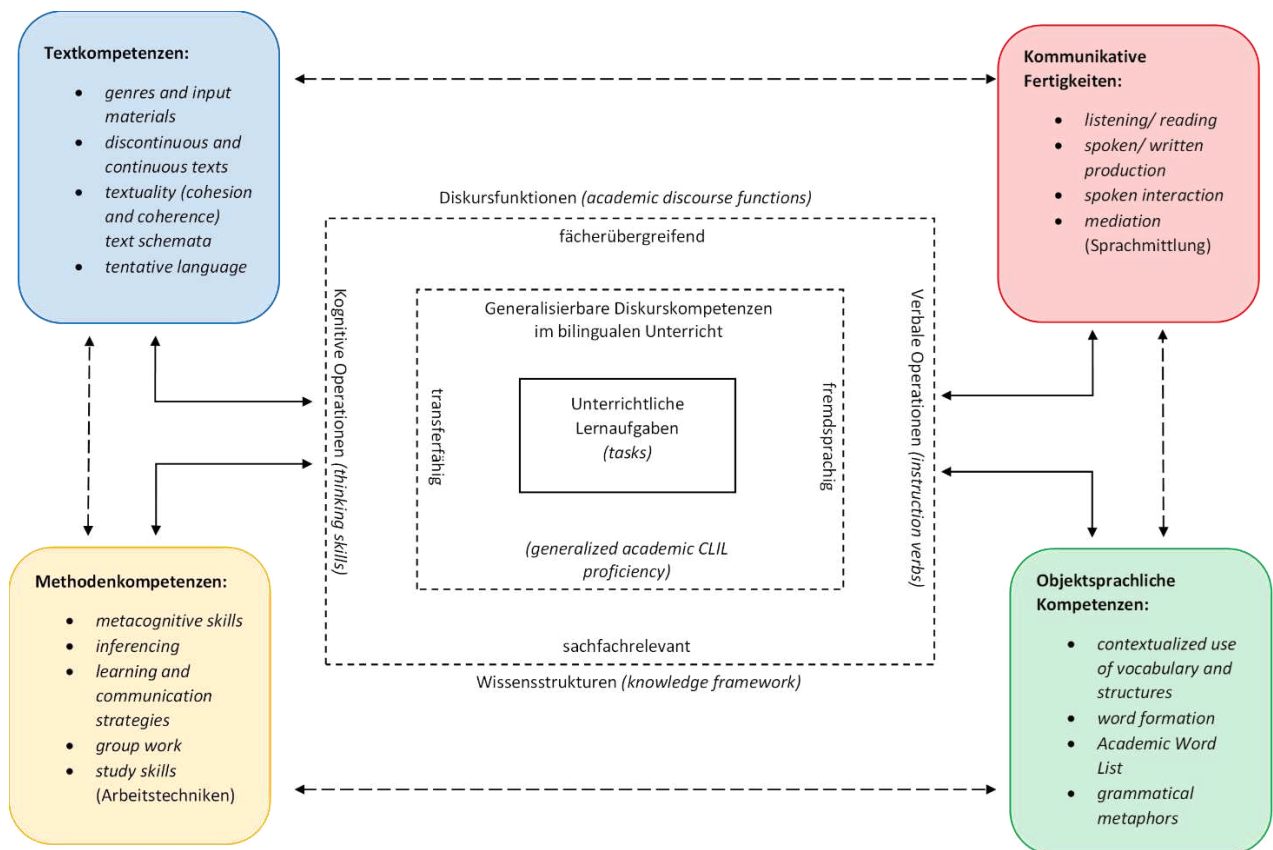
### 2.2.2 Generalisierbare Diskurskompetenzen

Zydati legt seinen Überlegungen zum Kompetenzerwerb im BU ebenfalls den funktionalen Kompetenzbegriff von Weinert zugrunde:

„In diesem Sinne ‚kompetent‘ zu sein, setzt den Willen und das Können voraus (...), in den Fächern erworbene Kompetenzen für ganzheitliche schulische Projekte bzw. lebensweltliche Anwendungen auch tatsächlich einzusetzen, wodurch eine gewisse Problemlösefähigkeit aufgerufen wird. Von daher soll hier die folgende Fragestellung thematisiert werden: Gibt es generalisierbare Kompetenzen, die über die Grenzen der fremdsprachig unterrichteten Fächer hinweg transferierbar sind und die deshalb in dieser Unterrichtsform gezielt entwickelt werden sollten?“ (Zydati 2013: 131)

Der Verfasser sieht die positive Antwort auf die von ihm gestellte Frage in der als übergeordnetes Bildungsziel des BU verstandenen Herausbildung von fächerübergreifenden, transferfähigen Diskurskompetenzen, die es den SuS ermöglichen, fremdsprachliche Fachinhalte sowohl rezeptiv als auch produktiv zu verarbeiten (vgl. Zydati 2013: 132). Wie die folgende Tabelle (Abb. 2) (Zydati 2013: 134) zeigt, stehen im Mittelpunkt des didaktischen Arrangements zum Erwerb generalisierbarer Diskurskompetenzen geeignete unterrichtliche Lernaufgaben, mit deren Hilfe Methodenkompetenzen, Textkompetenzen, kommunikative Fertigkeiten sowie objektsprachliche Kompetenzen erworben und eingeübt werden können.

Abbildung 2: Kompetenzen im Sachfachunterricht nach Zydatiř (2013: 134)



Auch die KMK hebt als besonderen Mehrwert bilingualer Lernangebote die Herausbildung fachlicher Diskurskompetenz in zwei Sprachen hervor:

„Die erweiterte und vertiefte Verknüpfung der Themen führt zu aktiverem und selbstständigerem Sprachhandeln und sachfachlicher Diskurskompetenz. In diesen Lernprozessen werden sowohl deutsch- und fremdsprachliche, ggf. herkunftssprachliche als auch außersprachliche Kompetenzen und Sprachbewusstheit integrativ genutzt. Neben sprachlichen Kompetenzen werden fachliche und methodische Kompetenzen aktiviert und Sprachlernkompetenzen, insbesondere Lern- und Arbeitstechniken zur Erschließung unbekannter Begriffe eingesetzt.“ (Kultusministerkonferenz 2013: 6)

Die oben genannten Kompetenzen stellen sich jedoch nicht von selbst durch die bloße Bilingualität des Unterrichtsgeschehens ein, sondern bedürfen einer gezielten Förderung durch entsprechende methodisch-didaktische Arrangements. Dies gilt insbesondere für alle text- und medienbasierten kommunikativen Aktivitäten. Zydatiř (2013: 135) betont, dass zur Förderung sowohl von rezeptiven als auch von sprachproduktiven Fertigkeiten die Verwendung von graphischen Strukturierungshilfen besonders wertvoll sei. Dabei bemerkt der Autor, dass gerade das textsor-



tengebundene Schreiben eigens trainiert werden müsse, da die Leistungen der SuS im Bereich des sachfachgebundenen diskursiven Schreibens im Allgemeinen zu wünschen übrig ließen.

### 2.2.3 Fremdsprachliche Handlungskompetenz im internationalen Wettbewerb

Eine andere Begründungslinie für BU setzt bei der außerschulischen Lebenswirklichkeit junger Menschen von heute an. Zum einen nimmt der Anteil derer, die einen Migrationshintergrund haben und damit von ihrer Familiensituation her schon mehrsprachig sind, aufgrund der weltweiten wirtschaftlichen, sozialen und technologischen Entwicklungen ständig zu. Andererseits ist das Freizeitverhalten der Generation der *digital natives* von einer ganz selbstverständlichen Nutzung des globalisierten, mehrsprachigen Kulturangebotes in Musik, Sport, Kommunikationsmittel und sozialen Medien geprägt. Dabei trägt der Konsum der Produkte der Musik- und Filmindustrie und die damit verbundene Verbreitung des Englischen als *lingua franca* auch zu einer immer stärkeren Durchdringung der Jugendsprache mit englischen Wörtern, Redewendungen und syntaktischen Strukturen bei.

„Diese Generation fordert in ihrem selbstverständlichen Anspruch auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität den heutigen, sich häufig nur noch plakativ als „kommunikativ“ und „interaktiv“ verstehenden schulischen Unterricht zu eine Neubestimmung heraus, vor allem im Hinblick auf ihren „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994). Dies ist eine Forderung, der die Unterrichtspraxis nur mit Zögern Folge leistet; Schule und Unterricht, Lehrerbildung und Wissenschaft müssen dieser Kritik mit praxisnahen Konzepten begegnen.“ (Bach 2008: 11)

Auch die Arbeitswelt hat sich grundlegend verändert, wodurch neue Chancen aber auch Risiken entstanden sind. Dieser Tatsache trägt das Weißbuch der Europäischen Kommission folgendermaßen Rechnung:

„Die Internationalisierung des Wirtschaftsaustausches, die Globalisierung der Technologien und insbesondere die Herausbildung der Informationsgesellschaft haben die Möglichkeiten des Zugriffs zur Information und zum Wissen für den einzelnen verbessert. Gleichzeitig verlangen all diese Faktoren auch eine Veränderung der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Arbeitssysteme. Diese Entwicklungen schaffen für alle stärkere Unsicherheiten und für manche führen sie zu unerträglichen Ausgrenzungssituationen. (Europäische Kommission 1995: 6)“ (Bredbach 2007: 54)

Angesichts dieser Situation sieht auch die KMK den BU als effektive Maßnahme zur Steigerung der fremdsprachlichen Handlungskompetenz und damit auch zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit auf internationalen Arbeitsmärkten (vgl. Kultusministerkonferenz 2013: 7). Nach Breidbach (2008: 169) greift dieses „Globalisierungsargument“ im Hinblick auf die in Deutschland hauptsächlich bilingual unterrichteten geisteswissenschaftlichen Fächer zu kurz:

„Es stellt sich daher die Frage, ob ökonomische Wettbewerbsvorteile dadurch erworben werden, dass z.B. historische Sachverhalte in einer zweiten Sprache ausgedrückt werden können. Der Zugang zu einkommensträchtigen Tätigkeiten, die als zukunftsorientiert gelten und mit einem entsprechend hohen sozialen Prestige belegt sind wird – wie jeder Stellenteil einer Tageszeitung belegt – eher über ökonomisches, technisches und naturwissenschaftliches Wissen eröffnet.“ (Breidbach 2008: 169)

Die Unzulänglichkeit des Globalisierungsarguments wird vor allem dann deutlich, wenn man es in den Kontext der übergeordneten Ziele von Schule stellt. Nicht nur Erziehung zu den Werten unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung und Qualifizierung für das spätere Berufsleben gehören zum gesellschaftlichen Auftrag der Schule, sondern auch Bildung (vgl. BayEUG Art. 1). Diese Ziele stehen zwar in einem letztlich nicht aufzulösenden Spannungs- und im Hinblick auf die Unterrichtsressource Zeit auch Konkurrenzverhältnis zueinander, sind jedoch gleichermaßen zu implementieren. Zunächst einmal ist hier anzumerken, dass „Erziehung“ und „Bildung“ – obwohl oft in einem Atemzug genannt – weder Synonyme noch unterschiedliche Ebenen desselben Geschehens sind. Das Wort „Bildung“ ist ein Spezifikum der deutschen Sprache, das nur schwer in andere Sprachen zu übersetzen ist, da es in seiner semantischen Eigenständigkeit dort so nicht existiert.

„Während im Deutschen nämlich zwischen „Erziehung“ und „Bildung“ zu unterscheiden ist, sind in anderen Sprachen, etwa im Englischen und Französischen, beide Begriffe bekanntlich durch den gleichen Terminus („*education*“) benannt.“ (Lederer 2014: 41)

Mit „Erziehung“ ist gemeint, dass ein an Wissen und Lebenserfahrung gereifter Erwachsener Kinder und Jugendliche dazu motiviert, die gesellschaftlichen Anpassungsforderungen im Hinblick auf Werte, Normen, Ideologien, Kompetenzen und zu erbringende Leistungen zu erfüllen.

In diesem Prozess stehen sich ein Erziehender und ein zu Erziehender in einem nicht gleichrangigen Verhältnis zueinander gegenüber.

„Bildung hingegen wird seit dem Aufklärungszeitalter mit den Subjektkategorien *Selbstdenken*, *Selbstbestimmung* und *Selbstaneignung* assoziiert (vgl. ebd., 148f.). Das verschränkte Verhältnis von Bildung und Erziehung ist gemäß Meueler (ebd., 149) dann dahingehend zu interpretieren, dass Bildung zwar durch Erziehung mitbedingt sei, zugleich aber, und weit darüber hinausgehend, „auch durch den Widerstand gegenüber der alle Erziehung bestimmenden Herrschaft“ (ebd., 149) gekennzeichnet ist. Meuelers (ebd.) Fazit: „Bildung setzt sich über das Erzogensein hinaus fort. Sie kann von außen immer nur angeregt werden, nie aber bewusst hergestellt werden.“ (Lederer 2014: 41)

Erziehung ist also im Wesentlichen gekennzeichnet durch Fremdbestimmung, wogegen der Selbstbestimmung in der Bildung eine zentrale Rolle zukommt. In der neueren Bildungstheorie gilt insbesondere die Reflexivität als konstitutives Merkmal bzw. als „*Conditio sine qua non* jedweder Bildung“ (Lederer 2014: 578). Damit ist gemeint, dass ein sich bildendes Subjekt in kritische Distanz zu sich selbst, zur Welt und zur Gesellschaft tritt und sie aus dieser Position heraus reflektiert. Nach Lederer kann Bildung geradezu „als *reflexiver Selbst- und Weltbezug* des Individuums definiert werden“ (2014: 677).

Dies bedeutet im Hinblick auf Schule, dass SuS nicht nur mittels effektiver Methoden dazu gebracht werden sollten, die gesellschaftlichen Anpassungsforderungen in punkto Leistung und Verhalten möglichst optimal zu erfüllen (was letztlich einer Indoktrination oder gar Gehirnwäsche gleichkäme), sondern dass sie auch ermutigt werden sollten, die hinter diesen Anpassungsforderungen stehenden ideologischen Voraussetzungen sowie die sie bedingenden Herrschafts- und Besitzverhältnisse kritisch zu hinterfragen. Dies gilt insbesondere auch für das Phänomen der Globalisierung das heutzutage im Sinne einer neoliberalen Ideologie „zumeist die weltweite Konkurrenz um Arbeit und Absatzmärkte betont, für die SchülerInnen mit möglichst handfestem, praxishartem ‚Durchsetzungswissen‘ ausgestattet werden sollen“ (Breidbach 2008: 171).

An dieser Stelle schließt sich wieder der oben schon angedeutete Kreis der Kritik am Konzept der Kompetenzorientierung (vgl. Winterhoff 2019: 53ff.), das auf mess- und standardisierbare

Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Küster 2006) hin angelegt ist, die in industriellen und wirtschaftlichen Prozessen verwertbar sind.

„Dass Bildung und Bildungseinrichtungen den Forderungen der globalen Ökonomie schlicht zu gehorchen haben, wird von der OECD immer wieder klar formuliert: »The new imperatives of the global economy require new skills, so school must innovate to find ways of meeting these demands.« (Lubienski 2009, S. 3)“ (Krautz 2010: 335)

Das Problem dabei ist eine Ideologie, die sämtliche Lebensbereiche einer ökonomischen Ratio unterwirft, um sie mit marktwirtschaftlichen Imperativen und Leitungsmechanismen zu durchdringen, was schlussendlich nicht nur zu einer „regelrechte[n] „Verbetriebswirtschaftlichung“ der eigenen Persönlichkeit“ (Lederer 2014: 561) sondern auch der Schule als Institution führt. Auch wirtschaftsfreundliche Politiker sehen hier totalitäre Tendenzen am Werk und beklagen: „... aus Marktwirtschaft soll Markt-Gesellschaft werden“ (Blüm 2006: 81).

Aus der Perspektive einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik, die den Leitziele der „*Aufklärung, Emanzipation* (auch und insbesondere von ökonomischen Zwängen), *Autonomie, Reflexivität, Selbsterkenntnis, Selbstentfaltung, Mündigkeit* und *Selbstbestimmung*“ (Lederer 2014: 555) verpflichtet ist, geben Kritiker/innen zu bedenken, dass das Kompetenz-Konzept der OECD „Bildung“ definiert als „eine Anpassungsleistung an ökonomische Erfordernisse bzw. an das, was die OECD dafür hält. Anpassung war jedoch gerade *nicht* das Ziel eines humanistischen Bildungskonzepts (vgl. Ursula Frosts Beitrag »Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand«), sondern Mitmenschlichkeit, Vernunftfähigkeit, Kritikfähigkeit. Kompetenzen zielen dagegen nicht auf einen kritisch-reflexiven Weltbezug, sondern fördern die Affirmation der gegebenen Umstände“ (Krautz 2010: 334).

Diese Kritik greift allerdings nur bei einem ökonomistisch verkürzten Verständnis von „Kompetenz(en)“ und zwar dann, wenn sie ausschließlich aufgefasst werden „als eine Art Anpassung und Formierung entlang marktgesellschaftlicher Funktionsimperative“ (Lederer 2014: 521).

Bei aller Kritik an der neoliberalen Tendenz der Ökonomisierung, Kommodifizierung und Kommerzialisierung des Bildungssystems (vgl. Lederer 2014: 409) räumt der Verfasser jedoch

ein, dass es eine substanzielle Schnittmenge zwischen dem Kompetenzbegriff und dem „humanistisch-reflexiv-kritischen Bildungsbegriff“ (Lederer 2014: 321) gibt, die es jedoch einzufordern und „dann diskursiv gegen Engführungen und Beschlagnahmungen im Sinne eines instrumentellen Kompetenzverständnisses zu verteidigen“ (ebd.) gilt. Dabei betont der Erziehungswissenschaftler, „dass im Begriff der Reflexion dasjenige Schlüsselprinzip zu sehen ist, welches Kompetenzen und Bildung als verbindendes Scharnier erst in einem hohen Maße zur Deckungsgleichheit bringt, ohne dass deshalb der Begriff Bildung seines weit umfassenderen, tiefgreifenderen und kritischeren Charakters verlustig ginge“ (Lederer 2014: 622).

Hier setzt auch Breidbachs Kritik am Globalisierungsargument an. BU darf nicht reduziert werden auf seine „Zuliefererfunktion für wissensintensive und hochflexible Arbeitsmärkte des globalisierten Marktes“ (Lederer 2014: 21), sondern muss auch die Prozesse des Globalisierungsphänomens selbst mit all seinen Herausforderungen thematisieren und kritisch reflektieren. In diesem Sinne spricht Breidbach von einem „diskursiven Globalisierungsbegriff“ (2008: 171), der auch Globalisierungs- und Kapitalismuskritik umfasst. Über ein solchermaßen modifiziertes Globalisierungsargument, das sowohl funktional-pragmatische als auch reflexiv-emanzipatorische Ziele (vgl. Bonnet / Breidbach 2013: 31) beinhaltet, lässt sich BU durchaus überzeugend begründen (vgl. Breidbach 2008: 171).

#### 2.2.4 Europakompetenz

Eine vergleichbare Polarität lässt sich feststellen im Hinblick auf die Begründungsschiene der „Europakompetenz“, nach der junge Menschen „als *players in the continental game*“ (Bach 2008: 10) mit der Schlüsselqualifikation der Mehrsprachigkeit auf den europäischen Arbeitsmarkt vorbereitet werden sollen.

„Mehrsprachigkeit soll den Wohlstand und unternehmerischen Erfolg fördern und den Bürger\_innen nutzen, zu dem strategischen Ziel der Europäischen Union (EU), „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt

zu werden“, beizutragen (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009: 4). Von europäischer Seite wird der biliSFU sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Bildung als Baustein innerhalb des Ansatzes der Förderung von Mehrsprachigkeit gesehen (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2011).“ (Sauer 2016: 9)

Neben die pragmatische und ökonomische Funktionalität des Fremdsprachenerwerbs wurden von Anfang an politische Ziele gestellt (vgl. Breidbach 2007: 53ff.). Auf der einen Seite ging es um die „Wahrung und Förderung der europäischen sprachlichen und kulturellen Vielfalt“ (Breidbach 2007: 56) und auf der anderen Seite um „Ausbildung einer europäischen Identität“ (ebd.). BU soll die SuS befähigen und motivieren als engagierte Bürgerinnen und Bürger, an einer von Toleranz und Verständnis geprägten demokratischen Zukunft Europas mitzuarbeiten.

Diese Zielrichtung betont auch die KMK in ihrem Bericht:

„Die Europäische Union und der Europarat sehen in der Förderung des bilingualen Unterrichts eine wichtige Maßnahme zur Erhöhung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler.“ (Kultusministerkonferenz 2013: 5)

In diesem Zusammenhang verweist die KMK auch darauf, dass mit der Öffnung der Ländergrenzen innerhalb der EU auch das „Bewusstsein der Öffentlichkeit für die Notwendigkeit einer verstärkten sprachlichen und interkulturellen Bildung gewachsen“ (Kultusministerkonferenz 2013: 4) ist.

Lutz Küster stellt jedoch fest, dass die vielfach kritiklos übernommene Annahme, dass dem BU ein „besonderer Wert für die Entfaltung des interkulturellen Lernens beigemessen“ werde „zu den Gründungsmythen des bilingualen Sachfachunterrichts“ gehöre und kritisiert, dass die „Bestimmung dessen, was mit diesem Ziel gemeint ist“ allerdings „keineswegs einheitlich“ (Küster 2004: 127) sei. Aufgrund von Globalisierung und Migration nimmt jedoch die Argumentationslinie der interkulturellen Kompetenz in der Literatur zum BU einen breiten Raum ein, vor allem auch deshalb, weil Mehrsprachigkeit zunehmend zu einer gesellschaftlichen und demzufolge auch einer schulischen Realität wird. Das gemeinsame Lernen von SuS mit und ohne Migrationshintergrund hat in diesem Zusammenhang u.a. auch die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit in den Fokus der Diskussion gerückt (vgl. Deschner 2022). Da die Vorstellungen von „Kultur“,

„Interkulturalität“ und „Transkulturalität“ aber oft weit auseinander gehen, möchte ich zur Klärung der Begrifflichkeiten einen Exkurs einfügen.

- Exkurs: Zur Problematik des Kulturellen – Überlegungen zu Kultur, Sprache und Denken

In Zeiten globaler Vernetzung durch das Internet, kostengünstiger Flugverbindungen und weltweiten Handels und Wandels, ermöglicht durch transnationale Konzerne und internationale Containerschiffahrtsflotten, feiern die einen den unaufhaltsamen Siegeszug der Globalisierung 3.0, also einer weltumspannenden Einheitskultur, während die anderen den Verlust ihrer kulturellen Identität beklagen.

Was aber ist unter Kultur tatsächlich zu verstehen? Welche theoretischen Konzepte bringen Ordnung ins Begriffschaos?

Die Vielfalt der kulturellen Angebote von Städten, Gemeinden und Vereinen sowie die bunte Palette der Programme in den Massenmedien weisen auf die Möglichkeit einer schier endlosen Bedeutungserweiterung des Kulturbegriffs hin, die geradezu bis zur Sinnentleerung reicht. Im alltäglichen Sprachgebrauch führt eine fast grenzenlose Kombinationsmöglichkeit zu immer neuen Komposita wie z.B. Esskultur, Firmenkultur, Streitkultur, Subkultur bis hin zu Wortprägungen wie Kulturtechnik, Kulturkompetenz, Kulturverfall, Kulturlandschaft und viele andere mehr.

Mit der wissenschaftlichen Untersuchung des Phänomens „Kultur“ beschäftigt sich eine Reihe von Disziplinen, wie z.B. Philosophie, Soziologie, Anthropologie, Philologie, Pädagogik, Psychologie, Musik- und Theaterwissenschaften. Je nach Blickwinkel und spezieller Fragestellung bringen diese Wissenschaften ganz unterschiedliche Kulturbegriffe und -theorien hervor. Da es keine einheitliche Verwendung des Begriffs gibt, sollen zur Vermeidung von Verständnisproblemen die für die Thematik des interkulturellen Lernens relevanten Theorien und Konzepte kurz vorgestellt werden. Dabei wird keine Vollständigkeit angestrebt.

Einen knappen Überblick über die Bedeutungsbreite bietet der Eintrag unter dem Schlagwort „Kultur“ in der online-Ausgabe des Duden. Dort finden sich fünf unterschiedliche Aspekte:

- „1a) Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung
- 1b) Gesamtheit der von einer bestimmten Gemeinschaft auf einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche geschaffenen, charakteristischen geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen
- 2a) Verfeinerung, Kultiviertheit einer menschlichen Betätigung, Äußerung, Hervorbringung
- 2b) Kultiviertheit einer Person
- 3a) (Landwirtschaft, Gartenbau) das Kultivieren des Bodens
- 3b) (Landwirtschaft, Gartenbau) das Kultivieren
- 4) (Landwirtschaft, Gartenbau, Forstwirtschaft) auf größeren Flächen kultivierte junge Pflanzen
- 5) (Biologie, Medizin) auf geeigneten Nährböden in besonderen Gefäßen gezüchtete Gesamtheit von Mikroorganismen oder Gewebszellen“  
(Duden 2019)

Die ursprüngliche, aber für den heutigen wissenschaftlichen Diskurs über Kulturkonzepte kaum noch relevante Bedeutung, liegt in Nr. 3 vor. Abgeleitet vom Verb „colere“ (= pflegen, bestellen, bebauen, veredeln, verehren) (Posner: 1) bezog sich das lateinische Substantiv „cultura“ zunächst auf den Ackerbau. Von dort wurde es dann auf andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens übertragen.

„Im weitesten Sinne meint "Kultur" daher die vom Menschen durch die Bearbeitung der Natur mithilfe von planmäßigen Techniken selbst geschaffene Welt der geistigen Güter, materiellen Kunstprodukte und sozialen Einrichtungen. Dieser weite Begriff der Kultur umfasst die Gesamtheit der vom Menschen selbst hervorgebrachten und im Zuge der Sozialisation erworbenen Voraussetzungen sozialen Handelns, d.h. die typischen Arbeits- und Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen, Wertvorstellungen und geistigen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft.“ (Nünning 2009)

Aus der Menge der Ordnungsschemata und Typologien (vgl. Hammel 2007: 4ff.) sei hier nur die von Reckwitz (2000) erwähnt. Danach können vier Arten von Kulturbegriffen unterschieden werden:

- „(1) der normative Kulturbegriff,
- (2) der totalitätsorientierte Kulturbegriff,
- (3) der differenztheoretische Kulturbegriff,
- (4) der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff.“ (Nünning 2009: 2)



Der auf das Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts zurückgehende normative Kulturbegriff basiert auf der Unterscheidung zwischen der „Hochkultur“ großer Künstler, deren Werke die Maßstäbe für kulturelle Werke setzen, und der „Populärkultur“, die als zweitklassig abgewertet wird. Dieses normierende, verengte Verständnis einer selbsternannten Kulturelite gilt in der Moderne als überholt.

Stattdessen unterscheidet der totalitätsorientierte Kulturbegriff nicht zwischen hoch und niedrig, wertvoll und minderwertig. Er nimmt die Gesamtheit der kulturellen Erscheinungsformen einer Gesellschaft in den Blick und betont deren prinzipielle Gleichwertigkeit trotz ihrer Verschiedenartigkeit (vgl. Nünning 2009: 2f.).

Der aus der Soziologie stammende differenztheoretische Kulturbegriff bedeutet wiederum eine Einschränkung auf „das enge Feld der Kunst, der Bildung, der Wissenschaft und sonstiger intellektueller Aktivitäten“ (Reckwitz 2004: 6, zit. n. Nünning 2009: 3).

Aus den kulturtheoretischen Kontroversen der letzten 20 Jahre hat sich der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff in unterschiedlichen Disziplinen als das bevorzugte Modell herauskristallisiert. Nach Erll und Gymnich ist Kultur „im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden“ (Sudhoff 2012: 61).

Diese Definition umfasst sowohl die „Kulturgüter“ im Sinne der künstlerischen Ausdrucksformen einer Gesellschaft als auch die sozialen und geistigen Voraussetzungen, die die Hervorbringung der Artefakte erst ermöglichen. Entscheidend für das Verständnis dieses semiotisch und konstruktivistisch geprägten Konzepts sind die erkenntnistheoretischen Überlegungen von Cassirer. Für ihn ist der Mensch ein „animal symbolicum“, das keinen unmittelbaren Zugang zur Welt hat. Unser Zugriff auf die Wirklichkeit ist nie reine Wahrnehmung des „Dings an sich“, sondern stets Verarbeitung eines sensorischen Inputs. Bewerkstelligt wird diese Verarbeitung durch sprachliche Zeichen, religiös-mythische Symbole oder logische Konzepte und formale Katego-

rien, die sich z.B. in abstrakten mathematischen Formeln ausdrücken lassen. Für den Menschen gibt es keine reine Natur. Alles Natürliche ist vermittelt durch Systeme der Symbolbildung, durch die der Mensch der Welt in einem fortwährenden Prozess Bedeutung und Sinn verleiht. Ohne diese symbolbildende, d.h. kulturschaffende Tätigkeit wäre uns die Welt nicht begreifbar. Das hervorragendste Werkzeug in diesem Symbolbildungsgeschehen ist die Sprache.

Sie ist sowohl Medium des Denkens als auch Mittel der Kommunikation und damit ist sie auch für die Vernetzung der sinnlich wahrnehmbaren Zeichen und Symbole mit den geistigen Inhalten zuständig. Ob die Zeichenbildung rein willkürlich geschieht oder ob sie in irgendeiner Weise in Beziehung steht zu den tatsächlichen Strukturen der Wirklichkeit an und für sich ist eine hoch interessante philosophische Frage, auf die aber in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden kann. Jedenfalls ist Kultur der dynamische Prozess der Konstruktion von Sinn und Bedeutung. Nach Geertz, einem prominenten Vertreter dieses semiotisch-konstruktivistischen Kulturbegriffs, der unter anderem die Vorstellung von „Kultur als Text“ geprägt hat, ist der Mensch in „selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt“ (Sudhoff 2012: 62).

“Das Gewebe der Kultur ist ein historisch überliefertes System von Bedeutungen „mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.“ Besonders über das zuletzt genannte Weiterentwickeln wird der prozesshaft dynamische Charakter von Kultur deutlich. Somit ist Kultur (um)wandelbar und offen für Neubildungsprozesse.“ (Sudhoff 2012: 62)

Dieser dynamische, offene Kulturbegriff steht im Gegensatz zu der auf Herder zurückgehenden Vorstellung von Kultur als „eine Anzahl klar unterscheidender, beständiger und relativ statischer Merkmale von Menschen gemeinsamer Abstammung“ (Beer 2003: 60f., zit. n. Hammel 2007: 3). Dieser sich auf fest umrissene ethnische Gruppen beziehende Begriff gilt in Zeiten der kulturellen Globalisierung als überholt, wird aber „teils bewusst, teils unbewusst auch heute noch häufig in Diskussionen zur Migrationspolitik verwendet und für Ausgrenzungsstrategien missbraucht (vgl. Barth 2000b; Barth 2001; Beer 2003; Hannerz 1995; Welsch 1994)“ (Hammel 2007: 3f.).

Den weiteren Überlegungen zum interkulturellen Lernen wird daher der semiotisch-konstruktivistische Kulturbegriff zugrunde gelegt, der noch ein wenig näher ausgeführt werden

soll. Zu den Anfängen der Theoriebildung in diesem Bereich zählt das bereits erwähnte Verständnis von „Kultur als Text“. „Kultur ist das von den Mitgliedern einer Gesellschaft selbstgesponnene Bedeutungsgewebe, durch das Handlungen permanent in interpretierende Zeichen und Symbole übersetzt werden“ (Bachmann-Medick: 141).

Die Problematik des auf dem Textmodell beruhenden Kulturbegriffs besteht allerdings darin, dass der dynamische Prozess der Bedeutungsgenerierung leicht aus dem Blick gerät und der Fokus auf die Produkte dieses Prozesses, die kulturellen Artefakte, verlagert wird. Trotz seines sehr umfassenden Kulturbegriffs, der auch gesellschaftliche und religiöse Rituale in ihrer Inszenierung umfasst, lässt dieser Ansatz die „Vorstellung einer Geschlossenheit von Kulturen und Texten gleichsam durch die Hintertür doch wieder herein“ (Bachmann-Medick: 144). Damit wird er der heutigen Situation einer multikulturellen globalisierten Welt, in der es kaum noch in sich abgeschlossene kulturelle Inseln gibt, nicht mehr gerecht. Für die allermeisten Menschen stellt sich der Normalfall so dar, dass sie „unter synkretistischen Kulturbedingungen operieren, die nicht mehr unabhängige, klar gegeneinander abgrenzbare Kulturen erkennen lassen“ (Bachmann-Medick: 149). Die Kritik an Geertz lässt sich daher mit den Worten von Bachmann-Medick folgendermaßen auf den Punkt bringen:

„Kultur als Text bedeutet hier allzu leicht ein Zusammenziehen auf eine bestimmte kulturelle Bedeutung, den Verlust von Subjektivität wie von Unmittelbarkeit der Kommunikation. Ausgeblendet bleiben die Situationsmomente des Handelns ebenso wie die oft widersprüchlichen lokalen Stimmen einer Kultur.“ (Bachmann-Medick: 144)

Wenn man die Metapher „Text“ jedoch nicht so eng fasst, sondern sie im Sinne einer umfassenden Zeichentheorie versteht, dann ist die Kultursemiotik durchaus geeignet, um auf ihrer Grundlage das kulturelle und auch interkulturelle Lernen zu analysieren.

Gegenstand dieser Disziplin sind dann alle bewusst und unbewusst vom Menschen hervorgebrachten sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen, in denen sein Selbst- und Weltverständnis zum Ausdruck kommt. In diesem Sinne soll im folgenden Kultur als „Zeichensystem“ konzipiert werden, und zwar als Prozess und als Ergebnis. Der Vorteil dieses Ansatzes besteht darin, dass

auch die Vielschichtigkeit des Phänomens Kultur in den Blick genommen werden kann. So wie ein Mensch nicht nur eine soziale Rolle spielt und auch nicht nur eine Sprache im Sinne eines schichten- oder rollenspezifischen Soziolekts beherrscht, hat er auch immer bewusst oder unbewusst Anteil an verschiedenen kulturellen und religiösen Strömungen. Das gilt vor allem heutzutage für junge Menschen, deren Identitätsfindung sehr stark durch digitale Medien und die im Internet, insbesondere auf sozialen Netzwerken, verfügbaren kulturellen Inhalte geprägt wird. Ihre Enkulturation wird zwar nach wie vor maßgeblich durch die Primär- und Sekundärsozialisation im Elternhaus und in der Schule geprägt, durch die die kulturspezifischen Denk-, Gefühls- und Verhaltensmuster erworben werden. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass wir es in unserer Zeit nicht mehr mit homogenen, geschlossenen kulturellen Systemen zu tun haben. Dennoch erhalten junge Menschen durch Erziehung und Schulbildung Anteil am kollektiven kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft.

„Es manifestiert sich insbesondere in den Normen und Werten des Kollektivs und eine Entsprechung in dessen kulturellen Standards. Spezifische Denkformen (...), Sprichwörter, Riten, Sitten, Handlungs- oder Verhaltensweisen sind allesamt Manifestationen des Gedächtnisses.“ (Sudhoff 2012: 70)

In kulturell heterogenen und stark individualisierten Gesellschaften wie in Westeuropa oder Nordamerika kann man jedoch nicht mehr von allgemein anerkannten kulturellen Standards sprechen. Welche Elemente des kollektiven kulturellen Gedächtnisses übernommen werden, hängt vom Ergebnis eines teils bewussten, teils unbewussten Aushandlungsprozesses des Einzelnen mit den jeweils betroffenen gesellschaftlichen, religiösen und kulturellen Gruppen ab. Dieser Vorgang ist im Wesentlichen ein Kommunikationsprozess, bei dem die Sprache eine nicht zu überschätzende Rolle spielt.

*„But what is called the study of culture also can be called the study of communications, for what we are studying in this context are the ways in which experience is worked into understanding and then disseminated and celebrated.“*  
(Carey 2008: 34, zit. n. Sudhoff 2012: 75)

So ist die Sprache das Zeichensystem, das allen Mitgliedern einer Kulturgemeinschaft als Medium zugänglich ist. Da in Anlehnung an linguistische Theorien davon auszugehen ist, dass sich Sprache und Denken gegenseitig bedingen und beeinflussen, ist daraus zu folgern, dass die in einem Kulturraum verwendete gemeinsame Sprache auch die Weltsicht und Verhaltensweisen der Mitglieder prägt. Das Ausmaß der Beeinflussung wird in den kulturwissenschaftlichen Disziplinen äußerst kontrovers diskutiert. Das Spektrum der theoretischen Konzepte reicht von einem strengen linguistischen Determinismus über linguistische Relativität bis hin zur Bestreitung jeglicher Verbindung zwischen Denken, Sprache und Kultur. Diesen wissenschaftlichen Diskurs in seiner Genese und in seinen Ausfäucherungen umfassend darzustellen, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zielführend. Hier möchte ich mich lediglich auf die Ausführungen von Philip Wolff und Kevin J. Holmes (2011) beziehen, die unterschiedliche Arten des Einflusses von Sprache auf das Denken empirisch untersucht und die Sapir-Whorf Hypothese (Whorf et al. 2012) neu evaluiert haben. Whorfs Theorie, die auch als linguistischer Determinismus bekannt ist, geht davon aus, dass die Sprache die grundlegenden Kategorien des Denkens bestimmt und dass folglich Sprecher unterschiedlicher Sprachen zwangsläufig auch unterschiedlich denken müssen. Nach dieser Auffassung wird die prägende Kraft der Sprache für so stark gehalten, dass sie die apriorischen Fähigkeiten der Wahrnehmung und der Begriffsbildung überschreibt. Obwohl der linguistische Determinismus nicht Denken mit Sprache gleichsetzt, sondern sie als parallele Strukturen konzipiert, sieht er dennoch eine enge Verbindung zwischen Sprache (semantisches System) und Denken (Begriffsbildungssystem) und eine lockere Verbindung zwischen Denken und Sein (= Welt) vor. Wolff und Holmes vertreten unter Berufung auf Ergebnisse der Kognitionswissenschaften die These, dass die Verbindung zwischen Denken und Sein enger ist als die Verbindung zwischen Denken und Sprache. Als Beleg führen sie sprachübergreifende Studien an, die zeigen, dass die Unterschiede in den Wortbedeutungen zwischen den Sprachen größer sind als die Unterschiede in den tiefer liegenden gedanklichen Strukturen (vgl. Wolff / Holmes 2011: 255). Der Mangel an Übereinstimmung zwischen Sprache und Denken führt zu erheblichen

Problemen für den linguistischen Determinismus, was jedoch nicht heißt, dass die Sprache überhaupt keinen Einfluss auf das Denken haben kann. Gerade weil Sprache und Denken nicht identisch, sondern verschiedenartige Systeme sind, kann man zwischen ihnen eine Spannung erwarten, die dazu führt, dass sich beide Systeme gegenseitig beeinflussen. Die genannten Autoren kommen zu dem Schluss, dass fünf Versionen der Whorfschen Hypothese durch empirische Studien untermauert werden können.

*„... those in which thinking occurs before language use (thinking for speaking), those in which linguistic and nonlinguistic codes compete with each other (language as meddler) or in which linguistic codes extend nonlinguistic thinking (language as augments), and those in which thinking is directed toward properties highlighted by language (language as spotlight) or in which language engages a schematic mode of processing (language as inducer).“ (Wolff / Holmes 2011: 261)*

Empirische Beweise für die Auffassung, dass Sprache die grundlegenden Kategorien des Denkens determiniert, und zwar in der Weise, dass sie sozusagen „Türen schließt“, konnten nicht gefunden werden. Wenn Menschen einmal in der Lage sind eine bestimmte begriffliche Unterscheidung zu treffen, dann bleibt diese Fähigkeit auch dann erhalten, wenn sie nicht explizit in ihrer Sprache enkodiert ist.

*„For example, English speakers retain the ability to distinguish tight and loose fit, even though this distinction is not encoded in their spatial preposition system.“ (Wolff / Holmes 2011: 261)*

Es gibt im Gegenteil Hinweise darauf, dass Sprache zwar keine Türen schließen, aber dafür welche weit aufreißen kann.

*„For example, language makes certain distinctions difficult to avoid when it meddles in the process of color discrimination or renders one way of construing space more natural than another.“ (Wolff / Holmes 2011: 261)*

Und so bleiben die Autoren noch weiter im Bild, wenn sie sagen, dass Sprache manchmal neue Türen bauen kann. Ihre Schlussbemerkung ist vor allem im Hinblick auf Überlegungen zum interkulturellen Lernen erhellend:

*„Thus, language may not replace, but instead may put in place, representational systems that make certain kinds of thinking possible. Although the mechanism differs from*

*that which Whorf originally proposed, current research suggests that language can still have a powerful influence on thought.*” (Wolff / Holmes 2011: 261)

Sudhoff kommt unter Berufung auf Gumperz und Levinson (2000) ebenfalls zu einer Bestätigung der These der linguistischen Relativität.

„Mit Rückgriff auf das oben dargestellte Verständnis von Kultur impliziert die These der linguistischen Relativität aber auch, dass sprachliche Strukturen nicht nur einen Einfluss auf kognitive, sondern auch kulturelle Prozesse haben. So ist es die Sprache, die im Symbolsystem Kultur als ein grundlegendes Kommunikationsmedium fungiert und beim Aushandeln und Vermitteln von Bedeutungskonstruktionen zum Einsatz kommt; beeinflusst nun der sprachliche Kode in gewissem Maße die Denkweisen, so sind auch sprachspezifische kulturelle Bedeutungskonstruktionen zu erwarten.“ (Sudhoff 2012: 80)

## 2.2.5 Interkulturelles Lernen, Transkulturalität und der „*Third Space*“

Mit der Frage, was denn nun für eine bestimmte Kultur spezifisch und konstitutiv ist, beschäftigen sich Soziologie und interkulturelle Pädagogik vor allem vor dem Hintergrund der Migrationsproblematik. Ausgangspunkt der Überlegungen ist dabei häufig der Begriff des „Fremden“ (Bredella / Christ 1995).

„Interkulturelle Pädagogik zielt darauf ab, diese Fremdheit zu verstehen und zu akzeptieren. Konflikte, die aus kulturellen Differenzen resultieren, sollen demzufolge bearbeitet werden, indem die fremden Kulturen verstanden werden und damit eine Verständigung über Konfliktursachen möglich wird.“ (Kabis-Alamba 2000: 2)

Dabei werden allerdings zwei problematische Prämissen gemacht: erstens wird davon ausgegangen, dass kulturelle Andersartigkeit prinzipiell zu Problemen führen muss und zweitens fixiert man sich auf die kulturelle Differenz. Durch die Überbetonung des Andersseins besteht die Gefahr, dass man in die „Kulturalisierungsfalle“ tappt.

„Kulturalisierung bedeutet, soziale Verhältnisse, Bevölkerungsgruppen, Zugehörigkeiten und soziale Bindungen mit Hilfe ethnischer Kategorien zu beschreiben und kulturelle Differenzen hervorzuheben.“ (Kabis-Alamba 2000: 2)

Viele Konzepte des kulturellen Lernens sind geprägt durch diese Problematik des „kulturellen Blicks“. Im wohlmeinenden Bemühen Unterschiede anzuerkennen, werden diese immer schon

vorausgesetzt und bestätigt. Dabei werden Verhaltensweisen von Individuen sowie gesellschaftliche Verhältnisse kulturell interpretiert und auf Kultur reduziert. Auch soziale Konflikte, bei denen es sich oft um Familien- oder Generationenkonflikte handelt, werden kulturell gedeutet. Dadurch geraten strukturell bedingte, ökonomische Ungleichheiten aus dem Blick, wodurch es dann letztlich zur Stabilisierung eben jener Ungleichheiten kommen kann. Die Betonung der Differenz führt also zur Zuschreibung von Fremdheit und Kultur wird somit zu einem bevorzugten Fremdmacher im Sprechen über andere. Dieser Kulturalismus der Differenz wird auch als „Ethnokulturalismus“ bezeichnet. Er dient häufig der Selbstvergewisserung der dominanten Mehrheitsgesellschaft, in dem Sinne, dass sie sich Werte wie Demokratiefähigkeit, Toleranz, Aufgeklärtheit und Weltoffenheit zuschreibt, um sie dann gleichzeitig Angehörigen anderer ethnischer Gruppen abzusprechen. Dadurch entsteht ein Selbstbild der Überlegenheit, das z.B. von rechtspopulistischen Agitatoren in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Menschen mit Fluchterfahrung politisch instrumentalisiert wird. Dieses kulturalistische Muster der Über- und Unterlegenheit wirkt dann unbewusst in interkulturellen Lernprozessen mit, in denen Wissen über die Merkmale der anderen erarbeitet wird. Was so als „Faktenwissen“ über Menschen in anderen Kulturen und Religionen deklariert wird, ist oft nicht mehr als die Verbreitung von Klischees und Stereotypen. Es setzt „die Annahme voraus, dass Menschen in ihrer Kultur gefangen sind, sie sich sozusagen in einem „Kulturkerker“ befinden, aus dem sie sich nicht befreien könnten. Doch jedes Individuum ist grundsätzlich in der Lage sich mit vorgefundenen kulturellen Traditionen kritisch auseinander zu setzen“ (Kabis-Alamba 2000: 3).

Soziologen wie Taguieff warnen sogar davor, dass die Betonung der Differenz umschlagen kann in einen Rassismus der Differenz, der zwar nicht mehr davon ausgeht, dass eine Kultur der anderen überlegen sei, „sondern dass es eine unüberwindliche Differenz zwischen „uns“ und „ihnen“ gebe“, was der genannte französische Wissenschaftler auch „das Prinzip der radikalen Unvereinbarkeit der unterschiedlichen Kulturen“ (Kabis-Alamba 2000: 4) nennt. Dabei sieht Taguieff das Dilemma des Antirassismus darin, dass Rassismus und „differentieller“ Antiras-



sismus auf derselben Grundannahme der alles entscheidenden kulturellen Differenz beruhen.

Nach Kabis hat dieses Dilemma viele Facetten.

„Es drückt sich zum einen in einer Multikulti-Naivität aus, die sich am Betrachten fremder Kulturen erfreut und sich nach Belieben der verfügbaren folkloristischen, exotischen Elemente bedient gleichzeitig aber die „ungenießbaren“ Elemente empört ablehnt (dann etwa, wenn Jugendliche abweichendes Verhalten zeigen). Dann nämlich wird die zuvor verherrlichte kulturelle Differenz gegen sie gewendet und zur Legitimation von Ausgrenzung (im Extremfall der Abschiebung etwa straffälliger Jugendlicher) umgemünzt.“ (Kabis-Alamba 2000: 4)

Wenn Kinder von Migrant/innen, die in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen sind, auf eine ethnisch andere, also abweichende Herkunft ihrer Eltern festgelegt werden, dann wird dadurch implizit ihre Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt. Diese Fremdethnisierung von Seiten der Einheimischen hat oft eine Selbstethnisierung, also eine Rückbesinnung auf die elterliche Kultur zur Folge und „kann teilweise als Reaktion auf Ausschluss oder Diskriminierung verstanden werden“ (Kabis-Alamba 2000: 2).

Aufgrund dieser Problematik ist für den pädagogischen Umgang mit Kultur die Entwicklung eines kritischen Kulturbegriffs zu fordern. Seine Aufgabe besteht in der Auffindung diffamierender und ausgrenzender Kulturalisierungen, die einer kritischen Reflexion zu unterziehen sind. Der Bildungsauftrag der interkulturellen Pädagogik beinhaltet also auch die Befähigung zur gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung mit der Frage: Wie sind Ethnizität, Kultur und Identität in der Einwanderungsgesellschaft mit sozialen Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschränkt?

Die Verdeckung ökonomischer Ungleichheiten durch interkulturelle Konzepte sowie die Kulturalisierung sozialstruktureller Phänomene sieht auch Hu (vgl. 1999: 285) als ernst zu nehmendes Problem. Allerdings ist sie nicht der Meinung, dass dies bedeute, man solle „kulturelle Erfahrungen, Normen, Sichtweisen und Stereotypisierungen zum Tabu erklären“ (ebd.) und „nur die Gemeinsamkeiten, nicht aber die kulturellen Fremdheiten im Unterricht thematisieren“ (ebd.). Sie erklärt daher ausdrücklich:

„Interkulturelle Konzepte, so wie ich sie verstehen, haben nicht nur das Potential, sondern die Aufgabe, ökonomische Ungleichheiten zur Sprache zu bringen und das Bewusstsein über Durchsetzung und Macht als konstitutive Merkmale von kultureller Rhetorik zu schärfen. Interkultureller Unterricht muss gerade diese Fragen zum Thema machen (vgl. Hu, 1996, S. 395ff.; Schwerdtfeger, 1991, 1996).“ (Hu 1999: 285)

In diesem Sinne spricht sich auch Kabis-Alamba (2000: 11) für eine Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit aus, in der Differenzen und Fremdheiten nicht verdrängt werden müssen, da sie nicht automatisch zu Problemen führen. Stattdessen können sie akzeptiert werden. Sie müssen nicht unbedingt immer durchschaut, verstanden oder überbrückt werden.

Um die Verfestigung von Stereotypen und daraus folgende Stigmatisierungen auch gerade im Unterricht zu vermeiden, fordert Hu (vgl. 1999: 286) nicht nur eine Abkehr von einem statisch-essentialistischen Kultur- und Identitätsbegriff, sondern auch eine bewusste Analyse und Aufarbeitung der in den Köpfen de facto existierenden Vorurteile.

An diesem Punkt der Diskussion setzt auch Breidbachs Kritik am „Kulturverständnis des Bikulturalismus-Modells“ (Breidbach 2007: 80) an, das nicht nur einen essentialistischen Kulturbegriff voraussetzt, sondern auch die Vorstellung einer einheitlichen Nationalkultur. Dabei werden auf der einen Seite SuS als Repräsentanten einer homogenen Kultur betrachtet, die die Eigentümlichkeiten einer ebenfalls als homogen konzipierten Zielkultur kennen und schätzen lernen sollen.

„Dies kann bei einem Blick auf die Zusammensetzung der heutigen Schülerschaft, wenn überhaupt, nur noch in Ausnahmefällen als zutreffend gelten. Innergesellschaftliche, national-kulturelle Heterogenität wird mit diesem Modell nicht reflektiert. Im Ergebnis werden nicht zuletzt so die Lernenden auf eine bestimmte nationale Identität hin didaktisch konstruiert und entsprechend vereinnahmt.“ (Breidbach 2007: 81)

Auch Wolfgang Hallet, der mit seinem *bilingual triangle* (1998: 119) über eine kulturelle Bipolarität hinausgeht, indem er einen dritten, übergreifenden und vermittelnden Bereich einführt, teilt mit dem Bikulturalismus-Modell „die an sprachlichen und politischen Gemeinschaften orientierte, landeskundliche Vorstellung von Kultur“ (Breidbach 2007: 74).

Vor diesem Hintergrund ist auch das übergeordnete friedenspolitische Ziel des BU neu zu bedenken.

„Eike Thürmann stellt darüber hinaus insbesondere das zentrale Anliegen der „Völker-  
verständigung“ grundsätzlich in Frage, nicht nur weil noch kein Fremdsprachenunter-  
richt je Kriege verhindert habe, sondern weil „mit ‚Volk‘, ‚Land‘ und ‚Nation‘ Elemen-  
te impliziert sind, die in der gesellschaftlichen Wirklichkeit so nicht existent sind und in  
der pädagogischen Wirklichkeit durch realistische Konzepte ersetzt werden müs-  
sen.“ (Thürmann 1994: 319)“ (Breidbach 2007: 81)

Die breite Palette der Kritik an interkulturellen erziehungswissenschaftlichen und fremdsprachli-  
chen Konzepten, die von den oben genannten Vorwürfen der Ethnisierung und Verschleierung  
ökonomischer Ungleichheiten bis hin zur polemischen Behauptung, interkulturelle Konzepte sei-  
en „Geschwätz und Etikettenschwindel“ (Schüle 1998: 22) reicht, hat Adelheid Hu (1999) ge-  
nauestens beleuchtet, systematisch geordnet und sowohl erkenntnis- als auch wissenschaftskri-  
tisch analysiert. Die Kritik an den einzelnen Argumentationssträngen soll an dieser Stelle nicht  
weiter ausgeführt werden. Hier sollen lediglich ihre Ergebnisse genannt und die Folgerungen, die  
im Hinblick auf den BU von Belang sind, aufgegriffen und kurz dargestellt werden. Anstatt im  
Unterricht ganz auf das Konzept „Interkulturalität“ zu verzichten, wird interkulturelles Lernen so  
konzipiert, dass es „auf personenzentrierten, narrativ-konstruktivistischen Prämissen ba-  
siert“ (Hu 1999: 295).

„Ich möchte als alternativen Lösungsweg vorschlagen, das herkunftsbezogene und da-  
mit zu Essentialisierung neigende Konzept von Kultur durch ein narrativ-  
konstruktivistisches Konzept von Kultur zu ersetzen. Kulturen in diesem Sinne sind  
keine vorgefundenen Gegebenheiten, sondern „diskursive Ereignisse“ (vgl. Bronfen &  
Marius, 1997), oder wie Wägenbaur es formuliert, „wir erzählen bzw. erfinden die  
Wirklichkeit, in der wir leben, sie ist eine Konstruktion unserer Kultur – aber als solche  
nichtsdestoweniger real.“ (vgl. Wägenbaur, 1995a, S. 42). Ich würde in diesem Sinne  
also dann von Interkultureller Kommunikation sprechen, wenn sich Gesprächspartne-  
rInnen über kulturelle Entwürfe, Abgrenzungen, Werte oder Normen austauschen, strei-  
ten oder wenn sie sich selbst innerhalb dieser Entwürfe in ihrer Identität verorten. Ent-  
scheidend ist also nicht die ethnische Herkunft der Beteiligten, sondern die Qualität des  
stattfindenden Diskurses. Interkulturelle Kommunikation in diesem Sinne kann – so wie  
Knapp & Knapp-Potthoff auch feststellen – durchaus zwischen Sprechern derselben Na-  
tionalsprache stattfinden.“ (Hu 1999: 297f.)

Dieser „diskursive Kulturbegriff“ (Breidbach 2013: 16) entgeht der Gefahr der Ethnisierung  
und der Festschreibung ethnisch-bedingter Differenzen und ermöglicht dennoch eine unterricht-  
liche Auseinandersetzung um kulturelle Werte und Normen, in der auch die eigene Perspektivität

und die Problematik von Vorurteilen thematisiert und bewusst gemacht werden können. Breidbach sieht in Hus Ansatz die Eröffnung einer eigenständigen „Perspektive für biliSFU, indem dieser als ein Ort zu gestalten wäre, an dem die Diskursivität von gesellschaftlicher Wirklichkeit auf der einen und die Sprachlichkeit von Diskursivität auf der anderen Seite verhandelt werden können“ (Breidbach 2008: 173).

Auch Wolfgang Hallet setzt sich kritisch mit der These auseinander, „dass der bilinguale Sachfachunterricht einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Erziehung und damit zum Verstehen, zur Verständigung und zur Annäherung zwischen den beteiligten Kulturen leistet“ (Hallet 2004: 141).

„Es wird der Versuch unternommen, einen Kulturbegriff zu skizzieren, der dem gegenwärtigen Stand der Kulturwissenschaften entspricht und der es zugleich erlaubt, die komplexen diskursiven Austauschprozesse, von denen der didaktische Raum bilingualer Sachfachunterricht in der Zusammenführung alltagsweltlicher, wissenschaftlicher und didaktischer Diskurse aus beiden Sprachen geprägt ist, angemessen zu beschreiben.“ (Hallet 2004: 141)

Der Verfasser greift dabei auf verschiedene moderne Konzeptionen von Kultur zurück, die nicht nur miteinander kompatibel sind, sondern die sich auch in ihrem Erklärungswert im Hinblick auf den BU gegenseitig ergänzen. Als Ausgangspunkt wählt er dabei ebenfalls einen konstruktivistischen Kulturbegriff, und zwar den nach Stuart Hall (1997):

„‘Kultur‘ entsteht nun gerade dadurch, dass eine größere Zahl von Menschen, die im gleichen Kontext sozialisiert werden und leben, annähernd gleiche oder ähnliche konzeptuelle Strukturen entwickeln, im Diskurs zirkulieren und zur Grundlage ihres Verhaltens machen: „(...) we are able to communicate because we share broadly the same conceptual maps and thus make sense of or interpret the world in roughly similar ways. That is indeed what it means when we say we ‚belong to the same culture‘“ (Hall 1997: 18).“ (Hallet 2004: 142)

Um zu erklären, wie es dazu kommt, dass eine Vielzahl von Menschen trotz ihrer individuellen Verschiedenheiten im Wahrnehmen, Denken und Empfinden dennoch annähernd gleiche Vorstellungen von ‚Welt‘ konstruieren, greift Hallet auf die Thesen von Hansen (2003) und Schmidt/Zurstiege (2000) zurück. Die Autoren gehen von einem unsichtbaren Programm kollektiver Standardisierungen aus, das den Inhalt dessen ausmacht, was wir jeweils unter Kultur ver-

stehen (vgl. Hallet 2004: 142f.). Für Hallet ergeben diese Konzepte jedoch nur dann einen Sinn, wenn sie von einem System symbolischer Repräsentationen zusammengehalten werden, „mit dessen Hilfe die mental repräsentierten Konzepte und Standardisierungen diskursiv zirkuliert, interaktiv ausgehandelt und extern (also gesellschaftlich) gespeichert und tradiert werden können“ (Hallet 2004: 143).

Damit sind wir wieder bei dem oben bereits besprochenen semiotischen Kulturbegriff (Geertz 1993), nach dem Kultur verstanden wird als „*webs of significance*“ (Hallet 2004: 143). Kultur ist also ein Zeichensystem, das von Mitgliedern und Außenstehenden gelesen, interpretiert und kommuniziert werden kann wie ein Text (vgl. Bachmann-Medick). Auf die Vorteile und die Grenzen der Text-Metapher wurde oben bereits hingewiesen.

„Jede einzelne ‚Kultur‘ ist ein vielfach vermitteltes und reziprokes Spiel mit Versatzstücken, auch aus anderen Kulturen, also in sich selbst wieder eine interkulturelle Diskurswelt (vgl. Hu 1999: 298).“ (Hallet 2004: 143)

Hallet erweitert jedoch den Begriff ‚Interkulturalität‘ dadurch, „dass auch Differenz- und Fremdheitserfahrungen in der Begegnung mit wissenschaftlichen und fachdisziplinären Weisen des Weltzugriffs als interkulturelle Erfahrungen aufgefasst werden (Bonnet 2000: 151ff. und 2004: 52f., Zydati 2002: 39ff.)“ (Hallet 2004: 141).

Um die im bilingualen Unterricht stattfindenden Prozesse der Bedeutungskonstruktion und -aushandlung zwischen verschiedenen Diskurswelten konzeptionell angemessen fassen zu können, greift Hallet auf die von Bhabha geprägte Metapher des „*third space*“ zurück. Der didaktische Raum des BU wird so zu einem Ort, an dem unterschiedliche ‚Kulturen‘ aufeinandertreffen und so ein Austausch stattfindet, durch den die ehemaligen kulturellen Grenzen verschmelzen, so dass es zur Entstehung eines neuen, ‚hybriden‘ Überlappungsraums kommt (vgl. Bhabha / Rutherford 1990: 211). Daher ist auch der oft mit einem ethnisch-essentialistischen Kulturbegriff verbundene Terminus „Interkulturalität“ durch den offenen, fließenden Begriff der „Transkulturalität“ zu ersetzen.

„Transkulturalität ist also hier ein deskriptiver Begriff, der die tatsächlich und unabhängig von Inszenierungen, Strukturierungen und Intentionen im bilingualen Sachfachunterricht stattfindenden Prozesse beschreibt. Natürlich wirkt der bilinguale Sachfachunterricht aufgrund der hier beschriebenen Eigenarten an der ‚Auflösung‘ traditioneller, auf homogene Kollektive bezogener kultureller Identitäten mit. In ihm kann – um es noch einmal mit Bhabha zu sagen – ‚etwas Anderes, etwas Neues, Unbekanntes‘ entstehen. Dies gilt es wahrzunehmen und aktiv zu gestalten und nicht durch ‚bi‘-polare Simplifizierungen und dichotomische Annahmen zu verhindern.“ (Hallet 2004: 150)

## 2.2.6 Fremdsprachendidaktische Legitimation

Die oben gemachten Ausführungen zeigen, dass ‚Kultur‘ untrennbar mit ‚Sprache‘ verbunden ist. Die als Kompetenz zu erwerbende „Transkulturalität“ steht und fällt mit der Sprachkompetenz, deren Steigerung nicht nur in der Fremd- sondern auch in der Schul- und in der jeweiligen Fachsprache ein erklärtes Ziel des BU ist.

„Denn die Hoffnung auf erheblichen Zugewinn fremdsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ist und bleibt eines der wesentlichen Motive, wenn nicht gar das zentrale Motiv zur Teilnahme an bilingualen Unterrichtsangeboten bzw. zur Errichtung von bilingualen Zweigen.“ (Vollmer 2004: 63)

Obwohl aufgrund der zunehmenden internationalen Verflechtungen der Arbeitsmärkte und der gesellschaftlich-politischen Institutionen der Bedarf an Fremdsprachen in den letzten Jahren ständig gestiegen ist, konstatiert Wolff, „dass nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch in einer Reihe anderer europäischer Staaten der Fremdsprachenunterricht systematisch zurückgefahren wurde“ (Wolff 2008: 153). Als Folge daraus ergibt sich eine paradoxe Situation: „Obwohl Fremdsprachen in Europa dringend gebraucht werden, gibt es immer weniger Menschen, die sie tatsächlich angemessen beherrschen“ (Wolff 2008: 153).

Die Ursache für den von ihm beklagten Rückgang der fremdsprachlichen Kenntnisse sieht er nicht nur in reduzierten Stundentafeln für die Fremdsprachen in Schulen, sondern auch in einer Unterrichtspraxis, die sich nach wie vor an dem in Europa als *mainstream approach* geltenden kommunikativen Ansatz ausrichtet, der „seinen ursprünglichen Biss, seine ursprüngliche innovative Kraft verloren“ (Wolff 2008: 153) habe. Im BU als inhaltsbezogenem Fremdsprachenlernen

sieht der Verfasser eine effektive Alternative zur Erreichung der „für ein mehrsprachiges Europa dringend erforderlichen Sprachkompetenzen“ (Wolff 2008: 153). Ein entscheidender Vorteil dieser Unterrichtsform wird darin gesehen, dass die Fremdsprache nicht wie im herkömmlichen FU explizit durch die Fokussierung auf Grammatik und Wortschatz gelehrt, sondern implizit dadurch erworben wird, dass sie mit Hilfe authentischer fremdsprachlicher Materialien im Prozess der Bedeutungsaushandlung über sachfachliche Inhalte als Kommunikationsmittel verwendet wird. Im Vordergrund steht also nicht die Sprache selbst, sondern ihr jeweils konkreter Anwendungsbezug. Daneben betonen die Vertreter der These vom Zugewinn an fremdsprachlicher Kompetenz durch BU, dass dabei unter anderem die erhöhten Kontaktzeiten mit der Fremdsprache keine unerhebliche Rolle spielen (vgl. BIG-Kreis 2011: 7).

„Sie sind auch der Auffassung, dass der Gebrauch der fremden Sprache als Arbeitssprache im Sachfachunterricht authentischer ist als im traditionellen Unterricht, wo häufig über nichts sagende Themen des Alltags gesprochen wird, mit welchen sich der Lernende nicht identifizieren kann. Und nicht nur die Interaktion, so wird argumentiert, ist authentischer, sondern auch die sachfachspezifischen Materialien (Landkarten, Graphiken, Bilder). So wird das inhaltsbezogene Fremdsprachenlernen vor allem wegen seines höheren Grades an Authentizität und weil die Lernenden der fremden Sprache länger ausgesetzt sind (*frequency of exposure*) als dem traditionellen Fremdsprachenunterricht überlegen gesehen.“ (Wolff 2008: 161)

Für Wolff (2008) ergibt sich die gesteigerte Effektivität des BU im Hinblick auf den Spracherwerb nicht in erster Linie aus den erhöhten Kontaktzeiten, sondern aus den generell besseren Rahmenbedingungen, die diese Unterrichtsform für das Erlernen der FS bietet. Als einzelne Bestandteile nennt der Verfasser vor allem authentische statt pseudoreale Lerninhalte, Lernformen sowie Lern- und Arbeitstechniken (vgl. Wolff 2008: 161) wie z.B. selbstverantwortliches Erarbeiten von fremdsprachlich verfassten Inhalten in Kleingruppen. Auch auf das gedächtnispsychologische Konzept der gesteigerten Verarbeitungstiefe greift Wolff als Begründung für den Erfolg des BU zurück.

Er „verweist darauf, dass sprachliches Wissen dann am ‚tiefsten‘ verarbeitet werde, wenn der dazugehörige Inhalt ein entsprechend gründliches, im Sinne von Craik/Lockhart (1972) ‚tiefes‘ oder ‚semantisches‘ Verständnis notwendig mache. Im bilingualen Sachfachunterricht bestehe der Vorteil darin, dass ebendieses sprachliche

Wissen an konkrete Gegenstände geknüpft ist und weniger an das Prinzip des Sprachlernens um seiner selbst willen, da Letzteres oftmals eine rein physikalische und phonemische und damit nur ‚flache‘ bis ‚mitteltiefe‘ Verarbeitung bedeute.“ (Breidbach 2007: 70)

Unterschiedliche Studien zu fremdsprachlichen Kompetenzen bilingual unterrichteter SuS aus verschiedenen Bundesländern (vgl. DIPF - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF] 2006; Wode et al. 1996; Böttger / Rischawy 2016; Kultusministerkonferenz 2013: 136) scheinen die These vom fremdsprachlichen „Mehrgewinn“ zu belegen.

Allerdings bleibt weiterhin fraglich, inwiefern die Ergebnisse dieser Studien auch auf andere Altersstufen, insbesondere auf spätere, übertragbar sind und ob sich die in bilingualen Zügen festgestellte Erhöhung des Spracherwerbspotentials auch in anderen Organisationsformen, wie z.B. in bilingualen Modulen, nachweisen lässt. Die Problematik lässt sich folgendermaßen auf den Punkt bringen:

„Wir verstehen nicht wirklich, wie sich Sprachlernen, genauer zweitsprachliches Lernen (vor dem Hintergrund vorhandener oder parallel aufzubauender L1-Kompetenz) im Einzelnen vollzieht, wie es sich sozusagen implizit oder nebenbei im Lernenden entfaltet und erweitert. Wir wissen wenig Abgesichertes darüber, wie Spracherwerb durch Sprachgebrauch wirklich funktioniert – wir konstatieren nur (und erwarten auch), dass es sich vollzieht.“ (Vollmer 2004: 63)

### 2.2.7 Sachfachlicher Kompetenzerwerb

Seit der Entstehung des BU wurde diese Unterrichtsform hauptsächlich aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik heraus erforscht. Im Fokus der Forschung stand dementsprechend auch die Frage nach dem fremdsprachlichen Zugewinn. Nachdem es dann zu einem konjunkturellen Aufschwung bilingualer Angebote in den 1990er Jahren kam, wurde von Seiten der Sachfachdidaktik die Frage aufgeworfen, „ob denn der fachliche Kompetenzerwerb im bilingualen Unterricht durch die Verwendung der Fremdsprache womöglich behindert werde“ (Zydati 2004: 89). Einige empirische Studien, in denen monolinguale Lerngruppen mit bilingualen im Hinblick auf den sachfachlichen Lernerfolg verglichen wurden (Bonnet 2004a; Bonnet 2004b; Golay 2007;



Heine 2010; Osterhage 2007), kamen zu dem Ergebnis, dass die Einschränkungen in der Fremdsprachenkompetenz nicht zu einem Defizit in den sachfachlichen Leistungen führten. Es wurde dagegen festgestellt, dass die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Unterrichtsmaterialien eine tiefere semantische Verarbeitung von Fachinhalten und infolgedessen eine größere Nachhaltigkeit des Gelernten zur Folge hatte. Inwieweit nicht doch sprachlich schwächere SuS im Erwerb der Sachfachkompetenz durch BU eventuell hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben, ist noch nicht hinreichend erforscht.

„Die empirische Datenlage hierzu ist bis dato immer noch äußerst unbefriedigend (DOFF 2010). Weitere wissenschaftliche Untersuchungen in diesem Bereich sind dringlich, um abgesicherte Aussagen über das fachbezogene Kompetenzniveau von Regelklassen und bilingualen Klassen zu festgelegten Zeitpunkten in ihrer Lernbiographie treffen und vergleichen zu können (GOLAY 2007; ZYDATIß 2004).“ (Sauer 2016: 14)

Da im Zuge des „Bilibooms“ (Pirner 2004: 107) die Fächerpalette stark erweitert wurde, kam auch die Frage auf, ob sich alle Fächer für BU gleichermaßen gut eignen (vgl. Mentz 2010). Nach Zydatiß (2004: 89) konnte jedoch bisher keine besondere Eignung einzelner Fächer nachgewiesen werden. Ob es allerdings in einem Fach zu einer fruchtbaren Wechselwirkung zwischen sprachlichem und sachfachlichem Kompetenzerwerb kommt, „hängt natürlich wesentlich von der didaktischen Ausrichtung und methodischen Inszenierung des Unterrichts ab“ (Zydatiß 2004: 89).

## 2.2.8 Integration von Sprach- und Sachfachkompetenz im BU

Die Einsicht in die enge Verknüpfung von Sprache, Denken und Kultur hat dazu geführt, dass nicht nur CLIL (Wolff / Marsh 2007) sondern auch andere Ansätze des BU (vgl. oben S. 11-18) mittlerweile auf eine Integration von Inhalts- und Sprachlernen abzielen, bei der sowohl fremdsprachliches als auch sachfachliches Lernen gleichberechtigt in ein umfassendes ‚Ganzes‘ eingebunden sind.

„Dabei kann Sprache nicht nur als Instrument genutzt, sondern selbst zum Gegenstand des Lernens und der Reflexion werden, allerdings immer wieder in enger Rückbindung an das behandelte Sachthema und die Aufgabenstellung. Und neben der Fremdsprache könnte dann auch gezielt auf die jeweilige L1 zurückgegriffen werden, etwa bei Begriffsvergleichen oder bei interkultureller Sensibilisierung gegenüber gesellschaftlich-kulturellen Unterschieden zwischen Sprachgemeinschaften bzw. Fachkulturen – was der Förderung wirklicher Bilingualität dienlich wäre.“ (Vollmer 2013: 124f.)

Die Inhalte, mit deren Hilfe Sachfachkompetenz aufgebaut wird, beziehen sich in naturwissenschaftlichen Fächern auf die physische Welt der Naturerscheinungen und -gesetze, in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern auf die soziale Wirklichkeit und in geisteswissenschaftlichen sowie künstlerischen auf kulturelle Artefakte. In allen Fällen sind die in Frage kommenden ‚Gegenstände‘ nicht als Wirklichkeit an sich gegeben, sondern immer in Form sprachlicher Vermittlung. Dabei ist Sprache nie bloßes Medium, das die Inhalte an und für sich als extramental Seiende übermittelt oder gar abbildet. Vielmehr ist es so, dass Wirklichkeit im kognitiv-sprachlichen Vermittlungsprozess konstruiert und als das konzipiert wird, was dann im Unterrichtsgeschehen zum Gegenstand von Bedeutungsaushandlung werden kann.

„Wittgenstein insistiert darauf, dass Sprache nur über Konventionen des Sprachgebrauchs einen Bezug zur Wirklichkeit hat. Das hat wiederum Folgen für den Status dessen, was über die Wirklichkeit gewusst wird, denn dieser hängt nun davon ab, wie gesprochen wird: „Sprache bildet nicht einfach die objektive Wirklichkeit ab, sondern konstruiert sie.“ (Oelkers 1991: 132) Die Konstruktion von Wirklichkeit durch sprachliche Vorgänge bezeichnet Wittgenstein als Sprachspiel.“ (Breidbach 2007: 184)

Ohne Sprache ist Unterricht nicht denkbar, denn das, was im Unterricht als ‚Inhalte‘ gilt, liegt immer in irgendeiner Art von symbolischer Codierung vor, angefangen vom Gebrauch der Alltagssprache als Schulsprache über die Fremdsprachen bis hin zu den spezialisierten Termini der Fachsprachen und den abstrakten Formelsprachen der Mathematik, Physik und Chemie. Von daher ist eine strikte Trennung von ‚Sprache‘ und ‚Inhalt‘ in Sachfachdiskursen de facto gar nicht möglich. Darüber hinaus ist stets mitzubedenken, dass Unterrichtssituationen immer Kommunikationssituationen sind, in denen auch organisatorische Angelegenheiten sowie Fragen des gemeinsamen Miteinanders zu klären sind. Unterricht als „Sprachspiel über Sprachspiele“ (Bonnet

et al. 2002: 161) ist in all seinen Bezügen gekennzeichnet als Sprachhandlung. Im Kontext von sachfachlichem Lernen ist ‚Sprache‘ als mehrdimensionales Zeichensystem zu verstehen, und zwar als Kombination aus sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen, in denen Bedeutung ausgedrückt und verhandelt werden kann. Im BU kommt noch eine zusätzliche Herausforderung durch die Mehrsprachigkeit dazu, da unterschiedliche verbale und nonverbale Zeichensysteme in die jeweils andere Sprache übersetzt werden müssen, damit sie kognitiv durchdrungen werden können.

„Somit kann man nicht mehr von einfacher Sprach-Inhalts-Relation sprechen, vielmehr geht es im Bilingualen Unterricht um den Aufbau von semiotischer Kompetenz in der Fremdsprache als Teil von Fachkompetenz und fachlicher Bildung (Hallet 2013). Dies impliziert die anspruchsvolle Fähigkeit der multimedialen Transformation von Aussagen, des sich Bewegens in verschiedenen semiotischen Subsystemen und des Übersetzens komplexer Art zwischen der einen und anderen Repräsentationsart. Sämtliche Formen der Visualisierung und Abstrahierung aber bedürfen letztlich der Versprachlichung oder zumindest der Bezugnahme auf verbale Informationen.“ (Vollmer 2013: 127)

Grundlegend für den Erwerb von Fachkompetenz ist jedoch die sprachlich-semiotische Kompetenz, da sie die unabdingbare Voraussetzung ist, sowohl für die Fähigkeit, sprachlich verfasstes Fachwissen zu vernetzen als auch für die Fähigkeit, Denk- und Erkenntnisvorgänge erfolgreich zu strukturieren. Die Teilkompetenzen können zwar zum Zweck der Analyse von Unterrichtsgeschehen getrennt betrachtet werden, in Wirklichkeit bilden semiotische, generische, prozedurale und diskursive Kompetenz ein untrennbares, in sich zusammenhängendes Ganzes (vgl. Vollmer 2013: 126).

“Lerntheoretische Modelle integrieren daher sprachliches und fachliches Lernen über die kognitionstheoretischen Verknüpfungen von Sprache und *higher order thinking skills*. Sie formulieren das didaktische Ziel, dass Lernende die sprachlichen Fähigkeiten erwerben, um sich Inhalte und diskursive Bedeutungen kognitiver Abstraktionen (z.B. Fachkonzepte und (Fach-) Kulturen) in gemeinsamer Integration erschließen zu können (→ Art. 26).“ (Breidbach 2013: 16)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich für die Begründung von BU ein breites Spektrum von Zielen anführen lässt, das folgende Aspekte umfasst: fremdsprachliche Handlungskompetenz, fachliche Diskurskompetenz in zwei Sprachen, Methodenkompetenz, Europakompetenz,

transkulturelle Kompetenz, kognitive Grundfähigkeiten (*higher order thinking skills*), metakognitive und selbstregulative Kompetenzen sowie emotional-attitudinale Effekte (Stichwort: *self-confidence* und *motivation*) (vgl. Bonnet / Breidbach 2013: 28).

In der fachdidaktischen Literatur zum biliRU wird in unterschiedlichem Umfang auf die oben erörterten Argumentationslinien Bezug genommen. Im Sinne des didaktischen Grundsatzes "Vom Allgemeinen zum Besonderen" (vgl. Geo Meki 4.0 2016) wurden die Legitimationsansätze des BU als erstes abgehandelt, woraufhin die Begriffe „Sprachwahl“ und „Sprachwechsel“ theoretisch verortet werden. Danach wird die Problematik und Begründung des biliRU speziell aus religionspädagogischer Sicht beleuchtet werden. Gelegentlich wird dabei jedoch auf schon behandelte Gesichtspunkte zurückgegriffen, um diese dann durch die fachdidaktische Perspektive des RU zu erweitern.

### 2.3 Sprachwahl und Sprachwechsel im Unterricht

Da laut Forschungsfrage die Auswirkungen der Möglichkeit der Sprachwahl auf die Akzeptanz des biliRU sowie auf den sachfachlichen Lernerfolg Gegenstand dieser Untersuchung sind, werden im Folgenden die diesbezüglichen theoretischen Grundlagen erörtert. Zur Diskussion stehen Begriffe wie *code-switching*, *language switching*, *code-meshing*, *code-mixing*, *code choice* und *translanguaging*. Diese Fachtermini basieren auf Sprachtheorien und methodisch-didaktischen Konzeptionen, die von Soziolinguisten, Sprachwissenschaftlern, Ethnologen und Didaktikern erforscht werden. Obwohl in dieser Arbeit keine umfassende Darlegung der Forschungsarbeiten auf diesen Gebieten gegeben werden kann, soll hier kurz auf die entscheidenden Wegmarken in der Forschungsgeschichte eingegangen werden, um wichtige Entwicklungslinien zu verdeutlichen und die in der Studie verwendeten Konzepte und Termini in den historischen Kontext zu stellen, aus dem sie entstammen.

### 2.3.1 Terminologische Klärung: Definition von Code

In der pädagogischen Literatur, die sich mit der Verwendung mehrerer Sprachen durch Lehrkräfte oder SuS im Unterricht auseinandersetzt, werden Begriffe verwendet, die den Bestandteil „code“ enthalten, wie z.B. *code-switching*, *code-meshing* und *code-mixing*. Der Begriff „code“ wurde erstmals von Informationstheoretikern auf Sprache angewandt (Alvarez-Caccamo 2001: 23f), und zwar insbesondere von Roman Jakobson.

*“Jacobson reframed Saussure’s langue/parole dichotomy in terms of code/message. In this model, the speech signals would match “meanings” in the linguistic “code”, equivalent here to “grammar”.” (Üstünel 2016: 27)*

„Code“ ist allerdings nicht einfach gleichzusetzen mit „Sprache“, sondern ein Oberbegriff für „Zeichensystem“ im Allgemeinen. Neben sprachlichen Zeichensystemen gibt es auch noch nicht-sprachliche, wie z.B. Gestik, Mimik, Körpersprache, graphische Repräsentation, Kleidungsstil, Musik und viele andere mehr.

*“Of course, we could add more modalities, such as the ways that people present themselves physically, through dress or hairstyle and the like, as semiotic systems in their own right. This would all be part of what Atkinson (2002) described as the meaning with which social events are already saturated at the point someone opens her/his mouth to speak.” (Levine 2011: 48f)*

Bei den oben erwähnten Wortverbindungen mit *code* handelt es sich fast immer um sprachliche Zeichensysteme, und zwar entweder um *named languages* (Otheguy et al. 2015), Dialekte, Regiolekte, Soziolekte oder Mischformen, von denen angenommen wird, dass sie als in sich geschlossene und voneinander getrennte bzw. trennbare Gebilde zu konzeptionieren sind.

### 2.3.2 *Code-switching, translanguaging, code-meshing, code-mixing* sowie neuere Begriffe

Poplack (1980: 583) definierte CS als „*the alternation of two languages within a single discourse, sentence or constituent*“. Bullock (2012: 2) erweiterte diese Definition um die nähere Bestimmung der handelnden Subjekte und die Art und Weise des Sprachwechsels: “*Broadly defined, CS is the ability on the part of bilinguals to alternate effortlessly between their two languages*”.

Des Weiteren wird unterschieden zwischen intersententiellem und intrasententiellem CS. Beim ersteren handelt es sich um den Sprachwechsel zwischen Sätzen und beim zweiten Fall um den Wechsel innerhalb eines Satzes, wobei der Sprecher einzelne Wörter, *chunks* oder Morpheme in einer anderen Sprache ausdrücken kann, um den Kommunikationsfluss in Gang zu halten. Dementsprechend formuliert MacSwan (2020: 3) folgendermaßen: “*Codeswitching is language mixing; it occurs intrasententially, or within sentences, and intersententially [sic], or between sentences*”.

Levine liefert zwei Definitionen, von denen er annimmt, dass sie in der einen oder anderen Form, Zustimmung bei einer sehr großen Zahl von Wissenschaftlern finden könnten:

*“Code-switching is the systematic, alternating use of two or more languages in a single utterance or conversational exchange.*

*Code-switching is the systematic use of linguistic material from two or more languages in the same sentence or conversation.”* (Levine 2011: 50)

Der feine Unterschied zwischen beiden Definitionen besteht in der Frage, ob die jeweiligen Sprachen im Bewusstsein des Sprechers als getrennte Systeme vorliegen oder ob die Mischvariante ein eigenständiges, unterschiedliches System darstellt.

*“The first focuses on the directionality of the switch, on the act of switching; a speaker moves from one code into another. We can imagine the speaker’s speech as a train riding one track, which we could call the ‘L1 track’, and then switching tracks within or between utterances to another track, the ‘L2 track’. The second definition makes reference to the use of two or more languages, but whether the speaker moves, cognitively or verbally, from one language into another remains either unexpressed or irrelevant. (...) In any case, in the second definition, we can imagine the two (or more)*

*codes at the speaker's disposal like platters at a buffet. The speaker selects for different options in different ways at different times.*" (Levine 2011: 50)

Die Definition von CS hängt sowohl von der Perspektive ab, aus der der Begriff verwendet wird (soziolinguistisch oder pädagogisch) als auch von der zugrunde liegenden Konzeptionierung von Sprache(n) einschließlich ihrer Mischformen. So haben in jüngster Zeit Forscher eine Reihe von neuen Begriffen geprägt, von denen sie glauben, dass sie die Aufmerksamkeit auf bisher unbeachtete Aspekte des zu analysierenden Sprachkontaktphänomens lenken und diese entsprechend erhellen können (vgl. Valdés 2020: 132).

Der ursprünglich von Williams (1994) geprägte Begriff *translanguaging*, der sich auf den planmäßigen und systematischen Gebrauch von zwei Sprachen in der gleichen Unterrichtsstunde bezieht, wurde in der didaktischen Literatur vor allem durch die Veröffentlichungen von García (2009) bekannt gemacht, die „*codeswitching*“ deshalb verwarf, weil der Terminus ihrer Meinung nach suggeriert, dass zwei Sprachen im Bewusstsein der Sprecher/innen voneinander getrennt vorliegen. Stattdessen folgt sie dem postmodernen Ansatz, der davon ausgeht, dass die Vorstellung von getrennten Sprachen eine rein soziale Konstruktion sei.

*„The idea emerged under the influence of Pennycook's (2006) contention that discrete languages are purely social constructions: „A postmodern (or postcolonial) approach to language policy ... suggests we no longer need to maintain the pernicious myth that languages exist“ (p.67).“* (MacSwan 2020: 24)

So gesehen bezieht sich der Begriff *translanguaging* in erster Linie auf Sprachpolitik und Sprachideologie im Hinblick auf die Verwendung von Sprachen im Unterricht. García machte die Beobachtung, dass bilinguale SuS ihre tatsächliche Bilingualität im Umgang mit Freunden und Familienmitgliedern durch einen kreativen Umgang mit zwei Sprachen ausleben, sich jedoch in der Schule gezwungen fühlen, sich mit Gleichaltrigen und Lehrer/innen auf für sie unnatürliche Weise zu verhalten.

*“Rather than having the freedom to use both languages, bilinguals are often directed to „separate“ their languages based on the belief that mixing them at school or in the classroom will have negative consequences.“* (MacSwan 2020: 24)

MacSwan (2020: 24) stellt fest, dass *translanguaging* ein bereitgefächertes Konzept ist, das jedoch mindestens drei wesentliche Komponenten enthält:

- (1) ein konzeptionelles Bezugssystem, das eine ganzheitliche Sichtweise des Bilingualismus einfordert und das jegliche dogmatische Vorschrift im Hinblick auf die Sprache von bilingualen Gemeinschaften oder Einzelpersonen ablehnt.
- (2) ein pädagogisches Forschungsprogramm, das eine Politik der strengen Sprachtrennung ablehnt.
- (3) eine Betrachtungsweise, die von einer bilingualen Grammatik ausgeht, die nicht nur die Existenz von separat existierenden Sprachen verneint, sondern auch Begriffe ablehnt, die diesem theoretischen Ansatz entsprechen, wie z.B. Multilingualismus, Sprachrechte, Muttersprachen oder CS (vgl. MacSwan 2020: 24).

Nach Canagarajah (2011: 401) ist *translanguaging* „*the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system*“.

Der Verfasser entwickelte sein Konzept in der Beschäftigung mit Strategien zur Optimierung der Fertigkeit der Textproduktion bei Universitätsstudenten, die es gewohnt waren, in ihrem alltäglichen Umfeld mehrere Sprachen zu verwenden. Ebenso wie García (2009) lehnt er den Begriff CS ab und erläutert die Beziehung zwischen den von ihm verwendeten Termini folgendermaßen:

*“Whereas codeswitching treats language alternation as involving bilingual competence and switches between two different systems, codemeshing treats the languages as part of a single integrated system. Unlike translanguaging, codemeshing also accommodates the possibility of mixing communicative modes and diverse symbol systems (other than language). In this article, I use translanguaging for the general communicative competence of multilinguals and use codemeshing for the realization of translanguaging in texts.”* (Canagarajah 2011: 403)

Der Verfasser ist davon überzeugt, dass eine Pädagogik, die die Lernenden im bewussten und methodisch gezielten Gebrauch zweier oder mehrerer Sprachen unterstützt, ihnen dazu verhilft sich zu starken Autoren zu entwickeln. Er zeigt auch die vielen notwendigen Einzelschritte auf, die auf diesem Weg zu gehen sind, um in den Studierenden das Fundament für eine Wissensba-



sis zu legen, die gebraucht wird um einen literarischen Nutzen aus *codemeshing* zu ziehen (vgl. Valdés 2020: 133).

Der nicht ganz so häufig verwendete Begriff *code-mixing* ist terminologisch eher vage und seine Abgrenzung von *code-switching* ist abhängig vom Gebrauch durch den jeweiligen Verfasser. Üstünel (2016: 29) stützt sich auf eine im Internet nur bruchstückhaft überlieferte Schrift von Udoro (2008: 15), der wiederum die Definition nach Trudgill (1992: 16) zitiert, wobei die bibliographische Quelle leider nicht genau angegeben ist. Nach der betreffenden Definition wird *code-mixing* verstanden als „*the process whereby speakers indulge in code switching between languages of such rapidity and density, even within sentences and phrases that are not possible to say at any given time which language they are speaking*“. Diese grammatikalisch nicht ganz korrekte Formulierung hebt also auf die Geschwindigkeit des Sprachwechsels ab, so dass sich nicht eindeutig entscheiden lässt, in welcher Sprache sich die Sprecher artikulieren. Hinter dieser Definition steht wohl auch die mittlerweile als überholt geltende Vorstellung von Sprachen als in sich geschlossenen und voneinander getrennten Entitäten. Ergänzend wird bei Üstünel und Udoro noch hinzugefügt: “*Code-mixing can be seen in spoken and written language.*“

Nach Muysken (2000: 1) handelt es sich bei *code-mixing* um intra-sententielles CS mit dem Ziel den sozialen Status des Sprechers zu erhöhen oder dessen Sozialprestige zu wahren (vgl. Üstünel 2016: 29). Nach Ruan (2005: 2) versteht man unter *code-mixing* „*the embedding of various linguistic units such as affixes (bound morphemes), words (unbound morphemes), phrases and clauses for a co-operative activity of the participants, in order to infer what is intended, the participants must reconcile what they hear with what they understand*“ (Üstünel 2016: 29). Levine (2011: 167) bezeichnet das Anfügen von gebundenen Morphemen aus der L2 an Wörter oder Phrasen aus der L1 auch als *code-blending*.

Nach Lin (1990) kann *code-mixing* sowohl den Sprachwechsel innerhalb von Sätzen als auch zwischen Sätzen beinhalten.

MacSwan (2020: 23) dagegen behauptet, dass „*codemixing*“ bedeutungsgleich sei mit „*codeswitching*“. Er stellt fest, dass einige Autoren (Di Sciullo et al. 1986; Lee 1991; Muysken 2002; Genesee / Nicoladis 2007) den Terminus „*codemixing*“ bevorzugen und andere (Myers-Scotton 1993; Gardner-Chloros 2009; Bullock / Toribio 2012; Auer 1998; MacSwan 2013, 2014, 2017b, 2020; Yow / Patricia 2016) dagegen „*codeswitching*“.

Was eine mögliche inhaltliche Unterscheidung in der Begrifflichkeit betrifft, so urteilt der Verfasser folgendermaßen:

*“While some researchers have operationally distinguished between codeswitching and codemixing in the context of specific studies (e.g., Auer, 1999; Bokamba, 1989; Muysken, 2001; Toribio, 2001; Meisel, 1989, 1994), these distinctions are generally narrowly confined to individual studies and have not broadly shaped a distinction in the field.”* (MacSwan 2020: 23)

Nikula und Moore (2019) lehnen die von ihnen in der Forschung beobachtete Tendenz (vgl. a.a.O.: 239) ab, *translanguaging* als einen austauschbaren Ausdruck für Code-Switching zu verwenden. Sie folgen damit der Argumentationslinie von García (2009) und begründen ihre Auffassung folgendermaßen:

*„However, we feel it is important to stress that translanguaging goes beyond code-switching/mixing. It does encompass the idea of alternation/merger in a way similar to code-switching but extends the notion (García 2009, 45) to encompass a variety of typical bilingual communicative strategies including translation (Hélot 2014) and a range of derivational morphological processes including calques, coinages and borrowings (Makalela 2013).“* (Nikula / Moore 2019: 239)

Darüber hinaus verweisen die Forscher/innen auf die unterschiedliche Herkunft der Begriffe: Code-Switching hat seine Wurzeln in der Linguistik und betont die Vorstellung von Sprachen als separaten linguistischen Systemen während *translanguaging* Sprachen als übergreifende diskursive Ressource in den Blick nimmt.

Lin (2013) lehnt den Begriff „*code*“ im Hinblick auf die Verwendung mehrerer Sprachen im Unterricht insgesamt als ungeeignet ab:

*“However, whether we refer to it as code-mixing, switching or alternation, this “code-X” terminology begs the question of whether language should, in the first place, be*

*conceptualized as discrete “codes” with stable boundaries.*” (zitiert nach Valdés 2020: 130)

Weitere neuere terminologische Alternativen, die insbesondere von Forschern mit einem besonderen Interesse an Sprachkontaktphänomenen im Unterricht (vgl. MacSwan 2020: 23) vorgeschlagen werden, sind z.B. *heteroglossia* (Bakhtin 1975), *hybrid language practices* (Gutiérrez et al. 1999), *polylinguaging* und *polylingual languaging* (Jørgensen 2008), *metrolinguism* (Otsuji / Pennycook 2011), *translingual practice* (Canagarajah 2011), *multilinguaging* (Nguyen 2012) sowie *polylingual and poycultural learning ecologies* (Gutiérrez et al. 2011).

Aus der Vielzahl der vorgeschlagenen Bezeichnungen würden sich für die hier vorliegende Untersuchung am besten der von Üstünel (2016) verwendete Begriff *classroom code-switching* bzw. der von Levine (2011) favorisierte Terminus *code choice* eignen. Da der Fokus dieser Arbeit jedoch kein soziolinguistischer, sondern ein methodisch-didaktischer ist, wäre es hier angemessener von *language choice* bzw. *classroom language switching* zu sprechen. Gegenstand der Untersuchung ist nämlich die Auswirkung der Möglichkeit der Sprachwahl sowie der entsprechenden Nutzung des Sprachwechsels im Unterricht sowohl auf die Akzeptanz des biliRU als auch auf die sachfachliche Leistung der SuS. Der Begriff „Code“, der für unterschiedliche Arten von sprachlichen und nicht-sprachlichen Zeichensystemen verwendet wird, ist in einem Forschungssetting, in dem es lediglich um die Untersuchung der Verwendung der Schulsprache Deutsch und der Fremdsprache Englisch im RU geht, zu weit gefasst. Sowohl die sprachpsychologische Frage, ob im Bewusstsein von bilingualen Sprecher/innen zwei Sprachen getrennt voneinander vorliegen als auch die sprachphilosophische Frage, ob es prinzipiell gerechtfertigt ist, von Sprache im Plural zu reden, seien hier ausgeklammert. Daher sollen bei der Darlegung der Forschungsmethoden sowie bei der Auswertung der empirischen Daten zu dieser Studie die aus der Alltagssprache stammenden und eher unpräzise klingenden Bezeichnungen „Sprachwechsel“ und „Sprachwahl“ verwendet werden.

### 2.3.3 Sinnhaftigkeit von Sprachwahl und Sprachwechsel im Unterricht

Die Überlegungen zum Gebrauch der L1 im FU konvergieren deshalb mit Reflexionen zu Sprachwahl und -wechsel im BU, da mittlerweile in neueren didaktischen Ansätzen zu beiden Unterrichtsformen der Fokus nicht mehr auf dem Spracherwerb, sondern auf der Verwendung von Sprache liegt. Dabei wird das Lernen nicht als ein herstellbares Produkt, sondern als ein emergentes Geschehen betrachtet, das sich durch die soziale Interaktion im Klassenzimmer ereignet (vgl. Levine 2011: 43). Lehrkräfte, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien stellen Affordanzen zum Lernen zur Verfügung (vgl. Levine 2011: 147). Es ist stets mitzudenken, dass jede Art von Lernen sprachlich vermittelt und daher immer eine Form von Sprachlernen ist, ganz gleich in welchem Symbolsystem sie stattfinden mag. Also gilt auch für den Gebrauch der L1 im BU das gleiche, was Forscher zum Sprachwechsel im FU festgestellt haben:

*“Departing radically from the base assumption that L1 use is something to be avoided, Antón and DiCamilla (237) concluded that, ‘L1 use provides, through collaborative dialogue, an opportunity for L2 acquisition to take place’.”* (Levine 2011: 80).

Für Levine (2011: 33) und andere Befürworter/innen von CS im Unterricht (Avery 2015: 3; Üstünel 2016: 177; Faltis 1989: 117; Macaro 2001) ist es jedoch eine entscheidende Erkenntnis, dass nur ein prinzipiengeleiteter, methodisch gezielter Sprachwechsel pädagogisch wirksam sein kann. Sie teilen damit den Ansatz von Coyle, Hood und Marsh (2010), die CS in CLIL-Settings als einen systematischen Wechsel von einer Sprache in die andere verstanden haben. Nikula und Moore (2019: 240) vertreten dagegen mittlerweile eine modernere Auffassung:

*„While the original Welsh model of translanguaging, alternating input and output languages, could be envisaged as systematic (see Williams 2002, 4); we would suggest that a more modern take on translanguaging practices would consider them ‘spontaneous, impromptu and momentary’ (Li 2011, 1224) and thus not systematic at all.”*

Was Forscher/innen für den FU fordern, gilt auch für den biliRU, dass nämlich die Entwicklung eines geeigneten, schüler/innenorientierten Ansatzes zur Sprachwahl einen Erfahrungsraum

schaft, in den die Lernenden hineinwachsen können (vgl. Levine 2011: 33) und in dem sie ihr volles sprachliches Repertoire ausschöpfen können.

*“Following Bourdieu’s (1977, 1991) concepts of symbolic capital and Gumperz’s (1982) concept of speech economies and verbal repertoires, Heller (1995: 161) views code-switching as a tool to manage and control the linguistic ‘marketplace’ in which speakers draw on all their linguistic resources to accomplish conversational purposes.” (Levine 2011: 62)*

Auf diese Weise spiegelt das Klassenzimmer auch eher die sozio-kulturelle Wirklichkeit der SuS wider, da ihr Mitbestimmungsrecht über die Gestaltung ihrer Kommunikationsprozesse entsprechend berücksichtigt wird.

*“In short, we must offer a means for students to be the masters of their own classroom discourses, with code choice as one of the most salient and flexible features of those discourses.” (Levine 2011: 101)*

Diese Lernerautonomie stellt sich in der Institution Schule allerdings nicht von selbst ein, wenn Lehrkräfte ihren Herrschaftsanspruch zurücknehmen. Um sie zu ermöglichen, ist es notwendig, SuS grundlegende Informationen über unterschiedliche Arten von CS zu geben, so dass sie an der Gestaltung der Sprachwahlkonventionen selbst aktiv beteiligt werden können. Aufgrund der Tatsache, dass die oben thematisierte Ideologie der reinen Einsprachigkeit auch hierzulande SuS immer noch sehr stark prägt, gilt wohl auch gerade im Hinblick auf bilinguale Unterrichtsangebote, was Levine für die Situation des FU in den USA konstatierte:

*“Firstly, many or most students will have never considered dual code use to be a viable mode of communication, either in or outside the class, even if they are themselves bilingual or multilingual. My experience as a language teacher has shown me that learners can be among the most fervent linguistic purists coming into the classroom, and a large part of the sell and tell modes of leadership entails convincing them of the usefulness and inherent value in dual or multiple code use. Or at least the normalcy of code-switching in societal bilingual situations.” (Levine 2011: 138f.)*

Zur praktischen Umsetzung dieses Ziels hat Levine (2011: 125) Unterrichtskonzepte und Fragebögen für SuS entwickelt, mit deren Hilfe Regeln zur Sprachwahl im Unterricht erarbeitet werden können.

Schon in den 1980er und 1990er Jahren wurde von Jacobson (1981) und Jacobson & Faltis (1990) im *New Concurrent Approach* eine bilinguale Didaktik entwickelt, vor deren negativen Folgen die Verfechter des pädagogischen Mainstreams ausdrücklich warnten.

*“Much like educational researchers today, who engage in these topics from a variety of pathways, these early advocates of language mixing in classroom settings faced strong opposition from those who favoured language separation as a way of avoiding “cross-contamination” of the two languages (Jacobson, 1990, p. 4).” (MacSwan 2020: 28)*

Jacobson et al. sprachen sich dezidiert für den Gebrauch von CS durch Lehrer und SuS in der Auseinandersetzung mit sachfachlichen Lerninhalten aus. Lehrkräfte wurden instruiert, Übersetzungen zu vermeiden und ein ausgeklügeltes *cue system* zu verwenden, das Stichworte für den Sprachwechsel bereitstellt.

*“The cue system is built around four major categories: Pedagogical practices, content development, language development, and community building. Within each of these categories are examples of more focused cues the teacher may draw on for switching between languages. The goal is to help teachers develop a sophisticated set of reasons and purposes for pedagogical codeswitching.” (Faltis 2020: 48)*

Den Entwicklern dieser Methode war es wichtig, dass beide Sprachen (Englisch und Spanisch) im Unterricht den gleichen Stellenwert und folglich auch einen etwa gleichen Anteil an der Unterrichtszeit zuerkannt bekamen. Schüler sollten ermutigt werden, beide Sprachen für alle Arten von unterrichtlichen Aktivitäten zu nutzen, wie z.B. in Diskussionen, bei der Erstellung von Texten oder Präsentationen sowie der Vorführung von musikalischen Darbietungen.

*“In an NCA classroom, the teacher may preview lesson activities in one language, then engage students in activities where they codeswitch with the peers, and then close the activities with a review in the students’ other language.” (ebd.)*

Auch außerhalb des Klassenzimmers, also während der Pausen auf dem Schulhof und zwischen den Stunden auf den Gängen sollten Lehrkräfte und SuS beide Sprachen verwenden.

Allerdings war Jacobson gegen den Gebrauch von intersententiellm CS durch Lehrkräfte, da seiner Beobachtung nach Lehrkräfte, die diese Art von Sprachwechsel favorisierten, auch dazu neigten, mehr Englisch als Spanisch zu sprechen und oft vom Spanischen ins Englische zu übersetzen. Beide Praktiken dienten nicht der Förderung eines starken Bilingualismus. Der Forscher

war sich dennoch voll und ganz der Tatsache bewusst, dass intersententielles CS in bilingualen Gemeinschaften an der Tagesordnung ist und er ging davon aus, dass Kinder im bilingualen Unterricht alle Arten von Sprachwechsel praktizierten, sowohl in Gesprächen untereinander als auch in der Interaktion mit den Lehrkräften. Diese Art des Umgangs mit zwei Sprachen im schulischen Alltag, davon war Jacobson überzeugt, würde nicht nur zur Förderung der Bilingualität in Wort und Schrift, sondern auch zur Stärkung von bilingualen Gemeinschaften beitragen (vgl. ebd.).

García et al. (2017) legen einen facettenreichen Ansatz vor, der speziell darauf abzielt, die geistigen und sozialen Identitäten von bi- bzw. multilingualen SuS zu fördern und zu entwickeln. Sozial verortet ist dieses Modell in zweisprachigen (Englisch und Spanisch) Gemeinschaften in den USA. Die Autoren lehnen den Begriff *code-switching* aus ideologischen Gründen ab und verwenden stattdessen den Terminus *translanguaging* mit all den Implikationen, die oben (vgl. S. 103f.) ausgeführt wurden.

*“The authors emphasize that translanguaging is to be understood as focusing on both (1) the practices of bilingual individuals and communities, and (2) pedagogical approaches that can develop and enhance the complex practices of bilingual/multilingual students.” (Valdés 2020: 137)*

Der Unterricht soll so angelegt sein, dass er die sprachliche Auseinandersetzung mit komplexen multimedialen Bildungsinhalten fördert und den bilingualen Sprachgewohnheiten der SuS gerecht wird (vgl. Faltis 2020: 55). Sprachwechsel erfolgen nicht nach vorgegebenen Stichworten, sondern nach situationsbedingten Bedürfnissen. Faltis (2020: 56) nennt folgende Gründe, aus denen eine Lehrkraft einen Sprachwechsel einleiten kann:

- “1. To help students understand new and specialized vocabulary and expression, by translating, paraphrasing, and using synonyms.*
- 2. For making sense of new content, by drawing on stories and familiar cultural examples.*
- 3. For relating new content to students’ experiences through stories (García et al., 2016).”*

Als weiteren Unterschied zum Modell des *New Concurrent Approach* nennt Faltis (ebd.) außer dem erwähnten *cue system* für Sprachwechsel die Tatsache, dass García et al. in ihrem Ansatz

kein Augenmerk auf die Zeit legen, die den jeweiligen Sprachen in einer Unterrichtseinheit eingeräumt werden soll. Jacobson wirbt für Sprachwechsel in *language chunks*, während García einen flexiblen Gebrauch der Sprachen befürwortet, in dem jegliche Art von Sprachvermischung erlaubt ist. Für Lehrer ist *translanguaging* eine zweifache Herausforderung, da es ein Sprachverständnis voraussetzt, das den herkömmlichen Vorstellungen widerspricht und da es keine klaren Regeln für die Handhabung beider Sprachen gibt.

*“For teachers, however, they should recognize that translanguaging represents an important challenge to the conventional language boundaries, and to the linguistic order inscribed by standard language ideologies, order that Zentella (2016) has referred to as the “linguistic border patrol” or language migra.”*  
(Henderson / Sayer 2020: 222)

Faltis betont jedoch, dass die gemeinsamen sprachpolitischen Anliegen von Jacobson und García die praktischen und theoretischen Unterschiede der beiden Modelle relativieren. Es geht in beiden Ansätzen um die Überwindung der herrschenden monolingualistischen Sprachideologie und die Respektierung der Sprachgewohnheiten von bilingualen Minderheiten im Rahmen der staatlichen Institution Schule.

*“NCA and translanguaging, are powerful counter-narratives to the colonial inventions of language as separate, countable objects, that [sic] place named written, standard languages at the top and mixed, non-standard languages at the bottom of a raciolinguistic hierarchy. Codeswitching and translanguaging are political acts in response [sic] (to) the dominant models of language and language separation (see Flores, 2014).”* (Faltis 2020: 57)

Nikula & Moore (2019) untersuchten die Anwendung von *translanguaging* im CLIL-Unterricht in drei verschiedenen Ländern: Österreich, Finnland und Spanien. Dazu analysierten sie transkribierte Aufnahmen von Unterrichtsgesprächen aus den jeweiligen Klassenzimmern. Sie stellten fest, dass die Problematik des Sprachwechsels bzw. der Sprachwahl in CLIL-Kontexten bisher eher ausgeblendet wurde, da sich der Unterricht nach diesem Modell vor allem an den Prinzipien des Immersionslernens ausrichtet und der Fokus auf der Integration von Sprach- und Inhaltslernen liegt.



*„One of the issues that has rarely been addressed is integration as a matter of merging language resources involved (but see Moore and Nikula 2016), which is surprising given the overall task of CLIL to support the development of future bilinguals. As Nikula and Mard-Miettinen (2014) have pointed out, there is a need for CLIL to be more informed by both bi- and multilingual practices and multilingualism research.” (Nikula / Moore 2019: 238)*

In ihrer Studie kamen die Forscher/innen zu folgenden Ergebnissen:

Die österreichische Geschichtslehrerin wechselte ebenso wie die finnische Biologielehrerin in die Schulsprache, um den Lernprozess am Laufen zu halten, indem sie bei ihren Erklärungen oft simultane Übersetzungen von schwierigen Sachverhalten und Fachbegriffen lieferte. Dieses Verhalten wurde auch von einer Schülerin nachgeahmt, die eine kurze Präsentation gab und dabei schwierige Begriffe auf Deutsch zeitgleich in ihren englischen Vortrag einfließen ließ. Darüber hinaus beobachteten die Unterrichtsforscher/innen, dass SuS ihre Diskurse mit deutschen Füllwörtern durchsetzten.

*„As previous research has demonstrated, mundane bilingual speech frequently includes discourse markers from the full repertoire (Torres 2002; Hlavac 2006). So, while she is translanguaging to underpin content learning she is also translanguaging to structure her discourse and in doing so simultaneously orienting to pedagogic and interpersonal concerns.” (Nikula / Moore 2019: 244)*

Sowohl in dieser als auch in früheren Studien (Nikula 2007; Moore / Nikula 2016) stellten die Forscher/innen fest, dass bilinguale Praktiken häufig im CLIL-Unterricht vorkommen und dass sie eine ganze Reihe unterschiedlicher Funktionen erfüllen (vgl. Nikula 2007). Die Erforschung der Einstellungen der Lehrkräfte zum Gebrauch von L1 hat ergeben, dass der Rückgriff auf die Schulsprache zu bestimmten Zwecken und bei bestimmten Gelegenheiten zugestanden wird. Was die Erwartung einiger Lehrkräfte an die Forschung betrifft, dass nämlich diese eine Liste mit Richtlinien für den Unterrichtsgebrauch erstellt, so warnen die Verfasser/innen jedoch vor den daraus resultierenden Problemen der Übergeneralisierung sowie vor einem „*lack of context-sensitivity*“ (Nikula / Moore 2019: 245).

Bekräftigt wird diese Auffassung auch von Avery (2015: 12), der im Anschluss an Hornberger & Link (2013: 242) feststellt, dass es keine für alle Klassensituationen generalisierbaren methodisch-didaktischen Strategien für Sprachwahl und Sprachwechsel gibt.

*“Canagarajah (2011) agrees with this, saying that we still have a long way to go before broad definitions of translanguaging can truly be developed into flexible teaching strategies. Sayer (2009) made a conceited effort to identify and describe workable translanguaging strategies, but he, too, soon realized that this is a thankless and largely pointless task. He found that various classroom languages are used for multiple functions at different times, and the only conclusion that he could make was that language forms are taught through a mixture of whichever languages are available, using these languages to mediate academic content, and to develop ethnolinguistic consciousness.”* (Avery 2015: 12)

Stattdessen schlagen Nikula & Moore bewusstseinsbildende Maßnahmen für Lehrkräfte vor, die dazu führen sollen, dass diese die L1 als wertvolle Ressource für den BU schätzen lernen können.

*„Instead, we see awareness raising as the key and sensitivity towards translanguaging as something that will come into play as and when necessary and/or appropriate in CLIL classrooms. In other words, it would be helpful for teachers to have an overall understanding of translanguaging, not only as a pedagogic strategy to support learning but also as a feature of natural bilingual discourse, which they and their students can employ according to the situational demands.”* (Nikula / Moore 2019: 245)

Was die Information und Instruktion der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte bezüglich der Verwendungsmöglichkeiten und des Nutzens von *translanguaging* bzw. von Sprachwahl und Sprachwechsel im Unterricht angeht, so sehen die Forscher/innen nach wie vor einen großen Handlungsbedarf (vgl. Nikula / Moore 2019: 237). Teil dieser Aufklärungsarbeit kann auch ein Blick auf die Geschichte und Entwicklung des Monolingualismus in der Fremdsprachendidaktik sein. Trotz der in der ersten Dekade des neuen Millenniums eingeleiteten bilingualen Wende (García 2009) ist die Rigorosität („*doggedness of dogma*“) (Butzkamm / Caldwell 2009: 21) mit der am Prinzip der Einsprachigkeit auch heutzutage teilweise noch festgehalten wird, nach wie vor erstaunlich. Die Wirkmächtigkeit der direkten Methode, die auch als „natürliche Methode“ (Butzkamm 2011: 379) bezeichnet wurde, rührt u.a. daher, dass man in ihr eine Möglichkeit sah, den Erstsprachenerwerb zu imitieren.

„Die Grammatik- Übersetzungsmethode als Hauptcharakteristikum altsprachlicher Lehrmethoden wurde erst zum Ende des 19. Jahrhunderts durch die direkte Methode abgelöst, die die Fremdsprache quasi wie die Muttersprache direkt und ohne Umwege vermitteln wollte.“ (Doff 2016: 50)

Zum Siegeszug dieser Methode im 20. Jahrhundert trug insbesondere die Sorge um die Sprachbeherrschung der Lehrkräfte bei. Butzkamm & Caldwell (2009: 16) liefern Belege dafür, dass Lehrende aufgrund unzureichender mündlicher Beherrschung der Zielsprache diese hauptsächlich in ihrer Muttersprache unterrichteten. Aufgrund der negativen Vorbildwirkung waren auch ihre SuS kaum motiviert, sich im Unterricht in der FS auszudrücken, wodurch es zu gravierenden Defiziten in der Mündlichkeit kam. In der Lehrer/innenausbildung galt daher auch der monolinguale *native speaker* als Vorbild für die Pädagog/innen, die im FU die Schulsprache so weit wie möglich vermeiden sollten. Ein rein zielsprachig geführter EU gilt bis heute als Qualitätsmerkmal für gutes Unterrichten und als Garant für pädagogische Wirksamkeit. Inspirierend für die staatliche Schulpolitik war in diesem Sinne auch die Erfolgsgeschichte der privaten Sprachinstitute von Charles Berlitz.

*“Charles Berlitz launched his career on this approach, proclaiming himself the inventor of the direct method (which was not true) and opening his first language school in 1878. To this day, Berlitz instructors follow a target-language-only credo.”* (Butzkamm / Caldwell 2009: 17)

Nach Hall & Cook (2012: 271f.) hat die weitverbreitete Überzeugung, dass Sprachen am besten monolingual gelehrt und gelernt werden, die pädagogische und fachdidaktische Literatur des 20. Jahrhunderts dominiert.

*“Looking briefly at recent surveys of language teaching methodology (e.g. Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001) this belief underlies virtually ‘every language teaching method that has found widespread official support’, with the exception of a handful of ‘alternative’ methods (e.g. Community Language Learning, Suggestopedia) (Littlewood & Yu, 2011: 66).”* (Nilsen 2017: 3)

In den 1980er und 1990er Jahren konzentrierte sich der überwiegende Teil der Spracherwerbsforschung auf fremdsprachlichen Input und Interaktion, so dass die theoretischen Rahmenbedingungen für die direkte Methode geschaffen wurden. Es wurde behauptet, dass die L2 erworben wird durch *„exposure to floods of comprehensible input (Krashen, 1982)“* (Nilsen 2017: 3),

durch interaktive Bedingungsabhandlung (Long 1981; Pica et al. 1987) sowie durch die Motivierung zu *comprehensible output* (Ellis / He 1999; Swain 1985) seitens der SuS. Somit bekam die Schaffung von Sprechchancen in der L2 höchste Priorität. Die Verwendung der L1 sollte so weit wie möglich vermieden werden, da sie die Lernenden wertvoller Kontaktzeiten in der L2 beraubt und dadurch ihr Sprachfortschritt gehemmt wird. Auf diese Weise wurde die monolinguale Methode zur *“virtual position”* (Macaro 1997, 2001, 2009).

*“Moreover, it is argued that the above theoretical and empirical support for the virtual position, in combination with the success of L2 immersion programs in Canada during the 1980s, played a significant role in influencing many governments, educators and publishers worldwide in both ESL and EFL contexts to 'accept the virtual position on target language use 'as 'best' practice in second and foreign language learning and teaching' (Turnbull and Dailey-O'Cain, 2009: 3-4, original emphasis).”* (Nilsen 2017: 4)

Zweifelsohne hat der monolinguale Ansatz in Verbindung mit kommunikativen Methoden zu einer verbesserten Sprachkompetenz der SuS beigetragen. Daher ist an dem Ziel, auch im BU die SuS soweit es in ihren Möglichkeiten steht, zum Gebrauch der L2 zu motivieren, festzuhalten. Die Bezeichnung der Einsprachigkeit als „natürliche Methode“ oder als *„virtual position“* setzt sie jedoch dem Ideologieverdacht aus. Wie bei jeder anderen ideologischen Setzung ist auch bei Sprachideologien zu fragen, von welchen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Interessen sie geleitet sind. Eines der größten theoretischen Probleme bei diesem Unterfangen besteht in der Frage, ob es tatsächlich einen ideologiefreien Ideologiebegriff geben kann. Nicht nur dass die Geschichte dieses Terminus (Schnädelbach 1968) äußerst komplex ist, jede Definition basiert immer auf axiomatischen Setzungen und infolge dessen auf weltanschaulichen, ethischen, ontologischen und epistemologischen Prämissen.

*„Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch, der sich hier als Schiedsrichter anzubieten scheint, überwiegen zwar die wertfreie und die kritische Verwendung des Begriffs „Ideologie“, aber durch die sehr verschiedenen Prämissen der einzelnen theoretischen Schulen fächert sich das Spektrum noch weiter auf, so daß man mit nur geringer Übertreibung behaupten kann, es gebe ebensoviel verschiedene Ideologiebegriffe wie sozialwissenschaftliche Lehrstühle.“* (Schnädelbach 1968: 72)

Im Kontext der Verwendung von Schul- und Fremdsprache im biliRU sind die von MacSwan et al. (2020) gemachten Ausführungen zur Bedeutung von Sprachideologien für bildungspolitische und unterrichtsmethodische Entscheidungen sehr aufschlussreich.

*“Language ideologies intersect in important ways with perspectives on bilingualism and multilingualism as well with theories of bi/multilingual acquisition and use.” (Valdés 2020: 117)*

Valdés (2020: 117) definiert Sprachideologien als „*unexamined ideas and beliefs that shape people’s thinking about language itself and about those who use language*“ und gibt eine Reihe von Kurzdefinitionen (Rumsey 1990: 346; Silverstein 1979: 193; Heath 1989; Irvine 1989: 255), unter denen die nach Eagleton (1991: 19) deshalb besondere Erwähnung verdient, da sie hervorhebt, dass Ideologien sich als objektive Beschreibungen tarnen um gesellschaftliche Ziele zu verschleiern. Dementsprechend resümiert Valdés (2020: 118) folgendermaßen:

*“Defined variously as feelings, ideas, conceptions and cultural models of language (Kroskrity, 2010), doxas by Bourdieu (1977), language ideologies may appear to be commonsense but are, in fact, constructed from specific political economic perspectives and frequently result in evaluative views about speakers and their language use.”*

Unter Berufung auf (Kroskrity 2010) unterscheidet Valdés zwischen „*broad ideologies of language and more narrow professional language ideologies*“ (Valdés 2020: 139).

Letztere werden definiert als:

*“..., the ideologies of specific professions that perform “important roles not only in the displays of professional competence but also insofar as they contribute to and otherwise create the very institutions in which various professions typically perform” (ibid., p. 206).” (Valdés 2020: 139)*

Diese Definition zeigt deutlich, dass Ideologien nicht nur das professionelle Selbstverständnis von Berufsgruppen prägen, sondern auch die gesellschaftliche Machtfrage mitentscheiden. Dies gilt vor allem in den Bereichen der Lehrer/innenbildung und des institutionalisierten Schulunterrichts. Hier ist der Einfluss von monolingualen Sprachideologien nicht nur in Europa (Creese / Blackledge 2010: 104), sondern auch in den USA enorm stark, wie Faltis (2020: 45) bemerkt:

*“Each of approaches to language teacher education are based on monoglossic language ideologies and norms, which as we have seen have had a powerful influence on bilingual education and bilingual teacher education.”*

Ideologiekritische Analysen des traditionellen Prinzips der Einsprachigkeit haben dieses nicht nur als repressiv, sondern auch als neokolonialistisch entlarvt (Butzkamm / Caldwell 2009: 22). Nach Butzkamm ist die monolinguale Orthodoxie auch aus Sicht der Spracherwerbsforschung unhaltbar. Er zeigt fünf grundlegende Unterschiede zwischen dem Erwerb der Erst- und der Fremdsprache auf (vgl. Butzkamm 2011: 379f.; Faltis 2020: 52).

Der erste betrifft die Kontaktzeiten in der jeweiligen Sprache. Während kleine Kinder zum Erstspracherwerb mehrere Jahre brauchen, in denen sie Millionen von sprachlichen Äußerungen ausgesetzt sind, haben SuS nur wenige Wochenstunden zur Verfügung, in denen sie *comprehensible input* in der FS erhalten, wobei das meiste davon in Form von *teacher talk* geliefert wird. Dabei teilen sich 25 bis 30 SuS einen kompetenten Sprecher, während in der familiären Kommunikationssituation in der Regel ein Verhältnis von 1:1 oder 2:1 gegeben ist.

Hart & Risley (1995) erbrachten in ihrer empirischen Studie den Nachweis dafür wie wichtig die Quantität sprachlicher Äußerungen für die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern ist:

*“With few exceptions, the more parents talked to their children, the faster the children’s vocabularies were growing and the higher the children’s IQ test scores at age three and later.”* (zit. n. Butzkamm 2011: 380)

Auch die existenziellen Rahmenbedingungen, unter denen der Erwerb der L1 und der L2 stattfinden, sind grundverschieden. In der Familie wird die Sprache wirklich gelebt. Sie wird bei alltäglichen Angelegenheiten wie z.B. während des gemeinsamen Essens, des Spielens und beim Einkaufen verwendet, also bei Tätigkeiten, in denen die Bedeutung der sprachlichen Äußerungen aus der Situation heraus deutlich wird. Die Sprache dient hier also zur Befriedigung zwingender, unmittelbarer kommunikativer Bedürfnisse. Im Klassenzimmer dagegen wird die FS nur gespielt und was die Notwendigkeit ihrer Benutzung betrifft, kann jederzeit auf die Schulsprache zurückgegriffen werden.

Ein letzter bedeutender Unterschied zwischen der L1 und der FS betrifft die emotionale Qualität des sprachlichen Inputs. Während die Erstsprache als Medium der Liebe und Vertrautheit in der Eltern-Kind-Beziehung erfahren wird, fungiert die FS als Medium der professionellen Distanz in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Auch dies wirkt sich auf die Motivation, die jeweilige Sprache zu benutzen und zu verinnerlichen, aus (vgl. Butzkamm 2011: 380).

Trotz aller Bemühungen um bi- bzw. multilinguale Ansätze in der Fremdsprachendidaktik gilt der Monolingualismus nach wie vor weithin als „*default position of English Language Teaching (ELT) pedagogy*“ (Üstünel 2016: 32) und zwar sowohl auf der Ebene der Bildungspolitik als auch im Sprachunterricht vor Ort.

*“At policy level (Littlewood and Yu 2011), teachers are advised by national curricula to either “ban the L1 from classroom” or “minimize” it as “the L1 is not something to be utilized in teaching but to be set aside” (Cook 2001: 404). In practice, L1-free lessons are perceived by some language teachers as “a badge of honor” (Butzkamm and Caldwell 2009: 24); while for others, use of L1 in TL classrooms is “... a taboo subject, [and] a source of embarrassment” (Prodromou 2002: 6).” (Üstünel 2016: 32)*

Angesichts dieses politischen und ideologischen Drucks, Sprachen rein und voneinander getrennt zu halten (vgl. Lemke 2004: 85), wird von Lehrkräften, die keine *native speaker* sind, erwartet, das Sprachverhalten von Kolleg/innen in englischsprachigen Ländern in puncto Aussprache, Lexik, Idiomatik, und Grammatik nachzuahmen. Die Auswirkung auf die Zufriedenheit der Unterrichtenden mit ihrem Beruf ist offensichtlich:

*“In EFL contexts where many teachers share their learners' L1, this expectation has had a 'devastating effect' on their ability to perform their jobs with confidence (Hall and Cook, 2012: 273).” (Nilsen 2017: 4)*

Bei aller Einigkeit im Hinblick auf das Ziel, den Gebrauch der L2 bei Sprachlehrkräften zu maximieren (vgl. Turnbull / Arnett 2002: 211), betrachtet eine Mehrheit von bilingualen Lehrenden den Gebrauch der L1 bzw. die Verwendung von CS als „*unfortunate and regrettable but necessary*“ (Macaro 2005: 68).

Nicht nur für diejenigen, die sich in diesem inneren Zwiespalt befinden, sondern auch für die Lehrkräfte, die sich bewusst in Opposition zur herrschenden Sprachideologie stellen, hat diese Einstellung, wie eine Reihe von Studien belegen (Mitchell 1988; 2005; Littlewood / Yu 2009; Creese / Blackledge 2010) einen existenziell nicht unerheblichen Kampf mit Schuldgefühlen zur Folge. Butzkamm & Caldwell mögen in ihrer Analyse vielleicht ein wenig überspitzen, treffen jedoch auf jeden Fall die im Hinblick auf die Lehrgesundheit nicht unbedingt förderliche Befindlichkeitslage vieler Kolleg/innen, wenn sie schreiben:

*“Whenever the MT is mentioned there is a neurotic fear that incompetent teachers, so embarrassing to the profession, are involved, that the dams will break and the MT will pour into the FL classrooms. Since a profession needs to see itself as well-trained and competent, we believe that the profession has fallen victim to a huge historical neurosis.*

*Why else should a self-crippling mistake have held sway for such a long time? What teachers need is a near-native proficiency in the FL, but definitely not a mother tongue phobia. It bears repeating: The baby has been thrown out with the bathwater.”*  
(Butzkamm / Caldwell 2009: 24)

Es ist nicht nur im Sinne der Seelenhygiene von Lehrkräften heilsam und förderlich, dass sie sich von einer rein negativen und sprachpsychologisch unhaltbaren Einstellung gegenüber der Erstsprache befreien. Gerade für die SuS trifft zu, was von Sprachlehrer/innen oft mit Bedauern festgestellt worden ist: *“You can banish the MT from the classroom, but you cannot banish it from the pupils’ heads“* (Butzkamm 2003: 31). Anstatt gegen die unhintergehbare Tatsache der mentalen Omnipräsenz der L1 im FU einen donquichottischen Kampf zu führen, sollten wir sie als wichtigsten „Bündnispartner der Fremdsprache“ (Butzkamm 2008: 104) willkommen heißen. Dies gilt für den FU, aber mehr noch für den BU. Die L1 ist „hier das natürliche Mittel und der direkte Weg zur fremdsprachigen Verständigung“ (Butzkamm 2008: 104). Das rein einsprachige Erlernen einer L2 bezeichnet der Verfasser daher zu Recht als *„an intrinsic impossibility“* (Butzkamm 2003: 31). Jede neue Sprache, die wir lernen, baut auf schon bekannten auf und tritt zu ihnen in Konkurrenz. Butzkamm (2003: 30) gesteht ein, dass der didaktische Grundsatz gilt: *“We do not learn any language by using another one“*. Allerdings hat diese Wahrheit zu fal-



schen monolingualistischen Schlussfolgerungen geführt, denen der Verfasser folgende Einsichten entgegenhält:

*“As children grow into their mother tongue, (1) they have learnt to communicate combining body language with language; (2) communicating, they have learnt to articulate and develop their voice; (3) communicating, they have learnt to conceptualize their world and have grasped the symbolic function of language; (4) communicating, they have acquired an intuitive understanding of grammar; (5) they have acquired the secondary skills of reading and writing. In acquiring a first language, they have in fact constructed their selves. The MT is therefore the greatest asset any human being brings to the task of FL [foreign language] learning. It provides an indispensable Language Acquisition Support System.“*  
(Butzkamm / Lynch 2018: 2)

Angesichts weltweiter Migrationsbewegungen ist der Begriff „Muttersprache“ jedoch einer differenzierenden Analyse zu unterziehen, die im Hinblick auf den kindlichen Spracherwerb zwischen „Muttersprache“, „Erstsprache“, „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ unterscheidet (Olarriu 2020: 305). Nicht nur im FU, sondern gerade auch im biliRU ist es wichtig, die Schulsprache, die für einen Teil der SuS nicht die Erstsprache ist, als Ressource und Bezugssystem für die FS Englisch zu nutzen. Ein Sprachwechsel ins Deutsche erfüllt im Unterricht eine Vielzahl von Funktionen, die im nächsten Abschnitt nicht systematisch aufgelistet, sondern nach Verfassern geordnet dargestellt werden.

### 2.3.4 Funktionen von Sprachwechsel im Unterricht

Cameron (2001) zählt elf typische Situationen auf, in denen Lehrer in die L1 wechseln:

*“explaining aspects of the foreign language, translating words or sentences, giving instructions, checking understanding of concept, talk, text, instructions, eliciting language, focusing pupil’s attention, testing, talking about learning, giving feedback, disciplining and control, and informal, friendly talk with pupils”*  
(Cameron 2001: 201, zit. n. Üstünel 2016: 93)

Zur Erläuterung der Motivation wird hinzugefügt:

*“Cameron explains these pattern of L1 use as an outcome of strategic motivations which teachers have in order to “create and maintain levels of formality and informality in classroom discourse, and to structure and control lessons and behaviour” (ibid.: 202).”* (ebd.)

SuS dagegen nehmen einen Sprachwechsel in die L1 vor, um Lehrkräfte oder Mitschüler/innen um Hilfe zu bitten bzw. um auf Lehrerfragen zu antworten (vgl. ebd.).

Baoueb & Toumi (2012: 262f.) verwenden für Funktionen von Sprachwechsel im Klassenzimmer den Begriff ‚*motivations*‘. Sie teilen sie in drei grundlegende Kategorien ein, die bis auf einige abweichende Formulierungen mit der Kategorisierung von Ferguson (2003: 39) übereinstimmen. An ihnen orientiert sich auch die Studie von Üstünel (2016: 97), welche jedoch die Terminologie von Ferguson favorisiert.

Die Kategorisierung nach Baoueb & Toumi soll im Folgenden in den Kernpunkten dargestellt werden:

#### (1) Sprachwechsel zur Erreichung kommunikativer Ziele

Lehrkräfte wechseln in die L1 um das Verständnis von schwierigen Themen oder Aufgabenstellungen zu erleichtern, die zielführende Interaktion im Klassenzimmer aufrecht zu erhalten sowie passive SuS zu motivieren sich in das Unterrichtsgespräch einzubringen.

*“Labelled as “code-switching for curriculum access” (Ferguson 2003: 39) or “code-switching for equivalence” (Kiranmayi 2010: 162), this strategy facilitates comprehension of the lesson mainly when the L2 is the medium of instruction of certain scientific subjects. L1 is a prerequisite to ensure learners’ comprehension of the lessons, to give instructions, and to enhance participation in the classroom mainly*

*when the learners' proficiencies in L2 are low (Atkinson 1993; Martin 2003)."*  
(Üstünel 2016: 95)

Es geht hier in erster Linie darum, den SuS zu helfen, die Lerninhalte zu verstehen bzw. Verfahrensfragen zu klären. Zur Verständnissicherung geben Lehrkräfte gelegentliche eine kurze Übersetzung in die L1 bzw. lassen sie von SuS geben oder sie liefern metasprachliche Informationen. Die von Üstünel (2016: 99) analysierten Beispiele zeigen, wie dieser Sprachwechsel in türkischen Klassen vorgenommen worden ist. So werden z.B. von Lehrenden Randbemerkungen zum Thema in der L1 gemacht, persönliche Meinungen ausgedrückt, Bedeutung während einer Aufgabe ausgehandelt oder türkische Entsprechungen für englische Ausdrücke gegeben. SuS bitten in der L1 um Erläuterung der Aufgabenstellung und unbekannter Lexeme oder machen selbst metasprachliche Feststellungen in Bezug auf die L2.

#### (2) Sprachwechsel zum Zwecke der Unterrichtsführung

Ferguson (2003) hat festgestellt, dass Sprachwechsel seitens der Lehrkräfte oft einen Wechsel der Ebene markieren, und zwar von der Sachebene der Lerninhalte hin zur Beziehungsebene. Wenn SuS gelobt, gerügt, getadelt, diszipliniert oder in besonderer Weise motiviert werden sollen, so geschieht dies häufig in der L1. Aber nicht nur, wenn es um Beziehungsarbeit geht, sondern auch darum, die Aufmerksamkeit der SuS wieder auf eine Thematik zurückzulenken, so geschieht dies oft in der Schulsprache. Humorvolle Bemerkungen, die der Auflockerung während anstrengender oder angespannter Unterrichtsphasen dienen, werden gelegentlich auch in der L1 eingeworfen. Dies gilt auch für Gefühlsäußerungen seitens der Lehrkräfte, aber vor allem von Seiten der SuS, wie z.B. bei Überraschung, Freude, Verwunderung, Frustration, Ärger und Enttäuschung.

#### (3) Sprachwechsel als Diskursstrategie

CS im Unterricht kann entweder in Bezug auf die Teilnehmer oder in Bezug auf den Diskurs selbst stattfinden. Teilnehmerbezogen ist Sprachwechsel dann, wenn es darum geht sprachliche Unsicherheiten zu überwinden, Missverständnisse zu vermeiden oder Verständnis seitens eines

Sprechers zu ermöglichen. Diskursorientierter Sprachwechsel dagegen zielt auf die Gestaltung des Gesprächs an sich ab.

*“This is mainly used to add colour to an utterance, to introduce a joke, to give the floor to a new participant to partake in the activity, or to signal a change in the interaction (Baoueb 2009).” (Üstünel 2016: 97)*

In einer Studie zu Diskursstrategien von SuS im naturwissenschaftlichen Sachfachunterricht in der Fremdsprache kommt Reyes (Reyes 2008: 104) zu dem Ergebnis, dass Sprachwechsel eingesetzt wird, um Mitschüler um Hilfe zu bitten, Schwierigkeiten zu klären und sich gegenseitig zu führen und herauszufordern. Besagte Diskursstrategien dienen auch dazu, *literacy* sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache zu fördern. Auch der Entwicklung von Sprachbewusstsein nützt CS, da es den SuS ermöglicht grammatikalische Probleme beider Sprachen zu diskutieren und sprachkontrastive Phänomene zu durchschauen.

*“Classrooms are seen as “compound bilingual spaces” where teachers allow for a supportive L1 environment primarily when the learners face linguistic difficulties in L2 (Van Der Meij and Zhao 2010: 97).” (Üstünel 2016: 97)*

Auch Avery (2015: 4) erörtert drei Hauptfunktionen von Sprachwechsel, die im Folgenden skizziert werden:

#### *(1) Bilingual Teacher Talk*

Die Bedeutung von CS wird im Kontext von EFL in erster Linie als Instrument zur Klassenführung und Beziehungsbildung gesehen. Der Verfasser beruft sich dabei auch auf die von Forman (2012) aufgezählten sechs Funktionen von *teacher talk*, die da sind: *animating, translating, explaining, creating, prompting, dialoguing*.

*“Foreman [sic] (2012) stresses that it is the same with CS in that bilingual teacher talk must always be strategic and student-centred, and that the aim is to promote L2 language learning. Rather than prescribe how bilingual teacher talk should work, Foreman [sic] puts the onus on the reflective language teacher, stating that judicious use of the L1 during bilingual teacher talk must be principled, with the causes and effects of teacher language choice easily discernable [sic], and that the L1 should be a resource for embedding new forms from the L2.” (Avery 2015: 4f.)*

## (2) Scaffolding

Eine von Mirhasani & Mamaghani (2009) durchgeführte Vergleichsstudie mit erwachsenen Englischlernern im Iran zeigte, dass der strategische Gebrauch von CS als *self-scaffolding tool* ein wertvolles Instrument zur Bedeutungsaushandlung und Aufrechterhaltung der Kommunikation ist.

*“The use of CS to scaffold a student’s output is also put forward by Meyer (2008). He agrees that the L1 is important in allowing a flow of communication and negotiation of language problems, and it can allow the language learner to develop L2 proficiency faster. However, he argues that this is only the case for lower language learners, and that as a student gains proficiency the L1 should be gradually phased out to maximize L2 learning.”* (Avery 2015: 5)

## (3) Sprachbewusstsein

Als Beleg dafür, dass CS der Förderung von Sprachbewusstsein dienlich ist, führt Avery ein Experiment von Scott & de la Fuente (2008) an, in dem Paaren von französischen und spanischen Schülern die Aufgabe gestellt wurde, eine spezielle Regel der englischen Grammatik aus einem eigens dafür entworfenen Text herauszuarbeiten. Die eine Hälfte der Lernenden sollten nur die L2 verwenden und die andere Hälfte durfte frei in die L1 wechseln.

Die Paare, die CS verwenden durften, erzielten die besseren Ergebnisse und darüber hinaus wurde festgestellt, dass auch die anderen Paare ebenfalls die L1 benutzten, obwohl es ihnen verboten worden war.

*“There was not much L1 actually spoken in the L2-only groups, but retrospective interviews revealed that many of them wasted a lot of time trying to translate what they wanted to say into the L2. The researchers conclude that even if the L1 is banned from the classroom it will inevitably still have a place in the students’ minds. They suggest making use of this as a pedagogical tool along with Butzkamm (2009).”* (Avery 2015: 6)

Diesen Befund sieht auch Levine im Hinblick auf die Funktion der L1 für den Spracherwerb der L2 ebenso bestätigt wie in Bezug auf die Entwicklung von Sprachbewusstsein. Er beruft sich dabei auf die Untersuchungen von Antón & DiCamilla (1999: 237), die zu folgenden Resultaten gelangten:

*“L1 served not just as the code that learners resorted to when language ability proved inadequate, rather it served three main functions: ‘construction of scaffolded help, establishment of intersubjectivity, and use of private speech’ (245). L1 is not simply a metalinguistic tool, but rather a ‘means to create a social and cognitive space in which learners are able to provide each other and themselves with help throughout the task’ (245).” (Levine 2011: 80)*

Tigert et al. (2020) untersuchten, wie bilinguale SuS an einer *English-medium elementary school* untereinander Sprache als Instrument zur Interaktion und Bedeutungsaushandlung benutzten. Sie zogen dabei eine sozio-kulturelle Taxonomie für Funktionen, die Sprache in der Zusammenarbeit von Gleichaltrigen erfüllt, heran. Dieses Raster wurde von DiCamilla & Antón im Rahmen einer Studie unter englischsprachigen Studenten (2012), die an einem schriftlichen Arbeitsauftrag auf Spanisch arbeiteten, entwickelt. Die Forscher fanden dabei vier Hauptfunktionen für den Gebrauch der L1 unter Gleichaltrigen in Gruppenarbeit:

*“(1) creating, discussing, and translating content, (2) negotiating the grammatical, lexical, and stylistic choices of language, (3) planning, defining, and manging the task, and (4) maintaining and developing interpersonal relations.” (Tigert et al. 2020: 66)*

Unter Berufung auf Klingner & Vaughn (2000) erweiterten Tigert et al. diese Kategorien um den Code *„checking for understanding“*, da er sich im *pretesting* im Kontext der gestellten Aufgaben zu Leseverstehen als nützlich erwies. Auf diese Weise kamen sie zu folgenden fünf Hauptfunktionen von Sprachwechsel (*translanguaging*), die sich in der Studie verifizieren ließen:

- “1. Negotiating content - use of translanguaging to understand the content of the text - such as new concepts whose meaning students had to clarify.*
- 2. Clarifying language - use of translanguaging to determine the meaning, use, and definitions of focal vocabulary words.*
- 3. Checking for or confirming understanding - use of translanguaging to check for understanding to confirm understanding of ideas or vocabulary (see Klingner & Vaughn, 2000).*
- 4. Task management - use of translanguaging to discuss or explain directions regarding what to do next as related to perceived session objectives.*
- 5. Building relationships - use of translanguaging to show care, affection, emotion, to build trust and relationships (see García, Woodley, Flores & Chu, 2012).”*  
(Tigert et al. 2020: 71)

Beispiele, die illustrieren, wie SuS Sprachwechsel zu unterschiedlichen Zwecken in ihren Interaktionen genutzt haben, können bei Tigert et al. (2020: 72) eingesehen werden. Hier soll nur eine interessante Beobachtung aus der Unterrichtspraxis erwähnt werden:

*“Among the five codes, task management and building relationships were the two most often observed functions of translanguaging, while negotiating content was observed least frequently.”* (Tigert et al. 2020: 72)

Der häufigste Grund für die Verwendung der L1 liegt bei Lernenden also nicht in erster Linie in der Kompensation von fehlendem Wortschatz in der L2, der zu Problemen beim Textverständnis führt, sondern in dem Bedürfnis von Gleichaltrigen, Beziehungen untereinander zu klären und aufzubauen sowie miteinander Strategien zur Lösung der ihnen gestellten Aufgaben zu entwickeln.

## 2.4 Bilingualer Religionsunterricht – Akzeptanz und Lernerfolg

Währungsreform, Rentenreform, Gesundheitsreform und eine Schulreform nach der anderen! Seinen verheißungsvollen Klang nach Befreiung, Verbesserung und Erleichterung hat das durch neoliberale Propaganda zum Reizwort verkommene Lexem „Reform“ schon längst verloren. Nach der Reform der Reform des reformierten Gymnasiums zucken manche Lehrkräfte bei jeder angekündigten Innovation unwillkürlich innerlich zusammen und fragen sich, wieviel nervenaufreibende Mehrarbeit ihnen im Namen der Kompetenz- und Output- Orientierung jetzt vom Kultusministerium schon wieder zugemutet werden soll. Der Glaube daran, dass durch effektivitätssteigernde Maßnahmen das Qualitätsniveau der Schule auf dem Verordnungsweg tatsächlich gehoben werden kann, ist vielen von den einst idealistischen und im Laufe der Zeit frustrierten Pädagogen leider mittlerweile abhandengekommen. Auch SuS und Eltern zeigen sich zunehmend irritiert von der Tatsache, dass „jede Woche eine neue Sau durchs Dorf gejagt werden soll“ und wünschen sich oft nichts sehnlicher als ritualisierte Routine und Verstetigung. Soll nun auch noch der als letzter Hort der Stabilität und Tradition geltende Religionsunterricht zum Spielball der Experimentierer werden? Ist Religionsunterricht nicht in der Schul- bzw. Muttersprache schon zu einem nahezu unmöglichen Unterfangen geworden? Warum muss man das ohnehin an sich schon kaum Sagbare durch Unterricht in einer Fremdsprache der völligen Unverständlichkeit preisgeben?

So oder ähnlich ließe sich wohl das Stirnrunzeln und das leicht verkniffene Mienenspiel von skeptischen Kolleg/innen interpretieren, denen der Verfasser im Lehrerzimmer erzählte, dass er und seine Kollegin im RU einige Themenbereiche bilingual unterrichten. Nicht nur die Einwände der Kolleg/innen und Eltern, sondern auch die Befürchtungen der SuS, dass sie komplizierte religiös-ethische Sachverhalte in der Fremdsprache nicht so gut verstehen und dadurch schlechtere Noten in Leistungserhebungen bekommen könnten, sind ernst zu nehmen. Der folgende unterrichtspraktische Einwand eines Experten soll an dieser Stelle noch hinzugefügt werden:



„Und gibt es nicht sowieso häufig zu wenig Zeit für eine tiefer gehende Behandlung der RU-Themen, als dass man es sich leisten könnte, nun auch noch zusätzliche Verlangsamungen und Verkomplizierungen durch Fremdsprachlichkeit zuzulassen? Wozu also sich über bilingualen Religionsunterricht Gedanken machen?“  
(Pirner 2004: 107)

Als Antwort auf die rhetorische Frage verweist Pirner auf den bildungspolitischen Trend, nach dem „der fremdsprachliche Sachfachunterricht boomt“ (Pirner 2004: 107). Er räumt allerdings ein, dass in der Diskussion um BU der RU bisher so gut wie keine Rolle spielt (Pirner 2004: 108). Bevor jedoch die Frage erörtert wird, ob sich RU überhaupt für bilinguales Lehren und Lernen eignet und welche Argumente dafür sprechen könnten, soll zunächst die allgemeine Situation des biliRU kurz umrissen werden.

#### 2.4.1 Aktuelle Situation des biliRU an bundesdeutschen Schulen: Daten und Fakten

Aufgrund der Länderhoheit im Bildungswesen ist die Lage des biliRU nicht nur von Schulart zu Schulart, sondern auch von Bundesland zu Bundesland verschieden. Im Folgenden kann daher auch keine lückenlose Bestandsaufnahme geliefert werden. Es sollen nur einige Schlaglichter mit dem Schwerpunkt auf der Schulart Gymnasium und dem Bundesland Bayern aufgezeigt werden. Seit 2006 können an baden-württembergischen Realschulen alle Fächer einschließlich der Katholischen und Evangelischen Religionslehre bilingual unterrichtet werden. Das Kultusministerium empfiehlt nicht etwa ganz- oder mehrjährige Projekte oder Züge, sondern themenbezogene Module (vgl. Pirner 2007: 43).

An bayerischen Gymnasien kann seit Mai 2007 in allen Sachfächern bilingualer Unterricht in den an den jeweiligen Schulen unterrichteten modernen Fremdsprachen erteilt werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007: 2). Voraussetzung seitens der Lehrkräfte ist entweder eine Lehrbefähigung für ein Sachfach und für eine Fremdsprache oder eine Lehrbefähigung für ein Sachfach sowie fremdsprachliche Qualifikation nach § 110a LPO I (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007: 5).

Wie diese Möglichkeit aktuell genutzt wird, ist auf der Internetseite des konfessions- und länderübergreifenden Netzwerks für biliRU ([www.biliru.de](http://www.biliru.de)) nachzulesen. Von den 430 Gymnasien in Bayern boten im Jahr 2018 außer dem Descartes-Gymnasium in Neuburg a.d. Donau noch weitere sieben biliRU an. Im Jahr 2022 sind es insgesamt nur noch sechs bayerische Gymnasien, die bilinguale Angebote in evangelischer oder kath. Religionslehre machen. Da es sich um eine insgesamt sehr kleine Zahl handelt, lässt sich aus diesem Rückgang kein Trend ablesen. Die Ursachen dafür sind eher in der Tatsache zu sehen, dass biliRU an vielen Schulen nicht institutionalisiert ist, sondern vom Engagement einzelner Lehrkräfte abhängt. Wenn, wie am Maria-Ward-Gymnasium in Bamberg, Kolleg/innen pensioniert werden oder wie in Nürnberg und Münster-schwarzach, wo bilinguale Erasmus+-Projekte zu Religionsthemen angeboten wurden (vgl. Green et al. 2018: 36), Fachlehrkräfte die Schule verlassen, werden solche Angebote oft nicht weitergeführt.

Die regelmäßig seit 2017 erneuerten Informationen des Netzwerks beruhen auf „online verfügbaren Publikationen der Kultusbehörden, der Schulwebauftritte“ (Green 2022: 14) sowie auf persönlichen Mitteilungen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird nicht erhoben, da bilinguale Angebote unterhalb fest etablierter Module i.d.R. nicht erfasst werden und Schulen die Fragen zu ihrem bilingualen Profil nicht immer beantworten. „Fehler und Lücken in den „Links zu Schulen mit bilingualem Religionsunterricht“ ([www.biliru.de](http://www.biliru.de)) sind deshalb nicht auszuschließen“ (ebd.). Am Chiemgau-Gymnasium in Traunstein erteilt StD Schuhbeck in der 11. Jahrgangsstufe „Katholischen Religionsunterricht in bilingualer Form (Deutsch-Englisch)“ (<http://www.chg-traunstein.de/de/faecher/religion.php>).

Auch am Gymnasium Miesbach München findet biliRU statt.

Am Theresia-Gerhardinger-Gymnasium München können die Schüler in der 6. Klasse wählen, ob sie Religionslehre oder andere Sachfächer bilingual belegen wollen. Für die Interessenten wird dann in der 6. Klasse eine Zusatzstunde in Englisch erteilt, so dass die gewählten Fächer von der 7. bis zur 10. Klasse bilingual unterrichtet werden.

In Garmisch-Partenkirchen sieht das Angebot folgendermaßen aus:

„Am Werdenfels-Gymnasium können sich die Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Jahrgangsstufe im Rahmen des regulären Unterrichts für sogenannten bilingualen Unterricht in den Fächern Geographie, Katholische Religionslehre und Physik entscheiden. Dieser findet jeweils parallel zu den anderen Stunden in deutscher Sprache statt.“

(<https://www.werdenfels-gymnasium.de/index.php/fachschaften/bilingualer-unterricht>)

Als einzige Realschule in Bayern bietet die Staatliche Realschule Landshut Religionslehre (und zwar katholische) bilingual von der 7. bis zur 9. Jahrgangsstufe an. Interessierte SuS werden in einem Vorkurs auf die neue Unterrichtsform vorbereitet und erhalten dann drei bilinguale Religionsstunden statt der regulären zwei Schulstunden pro Woche.

Die bilingualen Angebote der übrigen Bundesländer für das Fach Religionslehre werden an dieser Stelle (Abb. 3) nur tabellarisch nach Schularten aufgelistet (vgl. Green 2022: 15).

Insgesamt gesehen gab es im Jahr 2021 von den 3146 Gymnasien in Deutschland nur 22, die Religionsunterricht bilingual anboten, was einen prozentualen Anteil von 0,7% ausmacht. Statistisch gesehen handelt es sich demnach bei biliRU um eine eher unbedeutende pädagogische Nische, die jedoch, wie die Netzwerktreffen in Nürnberg regelmäßig eindrucksvoll bestätigen, von engagierten Kolleg/innen und den wissenschaftlichen Betreuer/innen mit viel Herzblut gepflegt wird.

Abbildung 3: Bilinguale Angebote in einzelnen Bundesländern nach Green (2022: 15)

	<i>Grunds.</i>	<i>Gym.</i>	<i>Reals.</i>	<i>Gesamts.</i>	<i>Berufs-S.</i>
Baden-Württemb.		3	2		
Bayern		6	1		
Berlin					
Brandenburg					
Bremen					
Hamburg		2			
Hessen		2			1
Mecklenburg-Vorp.		1			
Niedersachsen		3			
Nordrhein-Westf.		3	1		
Rheinland-Pfalz					
Saarland					
Sachsen		2			
Sachsen-Anhalt					
Schleswig-Holstein	2				
Thüringen					
<i>Summe</i>	<i>2</i>	<i>22</i>	<i>4</i>	<i>0</i>	<i>1</i>

#### 2.4.2 Organisationsformen und Modelle von biliRU an Gymnasien

Bis auf eine Realschule in Bayern und zwei in Baden-Württemberg, eine berufsbildende Schule in Hessen, zwei Grundschulen in Schleswig-Holstein und eine Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen ist biliRU bisher eine Domäne der Gymnasien. Die Details zu den derzeit praktizierten Modellen von biliRU können auf den Internetseiten der auf [www.bilru.de](http://www.bilru.de) aufgelisteten Schulen eingesehen werden. Jens-Peter Green, der die Website des Netzwerkes zusammen mit Manfred Pirner und Johannes Rüster wissenschaftlich betreut, zählt folgende Formen von biliRU auf:

- „- konfessionellen, konfessionell-kooperativen und überkonfessionellen bilingualen Religionsunterricht,
- fremdsprachigen Religionsunterricht mit deutschsprachigen Anteilen und deutschsprachigen Religionsunterricht mit fremdsprachigen Anteilen,
- jahrgansbezogenen bilingualen Religionsunterricht in einem oder mehreren Jahrgängen, z.B. in einem bilingualen Zug oder als wissenschaftspropädeutisches Seminarfach (Seminarkurs, W-Seminar) mit Religionsinhalten,
- themen- oder projektbezogenen modularen bilingualen Religionsunterricht im Rahmen von Regelunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Projekttagen, Schulpartnerschaften oder Schulnetzwerken.“ (Green 2018: 302)

Eine aktualisierte Übersicht über die Vielfalt der Möglichkeiten findet sich in Green (2022: 9-16).

Hier soll nur auf bilinguale Züge, bei denen es sich „um die ursprünglichste Form bilingualen Lehrens und Lernens handelt“ (Besler 2012: 53) und auf bilinguale Module, die in der vorliegenden Studie untersucht werden, näher eingegangen werden.

#### 2.4.2.1 *Bilinguale Züge*

Bilinguale ‚Züge‘, ‚Zweige‘ oder ‚Bildungsgänge‘ gibt es in Deutschland seit 1969 an weiterführenden Schulen, die oft eine ausgeprägt bilinguale Profilierung anstreben (vgl. Krechel 2013: 74) und in denen ein Sachfach oder gar mehrere durchgängig, in der Regel über einige Jahre hinweg, in einer eigens dafür eingerichteten Klasse fremd- oder zweisprachig unterrichtet werden. Da der eigentliche bilinguale Unterricht meist erst ab der 7. Jahrgangsstufe einsetzt, wird oft in den 5. und 6. Jahrgangsstufen die Stundentafel für die „Biliklasse“ in der entsprechenden Fremdsprache um eine oder zwei Schulstunden heraufgesetzt, um die SuS auf die erhöhten sprachlichen Anforderungen im bilingual unterrichteten Sachfach vorzubereiten. Weil die Teilnahme an bilingualen Zügen freiwillig ist, können Schulen die Bewerber auch nach fremdsprachlichen Schulleistungen auswählen, gemäß der Maßgabe der Kultusministerkonferenz, die bilinguale Züge als „Beitrag zur Begabtenförderung im sprachlichen Bereich“ (Kultusministerkonferenz 2013: 5) betrachtet. Das Ziel dieser über längere Zeit hinweg institutionalisierten und streng strukturierten Form ist eine tendenzielle Zweisprachigkeit.

„Das bedeutet: Die fremdsprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler muss nicht so weit ausgebildet sein wie die muttersprachliche Kompetenz, soll aber über die-

jenige, die im normalen Fremdsprachenunterricht erworben wird, weit hinausreichen. Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn in der Lage sein, in zwei Vehikularsprachen (Muttersprache und Fremdsprache) über zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Kultur mündlich und schriftlich zu kommunizieren und dabei eigene Positionen angemessen zu vertreten (vgl. Mäsch 1993).“ (Krechel 2013: 75)

Auf Grund des verstärkten Vorlaufs sowie der erhöhten Kontaktzeiten in der Fremdsprache und der kontinuierlichen bilingualen Unterrichtspraxis über mehrere Jahre hinweg, bieten bilinguale Züge gute Voraussetzung für einen nachhaltigen Lernerfolg. Daher ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass sich von den 30 auf [www.biliRU.de](http://www.biliRU.de) aufgelisteten Schulen 12 für dieses Modell entschieden haben. Besler gibt jedoch zu bedenken, dass der Zeitpunkt, zu dem die meisten Schulen ihre Züge ansetzen, nämlich ab der 7. Jahrgangsstufe, möglicherweise für den RU ein wenig zu früh sein könnte:

„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.“ (Besler 2012: 54)

Als Lösung für dieses Problem schlägt die Verfasserin einen verstärkten Vorlauf in der Fremdsprache vor, in dem die SuS mit einem kleinen Fachlexikon ausgestattet werden, das eine Vor-entlastung im Hinblick auf grundlegende religiöse Begriffe und Ausdrucksmittel bereitstellt. Sie empfiehlt zur Optimierung der Synergieeffekte eine enge Kooperation zwischen Fremdsprachen- und Sachfachunterricht (ebd.).

Eine weitere Stärke dieses Modells ist darin zu sehen, dass BU im Klassenverband erteilt wird, was die Ausbildung einer speziellen Identität der SuS als „Bilischüler“ und damit in der Regel über die verbesserte Klassengemeinschaft eine gruppenspezifisch bedingte Steigerung der Motivation zur Folge hat. Unter schulorganisatorischen Gesichtspunkten betrachtet stellt die Einrichtung bilingualer Züge für den RU allerdings ein Problem dar. Nach wie vor wird Religions-

lehre an den meisten Schulen konfessionell getrennt unterrichtet. Zusätzlich wird als Alternative bzw. als Ersatzfach für das Pflichtfach Religionslehre noch Ethik oder Philosophie angeboten. Die SuS werden dabei aus ihren eigentlichen Klassen herausgenommen und entsprechend ihrer Konfession oder Wahl in Gruppen oder Kurse aufgeteilt. Aufgrund des knappen Budgets der Schulen können kaum drei getrennte bilinguale Züge für Ethik oder Religionslehre angeboten werden, so dass ein Zug für biliRU konfessionsübergreifend strukturiert sein müsste, wodurch das Prinzip des konfessionsgebundenen RU in diesem Falle unterlaufen würde. Dies kann als ein Verlust an konfessionell-kirchlicher Bindung und Identität oder als ein Gewinn im Sinne ökumenischer Verständigung und Zusammenarbeit gewertet werden. Um den organisatorischen Aufwand zu reduzieren und dennoch eine möglichst hohe Nachhaltigkeit zu gewährleisten, gehen einige Schulen einen Mittelweg, indem sie in einzelnen, eher höheren Jahrgangsstufen (z.B. 10. oder 11.) im Fach Religionslehre eine bilinguale Klasse anbieten. In der Oberstufe eignet sich auch das W-Seminar im Fach Religionslehre für bilingualen Unterricht. Aufgrund der fortgeschrittenen Sprachbeherrschung kann angenommen werden, dass im Hinblick auf das sachfachliche Niveau keine allzu großen Abstriche gemacht werden müssen.

#### *2.4.2.2 Bilinguale Module*

Für Schulen, die sich (noch) keiner bilingualen Gesamtkonzeption verschreiben möchten, jedoch offen sind für bilinguales Lehren und Lernen, bieten sich bilinguale Module quasi als „Einstiegmodell“ (Kultusministerkonferenz 2013: 4; 9) geradezu an. Sie sind flexibel handhabbar (vgl. Hollm / Pirner 2008: 116), und zwar sowohl was ihre Dauer als auch die Verwendung der Schul- und Fremdsprache betrifft.

„Sie sind nicht an bestimmte Schuljahre und Fächer gebunden und für Lernende und Lehrkräfte ein Experimentierfeld, in dem sie neue Möglichkeiten des Lernens und des unterrichtlichen Arbeitens entdecken. Diese Angebote können in Fachunterricht von weniger als einem Schuljahr, aber gegebenenfalls durchaus während mehrerer Jahre bestehen.“ (Krechel 2013: 78)

Unter schulorganisatorischen Gesichtspunkten besteht der entscheidende Vorteil in erster Linie darin, dass keine neuen Klassen gebildet werden müssen und somit keine zusätzlichen personellen Ressourcen erforderlich sind. So gesehen sind sie budgetneutral und für alle SuS geeignet, auch für solche mit geringeren Sprachkompetenzen (vgl. Vollmer 2008: 51), wodurch auch die „Stigmatisierung von „Bilinguaalem Unterricht“ als einem Unterricht für Eliteschüler“ (Bach 2008: 15) vermieden wird. Im Unterschied zu der Einrichtung von Zügen können bilinguale Unterrichtseinheiten auch ohne Genehmigung der Schulämter oder des Kultusministeriums durchgeführt werden. Damit eröffnen Module den Lehrkräften und den Schulen beachtliche inhaltliche und organisatorische Gestaltungsfreiräume (Besler 2012: 22). Was den Zeitpunkt der Einrichtung bilingualler Module angeht, so gehen die Meinungen der Experten auseinander. Green, Nicolai und Wehner-Zott (Green et al. 2018) halten den Einstieg in „englischsprachigen Religionsunterricht ab Klasse 6“ (Green 2018: 303) über Module für möglich, während Besler längere bilinguale Unterrichtseinheiten erst ab der 8. Jahrgangsstufe empfiehlt, „wenn die SchülerInnen bereits gute und umfangreichere Fremdsprachenkenntnisse aufweisen“ (Besler 2012: 57).

Im RU orientieren sich die Module an den Themenbereichen der Lehrpläne, so dass nicht alle, sondern ausgewählte Themen phasenweise bilingual unterrichtet werden. Dabei eignen sich vor allem Themen, die unter dem Gesichtspunkt des interreligiösen Lernens und der Multiperspektivität interessant sind. Es ist auch möglich nur bestimmte Aspekte eines Themas anhand fremdsprachlicher Texte oder audiovisueller Medien zu behandeln (Rüschhoff et al. 2015: 15). Bei der Auswahl der Themen sowie der Dauer der einzelnen bilinguallen Unterrichtseinheiten empfiehlt es sich, die SuS mitbestimmen zu lassen, um eine höhere Motivation zu gewährleisten. Krechel (2013: 79) listet eine breite Palette von Formen auf, die von epochalen Unterrichtsphasen in einer Fremdsprache über alternierende fremd- und schulsprachliche Einheiten bis hin zu Arbeitsgemeinschaften und fächerübergreifenden Projekten reichen. Letztere sind vor allem im Hinblick auf Synergieeffekte interessant, da z.B. in Zusammenarbeit mit dem Englischunterricht Wortschatz aus dem RU eingeführt, wiederholt und gefestigt werden kann (vgl. Besler 2012: 56).



„Auf diese Weise wird für die SchülerInnen auch der Sinn schulischen Lernens einsichtig, nämlich die Betrachtung eines Inhalts und dessen Zusammenhänge aus unterschiedlichen Blickwinkeln.“ (Besler 2012: 56)

Modularer biliRU kann auch dazu beitragen, dass die SuS die Bedeutung der Fremdsprache als Arbeitssprache erkennen, so dass durch das Arbeiten mit authentischen, ansprechenden Materialien auch ein höherer Motivationseffekt für die Verbesserung der eigenen Fremdsprachenbeherrschung erzielt werden kann (vgl. Rüschoff et al. 2015: 17).

Besler erkennt durchaus die organisatorischen und fächerverbindenden Chancen von bilingualen Modulen, sieht in ihnen jedoch die „Gefahr einer Ausbildung von fremdsprachlichem, themenabhängigem „Inselwissen“ ohne eine Verbindung zu anderen Inhalten des Religionsunterrichts“ (Besler 2012: 57). Green hält den sprachlichen Gewinn von modularisiertem RU für begrenzt, „es sei denn, die bilingualen Module sind in ein bilinguales Gesamtkonzept eingebettet“ (Green 2018: 303). Wenn die Module im Schulprogramm verankert werden, können sie zur Profilbildung der Schule beitragen, so dass eine gewisse Beständigkeit gewährleistet ist (vgl. Besler 2012: 23).

### 2.4.3 Einwände gegen einen biliRU

In den Anfangsjahren herrschte „große Skepsis gegenüber Religion als bilingualem Fach“ (Kiel 2019: 30). Mittlerweile ist diese jedoch aufgrund eines veränderten Lebensgefühls und der allgemein verbreiteten Einsicht in die Bedeutung der englischen Sprache als *lingua franca* in Europa weitgehend überwunden, so dass man mit Green tatsächlich sagen kann: „Die Zeit ist jetzt reif für bilingualen Religionsunterricht“ (Kiel 2019: 30). Dennoch gibt es nach wie vor ernstzunehmende Einwände, mit denen sich eine Didaktik des biliRU auseinandersetzen muss. Sie können auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden.

Guter RU lebt im Wesentlichen von der Kommunikation, und zwar zwischen Lehrkräften und SuS sowie zwischen SuS untereinander. Er soll die Lernenden mit geeigneten sprachlichen und konzeptionellen Mitteln ausrüsten, um die Grundfragen des menschlichen Lebens, wie z.B. nach

dem Sinn des Lebens, nach Liebe und Leid, dem Tod und ethischer Verantwortung, kognitiv zu durchdringen und in angemessener Weise zu artikulieren.

„Im Zuge der englischen Sprache wird nicht nur die Erschließung von Zusammenhängen und Verknüpfungen deutlich erschwert, sondern auch die ohnehin problematische Diskussion existenzieller 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.“ (Besler 2012: 78)

Die Religionspädagogin sieht in der Fremdsprachigkeit des Unterrichts also eine zusätzliche, künstliche Hürde, die im BU bei der Erreichung der Ziele des RU überwunden werden muss.

Vor allem SuS, deren Englischkenntnisse noch nicht so gut sind, könnten durch die Sprachbarriere davon abgehalten werden, ihre Beiträge in das Unterrichtsgespräch einzubringen.

Die Zeiten, in denen die SuS im RU mit den Glaubenslehren ihrer jeweiligen Konfessionen indoktriniert wurden, so dass sie diese lediglich zu rezipieren, zu verinnerlichen und zu reproduzieren hatten, sind endgültig vorbei. „Besonders religiöse Erziehung macht nur Sinn in Korrespondenz zum eigenen Leben des jungen Menschen. Sonst verkommt sie zur Indoktrination“ (Die deutschen Bischöfe 1996: 28).

Zeitgemäßer RU soll SuS in ihrer Lebenswelt abholen und das, was sie „unbedingt angeht“, ihre existenziellen Fragen und Probleme, thematisieren und mit der Botschaft des christlichen Glaubens konfrontieren (vgl. Pirner 2004: 107).

„Wenn es im RU um eine wechselseitige Erschließung von religiöser Tradition und gegenwärtiger Lebenswelt geht, dann erscheint die Fremdsprachlichkeit als eine zusätzliche Erschwernis dieser sowieso sehr anspruchsvollen Aufgabe, die heute vielen Menschen fremd gewordene Tradition in ihrer Gegenwartsrelevanz wieder nahe zu bringen. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist eben eine deutschsprachige Lebenswelt; ihre Thematisierung in einer Fremdsprache verfremdet sie, was einer ‚lebensweltorientierten Religionspädagogik‘ widerspricht.“ (Pirner 2007: 43)

Viele Kinder und Jugendliche, die einer christlichen Konfession angehören, werden heute in ihren Elternhäusern nicht mehr religiös sozialisiert und besuchen nur gelegentlich, meist zu Weihnachten oder Ostern, den Gottesdienst. Daher sind ihnen die Symbolwelt der Bibel und die Begrifflichkeit der Glaubenssprache oft nicht mehr vertraut. Die Vermittlung religiöser Sprache

findet in solchen Fällen fast ausschließlich im RU statt, in dem versucht wird, den SuS die Bedeutung der christlichen Überlieferung für das eigene Leben zu vermitteln. Besler (vgl. 2012: 78) befürchtet, dass bilingualer Unterricht zu einer Art „doppelten Fremdsprachigkeit“ führt, die die Kommunikation über religiöse Inhalte zusätzlich erschweren könnte.

Nach Pirner (vgl. 2007: 43) weisen Kritiker darauf hin, dass es im RU auch um das Verstehen der jüdisch-christlichen (Kultur-)Geschichte sowie deren Überlieferung gehe. Dabei stehen vor allem für den evangelischen RU die Entwicklungen im deutschsprachigen Raum im Vordergrund. Auch sei die Bezugswissenschaft, die evangelische Theologie, hier in erster Line in deutscher Sprache abgefasst. Daher, so Kritiker, sei die Behandlung derartiger Themen weder der Sache noch dem verfolgten Lernziel angemessen.

Besler (vgl. 2012: 79) behauptet, es gebe auch Bedenken im Hinblick auf den Erwerb interkultureller Kompetenz. Aufgrund unzulänglicher religiöser Sozialisation könnten die SuS von Haus aus kaum eine tragfähige christliche Identität ausbilden, so dass es ein geradezu paradoxes Unterfangen sei, den jungen Menschen ihre christlichen Wurzeln in einer Fremdsprache bewusst machen zu wollen.

„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.“ (Besler 2012: 79)

An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass die Verfasserin hier von einem zu überwindenden essentialistischen Kulturverständnis (vgl. oben S. 82) ausgeht – nicht Interkulturalität, sondern Transkulturalität ist das angestrebte Ziel.

Zum Schluss sei noch der Lernerfolg im Sachfach angesprochen. Kritiker des BU befürchten, dass durch die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache viele SuS überfordert werden könnten, so dass ihre Leistungen hinter ihren Möglichkeiten in der Schulsprache zurückbleiben könnten (vgl. Durant 2015: 8). „Durch die intensivere Beschäftigung mit der Fremdsprache

müsste, so die Kritiker, die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches oberflächlich bleiben“ (Durant 2015: 8f.).

Derartige Bedenken lassen sich nach Vollmer (2008: 54) folgendermaßen auf den Punkt bringen:

„Vermittelt der bilinguale Unterricht wirklich genauso viel Sachwissen und Fachkompetenz wie der monolinguale Sachfachunterricht? Oder kommt das anspruchsvolle, gediegene Sachfachlernen nicht zu kurz, werden nicht insgeheim Abstriche im vorgeschriebenen Stoffumfang oder gar an der Erkenntnisqualität gemacht, wenn der Sprachstand der Lerner dies nötig macht und zu viel Zeit auf die sprachliche Dimension des Lernens verwendet werden muss?“

Zum Schluss sei noch das Problem erwähnt, dass beim bilingualen Lernen und Lehren der RU für den Fremdsprachenunterricht instrumentalisiert (vgl. Pirner 2007: 43) werden könnte, und zwar „auf Kosten des eigentlichen sachfachlichen Lernens“ (Pirner 2022a: 24). Den oben genannten Vorbehalten und Bedenken lassen sich die im Folgenden dargelegten Argumente gegenüberstellen.

#### 2.4.4 Chancen und Potentiale des biliRU

Obwohl RU „ordentliches Lehrfach“ (Art. 7 Abs. 3 GG) an öffentlichen Schulen ist, ist er doch kein Fach wie jedes andere. Zum einen liegt es daran, dass in einer zunehmend säkularisierten Welt Religion mehr und mehr als Privatsache betrachtet wird, eine Auffassung, die auch durch die steigende Zahl von Kirchenaustritten in den letzten Jahren bestätigt wird. Zum anderen haben die Lernenden die Möglichkeit, statt Religionsunterricht Ethik oder Philosophie zu wählen. Obwohl Religionslehre aufgrund ihres offiziellen Status ein Pflichtfach ist, ist sie aus Sicht vieler SuS eher ein gefühltes Wahlfach. So gesehen gerät „der Religionsunterricht in seiner gegenwärtigen Verfasstheit unter einen unverkennbaren Legitimationsdruck“ (Grethlein 2005: 19, zit. n. Besler 2012: 5). Besler sieht daher in der Etablierung des biliRU als festes Bildungsangebot „eine gute Chance, die fortschreitende Isolation des Faches zu stoppen und ihm einen gleichrangigen Platz im Fächerkanon zuzuweisen“ (2012: 5f.). Pirner kommt in einer empirischen Studie zu dem Ergebnis: „Die Englischsprachigkeit verbessert tendenziell die Motivation und Einstellung

der SchülerInnen zum RU“ (Pirner 2007: 49). Im Hinblick auf die untersuchte Klasse schließt er, dass „der bilinguale RU eine allgemeine Aufwertung von religiöser Bildung im Bewusstsein der SchülerInnen bewirkt hat“ (ebd.). Da es sich hierbei nicht um eine repräsentative Studie handelt, kann dieses Ergebnis jedoch keine Allgemeingültigkeit beanspruchen. Dennoch ist zu konstatieren, dass SuS heutzutage durch die Mediennutzung vor allem über das Internet mit der englischen Sprache viel stärker vertraut sind als mit anderen in der Schule unterrichteten Fremdsprachen. Symptomatisch für die Affinität der Heranwachsenden zur englischen Sprache ist die Aufnahme zahlreicher Anglizismen in die Jugendsprache. Besler schließt daraus: „Als bedeutungslos empfundene religiöse Inhalte können im Zuge ihrer Thematisierung in englischer Sprache daher eine Aufwertung erfahren“ (2012: 51).

Im Zuge von Bildungsreformen, die auf ‚Kompetenzorientierung‘, ‚Output-Orientierung‘ und gemeinsame ‚Bildungsstandards‘ abzielen, ist die Religionsdidaktik im Vergleich zur Englischdidaktik „in viel stärkerem Maße gefordert, ihre Ziele zu explizieren und argumentativ zu begründen, weil die ‚Brauchbarkeit‘ religiöser Bildung offensichtlich nicht so allgemein einsichtig ist wie die fremdsprachlicher Bildung – und auch nicht sein kann“ (Hollm / Pirner 2008: 109). Der ‚praktische Nutzen‘ der im EU erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird angesichts eines zunehmend globalisierten Arbeitsmarktes dagegen weder von SuS noch von Eltern in Frage gestellt. Die religionspädagogische Diskussion wird im Unterschied dazu nicht von der Frage der Marktgängigkeit des im RU erworbenen Wissens und Könnens getrieben, ihr liegt eher ein reflexives Bildungsverständnis zugrunde, das Religion als einen Zweck an sich betrachtet. Die Beschäftigung mit religiös-ethischen Fragestellungen ergibt dann quasi als Nebenwirkung brauchbare Kompetenzen.

„Religiöse Bildung versteht sich in dieser Sicht in erster Linie als ein Angebot, sich mit Hilfe und auf Anregung von religiösen Deutungsperspektiven mit dem eigenen Selbst- und Weltverständnis auseinander zu setzen.“ (Hollm / Pirner 2008: 109)

Auf dieser bildungstheoretischen Schiene ist in der Regel das, was sowohl im evangelischen als auch im katholischen RU als „religiöse Kompetenz“ verstanden wird, zu verorten. So werden

z.B. im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg von 2016 die Aufgaben und Ziele des Faches „Evangelische Religionslehre“ im Hinblick auf ihren Bildungswert folgendermaßen definiert:

„Der Evangelische Religionsunterricht bringt den christlichen Glauben und seine Traditionen ins Gespräch und unterstützt die Heranwachsenden dabei, den Glauben als Möglichkeit zu entdecken, die Wirklichkeit zu deuten und ihr Leben zu gestalten. Der Evangelische Religionsunterricht bietet Kindern und Jugendlichen Unterstützung und Begleitung bei ihrer Suche nach Identität und Lebenssinn. Die Schülerinnen und Schüler erwerben so Kompetenzen religiöser Bildung. Der Glaube selbst entzieht sich einer Überprüfung. Er kann deshalb zwar Gegenstand des Unterrichts, darf aber nicht Maßstab für die Leistungsbewertung oder Leistungsbeurteilung sein.“  
(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 3)

Auch die Katholischen Bischöfe Deutschlands haben in ihren Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen RU ähnlich formuliert:

„Demnach ist es die Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu einem selbstständigen und vor der Vernunft verantwortbaren Urteil in Fragen der Religion und des christlichen Glaubens zu befähigen. Sie sollen Religion als einen zentralen Bereich menschlicher Wirklichkeit und menschlicher Lebensvollzüge wahrnehmen und verstehen lernen und wesentliche Inhalte des christlichen Glaubens sowie die Orientierungsleistung der christlichen Religion für die menschliche Lebensgestaltung kennen lernen.“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004: 9)

Neben der Erreichung dieses übergeordneten Bildungsziels der „religiösen Kompetenz“ seien hier auch die oben erwähnten Ziele des BU zu nennen, die da sind: fremdsprachliche Handlungskompetenz, fachliche Diskurskompetenz in zwei Sprachen, Methodenkompetenz, Europakompetenz, transkulturelle Kompetenz, kognitive Grundfähigkeiten (*higher order thinking skills*), metakognitive und selbstregulative Kompetenzen sowie emotional-attitudinale Effekte (Stichwort: *self-confidence* und *motivation*) (vgl. Bonnet / Breidbach 2013: 28).

„Darüber hinaus gewinnen Ziele im Haltungs- und Einstellungsbereich für den RU eine besondere Bedeutung, z.B. Wachheit für letzte Fragen, Lebensfreude, Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung, Sensibilität für das Leben anderer, Wertschätzung von (christlicher und anderer) Religion, Toleranz gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen.“ (Hollm / Pirner 2008: 110)

„Religiöse Kompetenz“, verstanden als die Fähigkeit, „die religiös-weltanschaulichen Dimensionen im eigenen Leben, in der Lebenswelt und in der umgebenden Kultur wahrnehmen, über sie kommunizieren und reflektieren zu können sowie in religiös-weltanschaulichen Fragen urteilsfähig zu sein“ (Pirner 2013: 326), ist in der Bayerischen Verfassung als oberstes Bildungsziel (vgl. Art. 131 BV) mit den Worten „Ehrfurcht vor Gott“ sowie „Achtung vor religiöser Überzeugung“ festgeschrieben und folglich als fächer- und schulartenüberschneidende Querschnittsaufgabe öffentlicher Bildung definiert. So kommt es z.B., dass das Thema „Religion“ auch in den Lehrplänen und –werken für den Englischunterricht an Gymnasien erscheint. Allerdings, so beklagen Religionspädagogen (vgl. Hollm / Pirner 2008: 105ff.), werden zwar religiöse Hintergrundinformationen zu bestimmten landeskundlichen Themen und politischen Konflikten gegeben, jedoch finde keine grundlegende Auseinandersetzung mit religiösen Themen (vgl. Besler 2012: 38) statt. Hollm/Pirner reden sogar von einer „Nichtbeachtung religiöser Fragestellungen im Englischunterricht“ (2008: 105), die sie auch durch ihre Recherche in Fachzeitschriften und Forschungsbibliographien zur Fachdidaktik des Englischunterrichts bestätigt sehen. Dieses Defizit aus der Perspektive der Englischdidaktik ist für Pirner ein zentrales Argument für einen bilingualen RU, der es den Lernenden ermöglicht, über religiös-weltanschauliche sowie ethische Probleme in einer Fremdsprache diskutieren zu können. Diese Fähigkeit wird für SuS, die sich den Herausforderungen nicht nur eines zusammenwachsenden Europas, sondern einer zunehmend multikulturellen und globalisierten Welt stellen müssen, immer wichtiger – „zumal gerade Religion in anderen Ländern und Erdteilen bekanntlich eine noch sehr viel wichtigere Rolle spielt als in Mitteleuropa (Pirner 2013: 326). Der Religionspädagoge sieht darüber hinaus die Chance der „Überwindung der Deutschland- und Europa-Zentriertheit“ (ebd.), die in traditionellen Inhalten und Themen des RU gegeben ist. Auch die Verwirklichung transkultureller und interreligiöser Kompetenzen wird durch biliRU gefördert, denn „für eine interkulturelle Hermeneutik anglophoner Länder“ (Hollm / Pirner 2008: 117) kommt der Religion eine entscheidende Bedeutung zu.

„In diesem Sinn kann auch der kulturvergleichende Blick ‚von außen‘ die Erschließung der eigenen Lebenswelt und Kultur in den Bereichen Religion, Kirche und Weltanschauungen fördern; dies gilt gerade auch für typisch ‚deutsche‘ Themen, wie die Reformation oder die Kirchengeschichte der NS-Zeit. So kann etwa ein Blick in US-amerikanische Schulbücher zum Thema Reformation interessante neue Einsichten erbringen und vor allem das Bewusstsein für die unausweichliche Perspektivität von historischer und weltanschaulich-religiöser Wahrnehmung fördern.“ (Pirner 2013: 326f.)

Hier bietet sich der biliRU auch als wirkungsvolle Ergänzung an zu einem EU, dessen Kommunikationssituationen oftmals künstlich konstruiert anmuten, da im biliRU entweder authentische fremdsprachliche Materialien verwendet werden, über die in der Schulsprache geredet wird oder das Englische gar als Arbeitssprache verwendet wird, d.h. in jedem Fall geht es hier „um „echte“, inhaltsorientierte Kommunikation, die jener in einem fremden Land nahe kommt“ (Pirner 2007: 42). Durch die transdisziplinäre Verwendung englischer Texte und Medien im RU wird den SuS bewusst, wie wichtig das Englische als internationale Verständigungssprache bei der Bewältigung sozialer, religiöser und politischer Probleme in der Welt von heute ist. Ebenso wie moderner Fremdsprachenunterricht ist auch RU ein gesprächsintensives Fach, zumindest dann, wenn er sich darum bemüht ‚an der Lebenswelt der SuS dran‘ zu sein (vgl. Hollm / Pirner 2008: 115). Dass dem weitgehend so ist, lässt sich u.a. daran erkennen, dass er im Jargon der Jugendlichen oft abschätzig als „Laberfach“ bezeichnet wird. Aus Sicht der theologischen Anthropologie ist gerade die Kommunikationsfähigkeit eines der zentralen Merkmale, das den Menschen vom Tier unterscheidet (in der griechischen Philosophie wurden die Tiere als “τὰ ἄλογα” bezeichnet), da Sprache wie Vernunft und Freiheit ein Ausdruck der Personalität des Menschen ist, die in seiner Gottebenbildlichkeit begründet liegt. Daher betonen auch kirchenamtliche Verlautbarungen:

„Die personale Kommunikation ist gerade in einem konfessionellen Religionsunterricht von zentraler Bedeutung“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004: 14).

Für die Unterrichtspraxis ergibt sich daraus folgende Konsequenz: „Unterricht ist deshalb nicht im Sinne einer Output orientierten Systemsteuerung, sondern als kommunikatives Handeln zu verstehen und zu gestalten“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004: 13).



In dieser Aussage schwingt eine gewisse Kritik an einem post-behavioristischen, konstruktivistischen Menschenbild mit, das nach Kurtz (2003: 153) und Bleyhl (2004) auch einem heute verbreiteten methodisch-didaktischen Paradigma unterliegt, das in der Theorie und Praxis des Englischunterrichts zu finden ist:

„Die fremdsprachendidaktische Theoriediskussion der letzten Jahre bewegt sich unter dem rasch wachsenden Einfluss psychologisch, psycholinguistisch und konstruktivistisch geprägter Menschenbilder zunehmend auf eine anthropozentrisch-individualistische Vorstellung vom Lehren und Lernen einer Fremdsprache zu. Schülerinnen und Schüler werden danach als lernfähige ‚Systeme‘ bzw. als ‚Lernsubjekte‘ betrachtet, die in einem eigenaktiven und (vermeintlich) weitgehend sich selbst organisierenden, von außen nur bedingt beeinflussbaren Prozess der Sprachverarbeitung und Sprachaneignung allmählich und unter Einbeziehung von unterschiedlichen Strategien ihr Wissen über die Fremdsprache erweitern und ihre kommunikativen Fähigkeiten vervollkommen.“ (Kurtz 2003: 152, zit. n. Hollm / Pirner 2008: 112)

Nach einer dem christlichen Menschenbild verpflichteten Didaktik sind sowohl das Lehrer-SuS-Gespräch als auch der Dialog der SuS untereinander unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichtsgeschehens und somit auch durch keinerlei technologische Innovationen zu ersetzen. Da, wie oben schon erwähnt, heutzutage die religiöse Sprache für viele SuS zu einer Art ‚Fremdsprache‘ geworden ist, ist RU in seinem Bemühen um ein Verständnis der biblisch-christlichen Symbolsprache seinem tiefsten Wesen nach Sprachunterricht. In diesem Sinne bietet der biliRU aufgrund semantischer und etymologischer Eigenheiten bei religiösen Begriffen im Englischen, die Möglichkeit zur Erschließung von Bedeutungen, die in den entsprechenden deutschen Wörtern nicht enthalten sind. Als Beispiel seien hier nur die Differenzierungen zwischen „sky – heaven“, „spirit – ghost“, „sacrifice – victim“, sowie eine Spezialbedeutung des Wortes „sin“ genannt, das im Bogensport auch „Zielverfehlung“ bedeuten kann, womit es dem ursprünglich biblischen Sinn des griechischen Nomens „ἁμαρτία“ entspricht (vgl. Hollm / Pirner 2008: 118). Eine kontrastive Sprachanalyse, die je nach Anlass und Jahrgangsstufe auf Deutsch oder auf Englisch vorgenommen werden kann, ist ein wichtiger Beitrag des biliRU zur Ausbildung von *language awareness*. Die metasprachliche Kommunikation kann im Sinne der oben ausgeführten (vgl. S. 93f.) semiotischen Kompetenz noch einen Schritt weiter gehen und die sprachliche Konstruiert-

heit von Wirklichkeit als solcher thematisieren (vgl. Oelkers 1991: 191), so wie es Neil Postman (1996) als Bildungsauftrag von Schule gefordert hat.

„Weil Sprache unsere Welt ist, so lässt sich in seinem Sinn argumentieren, gehört es zentral zur Bildung, nicht nur Sprache zu beherrschen, sondern auch zu verstehen, wie wir von Sprache ‚beherrscht‘ werden, und die Mechanismen zu durchschauen, wie durch Sprache im weitesten Sinn (Bilder, Symbole, Zeichen, Medien) Wirklichkeit konstruiert wird. Diese Bildungsaufgabe stellt sich auch für den EU und den RU und trifft hier auf besondere Chancen. Ob sie auch genutzt werden, ist eine andere Frage.“ (Hollm / Pirner 2008: 113)

Aus den Ergebnissen einer an der PH Ludwigsburg im Schuljahr 2005/2006, in einer 9. Klasse eines Stuttgarter Gymnasiums mit bilingualem Profil durchgeführten qualitativ-explorativen Fallstudie entwickelte Pirner zunächst fünf Hypothesen (vgl. Pirner 2007: 46ff.), die dann um eine erweitert wurden (vgl. Pirner 2013: 328) und die quasi die Chancen des biliRU umreißen. Allerdings ist anzumerken, dass sich der an der untersuchten Klasse gezeigte Mehrwert nicht automatisch in allen bilingualen Unterrichtssituationen einstellt, so dass jeweils im Einzelnen empirisch zu überprüfen ist, ob oder in welchem Ausmaß sich die aufgestellten Hypothesen verifizieren lassen. Inwiefern sich die – wie in These 1 (vgl. ebd.) behauptet– durch die Englischsprachigkeit verursachten Probleme für die religionsunterrichtlichen Lernprozesse tatsächlich in zumutbaren Grenzen halten, hängt von den Sprachkenntnissen der jeweiligen SuS ab, die je nach gemeinsamer Vorbereitung und individuellem Lernstand durchaus variieren können. Interessanter ist, was die Potentiale des biliRU betrifft, die These 2:

„Durch die Sprachprobleme im bilingualen Religionsunterricht ergeben sich lernproduktive Nebenwirkungen.“ (Pirner 2013: 328)

Die erhöhten Anforderungen, die die Kommunikation in einer Fremdsprache mit sich bringt, können bei SuS zu unterschiedlichen Reaktionen führen:

Ist das Sprachniveau sehr hoch und demzufolge das Verständnis eher gering, führt das auf Seiten der SuS möglicherweise zu einem Motivationsverlust und damit zu Resignation. Es könnte jedoch auch sein, dass sich SuS in einem solchen Fall in erster Linie auf die Fremdsprache konzentrieren und die inhaltliche Seite der Kommunikation vernachlässigen. Pirner hat jedoch in der

Auswertung seines empirischen Materials fast ausschließlich Indizien dafür gefunden, dass „die erhöhten Sprachanforderungen die Intensität der Beschäftigung mit der Sache ebenfalls ansteigen lässt, weil die kognitive Aktivität generell erhöht ist“ (Pirner 2007: 47). Die Tatsache, dass sich die Unterrichtskommunikation häufig langsamer und manchmal auch schwieriger gestaltet als im deutschsprachigen RU, kann als produktive Verlangsamung betrachtet werden.

„Die Gesprächsbeiträge werden überlegter eingebracht und formuliert („man labert nicht so leicht drauf los“), auch das Zuhören ist aufmerksamer und intensiver.“  
(Pirner 2007: 50)

Die unterrichtliche Inszenierung produktiver Phasen der Verlangsamung (vgl. Besler 2012: 67), so die These, führt zu einer größeren Verarbeitungstiefe der Unterrichtsgegenstände (vgl. Durant 2015: 10). Dadurch wird, so Besler (vgl. ebd.), vor allem in der Auseinandersetzung mit biblischen Texten in der Fremdsprache, die Chance eröffnet, dass SuS von dem durch moderne Kommunikationskultur verbreiteten assoziativen Denken ein Stück weit abkommen und stärker zu einem analytischen bzw. systematischen Denken hingeführt werden können. Im Sinne eines nachhaltigen Lernens bedeutet dies auch, dass es durch die vertiefte Informationsverarbeitung (Elaboration) (vgl. Stahns 2013: 51) zum Aufbau neuronaler Netzwerke und Schemata kommt, in denen die Wissensbestände miteinander sowie mit eigener lebensweltlicher Erfahrung und fachlichem Vorwissen verknüpft werden (vgl. Durant 2015: 21; Krapp / Weidenmann 2006: 168f.). Zusätzlich zu der intensiveren Auseinandersetzung mit den Inhalten kann die Verlangsamung von Lernprozessen auch zu einer höheren Sprachbewusstheit beitragen (vgl. Hollm / Pirner 2008: 117). Im Hinblick auf den Umgang mit der Fremdsprache im biliRU betont der Unterrichtsforscher, dass die erhöhte Fehlertoleranz (*message before accuracy*) zu einer „kommunikativen Enthemmung“ (Pirner 2007: 49) führe, die bei den SuS eine experimentierfreudige Haltung in Sachen Sprache bewirke. Seiner Meinung nach kann sich eine tolerante Fehlerkultur auch positiv auf die inhaltliche Arbeit auswirken:

„Eine solche Haltung bzw. Kultur widerspricht der Mitteilung oder der Erwartung von theologischen Richtigkeiten und dogmatischen Korrektheiten und akzentuiert den krea-

tiven Freiraum der SchülerInnen zum eigenen Denken und Versprachlichen von Gedanken, wie er insgesamt für den RU zu wünschen wäre“ (Pirner 2007: 51)

Im Sinne einer „Didaktik der Verfremdung“ (Pirner 2007: 44) kann die Benutzung des Englischen als Arbeitssprache sogar die Kommunikationsbereitschaft der SuS bei existenziell als bedrohlich oder unangenehm empfundenen Inhalten erhöhen:

„Existenzielle und persönlich nahe gehende Themen können durch die Fremdsprachigkeit möglicherweise in eine produktive Distanz gerückt werden; es fällt möglicherweise den SchülerInnen leichter, in der ‚Rolle‘ des fremdsprachigen Sprechers über solche Themen zu kommunizieren als in einer Authentizität, die ihnen leicht auch zu persönlich wird.“ (Pirner 2007: 44)

Pirner sieht aus dieser didaktischen Perspektive heraus Verfremdungseffekte nicht nur als Lernhindernisse, sondern als Lernchance, da dadurch (scheinbar) Bekanntes aus der Lebenswelt und der religiösen Überlieferung „durch die Thematisierung in einer anderen Sprache neu und anders wahrgenommen werden“ (Pirner 2022a: 26) kann. Dies gilt insbesondere für die Behandlung bibelorientierter Themen, mit denen sich SuS der Sekundarstufe eher schwer tun. „Die Verfremdung biblischer Texte durch die englische Sprache könnte hier eine Chance darstellen, sie neu interessant werden zu lassen“ (Pirner 2022a: 29). Darüber hinaus verweist der Verfasser auch im Sinne des interkulturellen Lernens auf die Bedeutung der englischsprachigen Bibel für den angloamerikanischen Kulturraum (vgl. ebd.).

Eine weitere lernproduktive Nebenwirkung, die aus den Problemen mit der Fremdsprache resultiert, ist die soziale Aktivierung, die auch ein sehr wichtiges affektiv-emotionales Lernziel des RU darstellt. Als Beleg für diese Hypothese verweist Pirner auf videographierte Unterrichtsbeobachtungen:

„Dieser Aspekt war deutlich in den Unterrichtsmitschnitten wahrnehmbar: Bei sprachlichen Schwierigkeiten halfen sich die SchülerInnen immer wieder gegenseitig; rang eine/r nach Worten, dann überlegten andere mit und machten manchmal auch Vorschläge, wie man es (besser) sagen oder schreiben könnte; und machte eine/r einen oder mehrere sprachliche(n) Fehler, dann wurde er oder sie häufig von anderen korrigiert. Bereits bei manchen Lehrer-Fragen konnte man beobachten, dass zwei Schülerinnen oder Schüler die Köpfe zusammen steckten und sich gemeinsam überlegten, wie man auf die Frage

(sprachlich) angemessen antworten könnte. Auch diese erhöhten sozialen Aktivitäten trugen nach unserer Wahrnehmung zu einer intensiveren sachbezogenen Arbeit im Unterricht bei.“ (Pirner 2007: 48)

Aus Schüleräußerungen über den durchgeführten biliRU entnimmt Pirner auch, dass die Kommunikation in der Fremdsprache „zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, zur Selbstdistanzierung und damit auch zu einer vertieften Reflexion beiträgt“ (Pirner 2007: 50).

Dies gilt insbesondere bei sehr persönlichen Themen wie Glaube, Liebe, Sexualität, Sterben, Tod, Abtreibung, Organspende, etc., da sich die Lernenden durch die FS „gleichsam von ihren unmittelbaren Gefühlen und Betroffenheiten ein Stück weit distanzieren können“, wodurch dann eine „reflektiertere, offenere Diskussion“ (Pirner 2022a: 28) ermöglicht wird. Obwohl Pirner im Zusammenhang mit persönlichen und ethischen Themenfeldern die Entlastungsfunktion der FS in den Vordergrund rückt, rät er dennoch dazu, „dass explizit jederzeit ein Wechsel in die deutsche Sprache ‚erlaubt‘ wird, damit die Schüler\*innen sich nicht in der freien Äußerung ihrer Erfahrungen, Gefühle und Meinungen eingeschränkt fühlen“ (Pirner 2022a: 30).

Was die Motivation der Lernenden betrifft, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, so konstatiert der Religionspädagoge aufgrund vielfacher Erfahrungen mit biliRU, dass „sich manchmal gerade solche Schüler\*innen verstärkt in den Unterricht einbringen, die im normalen, deutschsprachigen RU wenig Interesse und Mitarbeit gezeigt hatten“ (Pirner 2022a: 28). Zum Schluss sei noch ein weiteres Paradoxon des BU erwähnt: Die erhöhten Anforderungen, die das bilinguale Lehren und Lernen an die Lehrkräfte stellt, „führen zu einer intensiveren, problem- und sprachbewussteren Unterrichtsvorbereitung und -durchführung“ (Pirner 2007: 50), was wiederum eine Erhöhung der Unterrichtsqualität zur Folge haben kann. Dies kann jedoch nur effektiv geschehen, wenn geeignete Materialien und Aufgaben bereit gestellt werden. Das diesbezügliche Angebot von Seiten der Schulbuchverlage ist immer noch sehr überschaubar (vgl. Bakker 2022: 73f.). Die Verfasserin beurteilt die Gesamtsituation folgendermaßen:

„Obschon die Bildungsserver der Bundesländer Unterrichtseinheiten und -ideen für die Gestaltung bilingualen Religionsunterrichts bereitstellen, ist doch die Übersetzung der

curricularen Vorgaben in lernwirksame Unterrichtseinheiten immer noch Aufgabe einzelner Fachlehrkräfte oder Fachschaften (vgl. Wolf, 2007, S.66).“ (Bakker 2022: 74)

Auch die im Internet verfügbaren Anregungen sowie die Materialien aus angelsächsischen Lehrwerken bedürfen oft einer aufwändigen Beschaffung, Verarbeitung, Adaption und methodischen Aufbereitung.

„Relevante didaktische Entscheidungen im Sinne kontextsensibler Unterrichtsvorbereitung (vgl. Gerlach & Leupold, 2019) sind jedoch potentiell umfangreich und betreffen vielfältige Bereiche: Text- oder Medienauswahl, Kürzungen, Verstehens- und Strukturierungshilfen, passende Aufgabenstellungen, Differenzierungsmaßnahmen, Strategien zur Leistungsbewertung, um nur einige zu nennen.“ (Bakker 2022: 74)

Das Handbuch von Green et al. (2022) bietet neben einer konzeptionellen Grundlegung des biliRU sowie wertvollen Tipps für Praktiker/innen auch ausgearbeitete Unterrichtssequenzen (vgl. Green et al.: 249-316) aus unterschiedlichen Themenfeldern (vgl. Pirner 2022a: 29ff.). Aus einem umfangreichen Online-Anhang (a.a.O.: 317) können vorgefertigte Arbeitsblätter und Materialien der Autor/innen abgerufen werden.

#### 2.4.5 Grenzen und Probleme des biliRU

Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit den Bedenken und Einwänden sowie der wissenschaftlich begründeten Darlegung der Chancen und Möglichkeiten dürfte einer Befürwortung des biliRU eigentlich nichts mehr im Wege stehen. Dennoch gilt es zu beachten, dass jede Entscheidung über die Akzeptanz von Unterrichtsformen und –methoden immer eine Güterabwägung beinhaltet, bei der die oft unterschiedlichen Interessen, Vorlieben und Prioritäten der Stakeholder angesichts begrenzter Ressourcen ausgehandelt werden müssen. Nicht alle SuS sind gleichermaßen für Fremdsprachen zu begeistern, viele von ihnen haben ihre Begabungen in anderen Bereichen, einige tun sich gar schwer mit dem Sprachlernen. Auch sie von den Vorteilen eines bilingualen Unterrichts zu überzeugen, ist nicht immer leicht. Das gleiche gilt für die Eltern, von denen viele - aber eben nicht alle - für Innovationen aufgeschlossen sind. Auch wenn

Schulleitungen oft gerne Bilingualität in das Schulprofil aufnehmen, wird es mit der Umsetzung meist dann schwierig, wenn es um die Aufteilung des Budgets und der Lehrerstunden geht. Solange bilingualer Unterricht kostenneutral bleibt und nur zusätzliches Engagement der vorhandenen Lehrkräfte erfordert, ist er durchaus willkommen. Aus schulorganisatorischer Sicht sind vor allem der Einrichtung bilingualer Züge im konfessionell getrennten Religionsunterricht aus Kosten- und Personalgründen oft Grenzen gesetzt.

Lehrkräfte mögen durchaus den Nutzen der Bilingualität für den Lernerfolg der SuS anerkennen und vielleicht auch die gestalterischen Möglichkeiten dieser Unterrichtsform schätzen. Sie schrecken jedoch oft dann vor der Umsetzung zurück, wenn ihr pädagogischer Idealismus Mehrarbeit in der Materialbeschaffung, Vorbereitung und Durchführung erfordert. Darüber hinaus sind von Seiten des Kultusministeriums klare Grenzen im Hinblick auf die Fakultas der unterrichtenden Lehrkräfte gesetzt.

Es gilt auch zu bedenken, dass sich auch aus entwicklungspsychologischen Gründen (vgl. Besler 2012: 43) nicht alle Jahrgangsstufen gleichermaßen für biliRU eignen, ebenso wenig wie alle im Lehrplan zu behandelnden Themenbereiche. Obwohl Pirner (vgl. 2007: 44) darauf hinweist, dass sich der Verfremdungseffekt durch den Gebrauch der Fremdsprache bei der Thematisierung existenzieller Grundfragen durchaus als kommunikationsfördernd erweisen könnte, fragt Besler, „ob die Fremdsprache einer authentischen Vermittlung von Inhalten wie „Sinn des Lebens“, „Liebe“, „Sterben und Tod“ nicht eher im Wege stehen könnte“ (Besler 2012: 42). Derart persönliche Themen, so die Kritiker, könnten „authentisch nur in der Muttersprache verhandelt werden“ (Pirner 2022a: 33).

Nach Besler stellt auch die allgemeine Sprachkompetenz der SuS eine ernst zu nehmende Grenze dar, da es vielen von ihnen schon schwer fällt „ihre Probleme muttersprachlich zu artikulieren“ (Besler 2012: 42). Dies gilt vor allem in Bezug auf das Reden über religiöse Fragestellungen sowie die Artikulation des persönlichen Glaubens. Hier gibt es bei vielen SuS teilweise „erhebliche Ausdrucks- und Formulierungsprobleme“ (Grethlein 2005: 224, zit. n. Besler 2012: 42).

Auch Günther Bader (vgl. Bader 1999: 84), der sich auf die Erfahrungen eines bilingual unterrichtenden Religionslehrers beruft, gibt zu bedenken, dass SuS vor allem dann auf Deutsch antworten möchten, wenn es um persönliche Aussagen und Stellungnahmen geht. Hier müssten sie immer wieder eigens motiviert werden, sich auf Englisch zu äußern. Aufgrund der eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten der SuS sieht auch Besler Probleme im Hinblick auf das Ziel der fremdsprachigen Diskursfähigkeit:

„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 des schulischen Lernens nicht weiter zu blockieren.“  
(Besler 2012: 45)

Auf der gleichen Argumentationslinie liegen auch die Bedenken der Religionspädagogin in Bezug auf das Ziel des interkulturellen Lernens. Da SuS schon Probleme damit haben, sich ihre eigene Kultur und Religion in der Schulsprache zu erschließen, um wieviel schwerer tun sie sich diesbezüglich im Hinblick auf fremde Kulturen in einer Fremdsprache.

„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 Transports 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.“ (Besler 2012: 46)

Hinter dieser kritischen Einschätzung steht jedoch ein tendenziell essentialistisches Kulturverständnis, das davon ausgeht, dass Kulturen und die sie verkörpernden Sprachen homogene, in sich geschlossene Systeme sind, die sozusagen fein säuberlich getrennt als Parallelwelten nebeneinander existieren. Geht man jedoch von einem dynamischen, offenen, semiotisch-konstruktivistischen Kulturbegriff aus, so wie es in dieser Arbeit getan wird (vgl. S. 82-85), dann trifft Beslers Kritik ins Leere. In Zeiten der Globalisierung und des *world wide web* sind Kultu-



ren eher als sich überlappende Diskurswelten zu konzipieren, die miteinander in einem beständigen Austausch stehen. Somit wird der didaktische Raum des biliRU zu einem „*third space*“ (vgl. Bhabha / Rutherford 1990: 211), in dem verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, so dass es zur Entstehung eines neuen, ‚hybriden‘ Überlappungsraumes kommt, der die ehemaligen Grenzen zum Verschmelzen bringt. Daher ist auch der oft mit einem ethnisch-essentialistischen Kulturbegriff verbundene Terminus „Interkulturalität“ durch den offenen, fließenden Begriff der „Transkulturalität“ zu ersetzen.

Ein besonderes Problem des RU stellt die Bewertung der Schülerleistungen nach Noten dar. Auf der einen Seite ist RU ordentliches Lehrfach, so dass hinsichtlich der Leistungsbewertung nicht anders verfahren werden darf als in anderen Vorrückungsfächern, in denen die Leistungserhebungen der Lernerfolgskontrolle und der Evaluation des Unterrichts dienen. Andererseits ist gerade der RU dem christlichen Menschenbild verpflichtet, welches betont, dass der Mensch mehr ist als das, was er leistet, weil seine Personwürde in seiner Gottebenbildlichkeit begründet ist. Die Verkündigung dieser Überzeugung gerät jedoch in eine Glaubwürdigkeitskrise, wenn die SuS die Botschaft zwar zu hören bekommen, jedoch erleben müssen, dass sie in der Schulpraxis von den Grundsätzen und Narrativen der Leistungsgesellschaft übertrumpft wird. Besler (2012: 69) schlägt unter Berufung auf Nipkow vor, das Prinzip der unterstützenden Förderung an die Stelle des Leistungsprinzips treten zu lassen (Nipkow 1979: 47) sowie darauf zu verzichten, die persönlichen Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen der SuS, ganz gleich welcher Prägung sie sein mögen, zu beurteilen (vgl. Nipkow 1979: 68). Nach Richtlinien des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Frechen 2006: 137) bewertet die Lehrkraft im RU „die Fähigkeit, argumentativ mit Fragestellungen im Bereich der Sinn- und Wertsetzungen umzugehen, Wissen zutreffend anzuwenden und Urteile zu begründen“ (zit. n. Besler 2012: 69). Diese Problematik der Leistungsbewertung im RU wird im biliRU noch dadurch verschärft, dass es im Unterricht praktisch unmöglich ist, im Hinblick auf Schüleräußerungen eine klare Trennung zwischen Fremdsprachenkompetenz und „RU-

Sachfachkompetenz“ vorzunehmen (vgl. Pirner 2004: 109), so dass bei einer Bewertung der sprachliche Aspekt einfach ausgeklammert werden könnte. Theoretisch wäre dies nur denkbar, wenn das kommunikations- und erkenntnistheoretisch fragwürdige Vehikularsprachenmodell zu Grunde gelegt würde.

„So muss das Vehikularsprachenmodell annehmen, dass insbesondere begriffliche Lernprozesse zwar in Sprache, aber unabhängig von einer jeweiligen Sprache stattfinden. Das Bild des Vehikels impliziert eine Trennung von sprachlichem Inhalt und sprachlicher Form. Nur unter dieser Bedingung kann Sprache als inhaltsneutraler ‚Spediteur‘ für den Transport von Informationen aufgefasst werden. Von diesen wird angenommen, dass sie unverändert blieben, wenn sie zuerst von einem Absender gewissermaßen in eine sprachliche Decke gewickelt, dann ‚ausgetauscht‘ und vom Empfänger wieder ‚ausgepackt‘ werden.“ (Breidbach 2007: 77f.)

Geht man im Sinne von Wittgensteins Sprachphilosophie davon aus, dass die Sprache unsere Welt ist, da unsere Vorstellungen von Wirklichkeit sprachlich konstruiert sind, dann lässt sich keine Trennung von Sprache und Inhalt vornehmen, ebenso wenig wie ein unmittelbarer Vorstoß in eine außersprachliche Wirklichkeit. BiliRU wäre demnach wie jeder Unterricht ein Sprachspiel und zwar eines das der Logik des „Sprachspiels Religion“, den Gesetzmäßigkeiten des „Sprachspiels Unterricht“, sowie den Grammatiken der Schul- und Fremdsprache (je nach Einsatz) gerecht werden muss (vgl. Pirner 2002: 150).

### 3 Methodische Grundlagen und Durchführung der Studie

Auf dem Feld der empirischen Unterrichtsforschung gibt es eine Vielzahl von Ansätzen und Methoden. In der Praxis wird die Wahl eines bestimmten Forschungsdesigns „durch mehrere Faktoren beeinflusst“ (Marx 2012: 51). Zu diesen zählen außer dem zu untersuchenden Phänomen, dem Thema und der bisherigen Forschung dazu, auch die fachwissenschaftliche Forschungstradition, der theoretische Hintergrund des/der Forschenden sowie des/der Betreuenden, die Praktikabilität der Methoden und nicht zuletzt die Berücksichtigung ethischer Prinzipien (vgl. ebd.). Bei all diesen Überlegungen ist es jedoch entscheidend, „dass die Methodik dem Gegenstandsbereich anzupassen ist. Konkret bedeutet dies, dass ein Vorhaben zur empirischen Erforschung von seiner Fragestellung (und dem Gegenstandsbereich, dem diese entstammt) her gedacht wird und nicht umgekehrt“ (Doff 2012b: 12). Im Folgenden wird bei der Darstellung der Methoden, des Designs und der Durchführung des Projekts daher immer wieder auf die Forschungsfragen (vgl. S. 54f.) zurückgegriffen.

#### 3.1 Forschungsmethoden

Wie in der Einleitung schon erwähnt (vgl. S. 57-60), werden in dieser Interventionsstudie sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet. Ihre Verknüpfung findet im Paradigma des von Dose und Müller (2018) entwickelten „*Meshed Methods*-Ansatzes“ statt.

##### 3.1.1 Quantitative Forschungsarbeit

Um die Erfahrungen der SuS mit biliRU zu erheben und für die methodische Weiterentwicklung dieser Unterrichtsform nutzbar zu machen, wurde von allen Proband/innen ein Fragebogen ausgefüllt (vgl. Anhang, S. 325). Fragebögen gelten seit langem „als die üblichste Methode in der Einstellungs- bzw. Motivationsforschung“ (Prüfer 2012: 138) und eignen sich daher auch als Mittel zur Erhebung von subjektiven Einstellungen, wie z.B. Akzeptanz und Selbsteinschätzung.

Der Fragebogen ist so konstruiert, dass die Auswertung der Angaben eine umfassende Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. S. 54f.) ermöglicht. Der Einfachheit halber wurde eine absteigende 4er-Skala gewählt, die um die Option „0“ (= „weiß nicht“) erweitert wurde.

Um den sachfachlichen Lernerfolg des Projektes zu testen, wurden drei Kurzzeittests und drei Langzeittests durchgeführt. Um die Ergebnisse der Tests den Angaben in den Fragebögen zuordnen zu können, wurden sie jeweils von den SuS mit dem gleichen von ihnen generierten Code versehen, so dass eine volle Anonymisierung der Daten gewährleistet ist. Dem Gütekriterium der Objektivität wird dadurch Rechnung getragen, dass die Angaben mit dem Statistikprogramm SPSS im Hinblick auf Häufigkeiten, Korrelationen und Testergebnisse ausgewertet wurden. Da es sich nur um einen relativ kleinen Datensatz von 134 Fällen handelt und da bei dieser Feldstudie die Proband/innen nicht nach dem Kriterium der Repräsentativität ausgesucht wurden, kann kein Anspruch auf Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhoben werden.

### 3.1.2 Qualitative Forschungsarbeit

Um die quantitativen Ergebnisse nicht isoliert zu betrachten, sondern aus einem umfassenderen Zusammenhang heraus interpretieren zu können, wurden vorstrukturierte Leitfadeninterviews in Gruppen von 4 bis 6 Teilnehmer/innen durchgeführt. Hier wurden die Proband/innen zu den in den Fragebögen angesprochenen Themenkomplexen interviewt, so dass die numerischen Angaben durch Begründungen und Erläuterungen vertieft sowie durch konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis veranschaulicht werden konnten. Obwohl die Leitfadeninterviews thematisch vorstrukturiert waren, wurde den Befragten eine freie Beantwortung und dem Interviewer ein flexibles Reagieren ermöglicht. Auf diese Weise konnten unvorhersehbare Antworten zu einer Erweiterung der Untersuchungsperspektive beitragen (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Konzeptionierung der Interviews

Kommunikationsform (Interviewsituation – Befragungsinstrument)	vorstrukturiertes Leitfadeninterview
Kommunikationsart	mündlich
Befragungssetting	Gruppeninterview N=24 Gruppenmitglieder N= 4 bis 6
Durchführungsform	- face-to-face - in einer Gruppe - teilweise über Videokonferenz
Datenerfassung	Audioaufnahme

Die Interviews wurden nach Einwilligung der SuS digital aufgezeichnet, transkribiert und mit Hilfe des Datenverarbeitungsprogramms MAXQDA kodiert und ausgewertet.

### 3.1.3 „*Meshed Methods*“ als Verknüpfung quantitativer und qualitativer Verfahrensweisen

Da heutzutage in den Erziehungswissenschaften der Gegensatz zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen weitgehend überwunden und in Bezug auf die überkommene Methodenkontroverse eher von einer „unsinnigen Dichotomie, einem unfruchtbaren Gegensatz, einer falschen Gegenüberstellung gesprochen“ (Mayring 2001) wird, lag es auf der Hand ein an die spezifischen Bedarfe der Forschungsfrage angepasstes, integriertes Design zu entwickeln. Ansätze, die sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verbinden, sind die Triangulation (Flick 2011) und *Mixed Methods* (Kuckartz 2014). Das Triangulationsmodell ist „die komplexeste Verschränkung qualitativer und quantitativer Analyseschritte in einem Analyseprozess. Hier wird eine Fragestellung aus mehreren Blickwinkeln mit unterschiedlichen Methoden angegangen“ (Mayring 2001). Der Begriff Triangulation ist eine Metapher, die aus der Landvermessung stammt. Dort kann die Position eines Gegenstandes dadurch genauer bestimmt werden, dass er aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und gemessen wird. Im übertragenen Sinne bedeutet dies, dass es zu einer tieferen Erkenntnis von sozialen Phänomenen kommt, wenn sie mit unterschiedlichen Methoden untersucht werden.

Unter den Sozialwissenschaftlern ist die Frage, ob Triangulation eher als Methodenkombination innerhalb der qualitativen Forschung zu verorten ist (Döring / Bortz 2016) oder als Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Methoden zu verstehen ist, nach wie vor umstritten.

*Mixed Methods* dagegen stellt einen Forschungsansatz dar, bei dem explizit quantitative und qualitative Methoden miteinander verbunden werden. Auf MAXQDA wird diese Kombination so verstanden, dass qualitative Daten quantitativ analysiert werden, so dass dazu ein entsprechendes Analysetool angeboten wird. Dies ist in der vorliegenden Studie jedoch nicht zielführend, da die Gruppeninterviews rein qualitativ ausgerichtet wurden und nicht jede/r Proband/in zu jeder Frage einen eigenen Beitrag leisten musste. Teilnehmer stimmten oft nur durch Kopfnicken zu oder enthielten sich der Aussage. „Bei einer Mixed Methods Studie können zudem mehrere Fragestellungen der Reihe nach beantwortet werden, während sich die Triangulation immer nur auf die Beantwortung einer speziellen Forschungsfrage konzentriert“ (Philip 2020).

Die Festlegung auf die methodischen Regeln der Triangulation oder *Mixed Methods* hätte auf der einen Seite die Kombinationsmöglichkeit der verwendeten Methoden in dieser Studie eingeschränkt und auf der anderen die Integration des Forschungsprojekts in den regulären Unterrichtsablauf an der Schule erschwert.

An der Professur für Fachdidaktik der englischen Sprache und Literatur der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt wurde von Dose und Müller unter dem Begriff „*Meshed Methods*“ ein flexibler methodischer Ansatz entwickelt, der den Anforderungen der Unterrichtsforschung in besonderer Weise gerecht wird.

„Unter Meshed Methods wird die Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden zu verschiedenen Zeitpunkten der Forschungsarbeit ohne sequenzielle Vorgaben verstanden, wobei die Methoden sowohl qualitativer als auch quantitativer Art sein können.“ (Dose / Müller 2018: 168)

Bei der Auswertung und Interpretation der Befunde konnten auf diese Weise die Ergebnisse der quantitativen Befragung durch die qualitativen Daten aus den Interviews kontextualisiert und zu

einem ganzheitlichen Bild des Forschungsgegenstandes ergänzt werden, so dass es möglich war, „die Schwachstellen der jeweils anderen Methode zu kompensieren“ (Dose / Müller 2018: 169). Auch um die Aussagekraft der Testergebnisse im Hinblick auf die Lebenswirklichkeit in der Schule angemessen zu interpretieren, war es notwendig, die Einstellung der Proband/innen zu den durchgeführten Tests sowie die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades durch die Getesteten zu ermitteln, was durch die Heranziehung der Aussagen aus den Interviews möglich war. So können realitätsnahe Rückschlüsse für die Weiterentwicklung des biliRU am Gymnasium gezogen und ein Beitrag zur Schulentwicklung geleistet werden.

### 3.2 Forschungsdesign

Bei der vorliegenden Interventionsstudie handelt es sich um ein Feldexperiment. Die Proband/innen wurden nicht nach bestimmten Kriterien vorselektiert, sondern es wurden aus schulorganisatorischen Gründen die regulären Religionsgruppen beibehalten. Demnach konnten also keine homogenen Lerngruppen gebildet werden. Um dennoch eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen, wurde ein „Abhängige-Gruppen-Design“ gewählt.

Grundlage der Untersuchung bilden die Module zu jeweils zwei Themenbereichen aus dem Lehrplan der 10. und der 9. Jahrgangsstufe, die nach der Übersicht in Abb. 1 (S. 58f.) jeweils in 3 Bausteine aufgeteilt werden.

Im Sinne des „Abhängige-Gruppen-Designs“ werden dabei in zwei Jahrgangsstufen alle SuS zweier Parallelklassen (ca. 50 bis 60 SuS) dem gleichen Treatment unterzogen, indem zwei Unterrichtsbausteine unter Anwendung von *Code-Switching*, zwei Bausteine monolingual deutsch und zwei Bausteine monolingual Englisch unterrichtet werden. Jeder dieser Bausteine umfasst etwa 2 bis 3 Unterrichtsstunden.

Bei der Studie fungieren demnach die zwei jeweils auf Deutsch unterrichteten Bausteine sozusagen als „Kontrollphase“. Um den Einfluss der Reihenfolge der Phasen als Störvariable auszuschließen, werden diese stets variiert (vgl. farbliche Markierungen in Abb. 1, S. 58f.).

Die Vorteile dieses Designs gegenüber einem „Unabhängige-Gruppen-Design“ liegen zum einen in der höheren Zahl der Proband/innen und zum anderen darin, dass die SuS im Hinblick auf ihre zu testenden Leistungen jeweils mit sich selbst verglichen werden können. Die Testsequenz ist so aufgebaut, dass nach jeweils zwei Bausteinen ein Test (Behaltens- und Verarbeitungsleistung) stattfindet. Diese drei Kurzzeittests sind gleich aufgebaut und haben in etwa den gleichen Schwierigkeitsgrad. Die Lösungen werden mit den SuS besprochen, nicht aber ihre individuellen Ergebnisse. Sechs Wochen nach jedem Test wird wieder ein Test geschrieben, der vor allem auf die Kompetenzen des Leseverstehens und des interreligiösen Vergleichs abzielt. Die zu testende unabhängige Variable ist dabei der methodisch gezielte Gebrauch der Unterrichtssprache sowie der Sprache der Unterrichtsmaterialien.

Auf diese Weise lernen alle SuS drei verschiedene Unterrichtskonzepte (im Hinblick auf die Verwendung der Unterrichtssprache) kennen und können sie daher auch aufgrund eigener Erfahrung bewerten. Darüber hinaus zeigen die Tests bei allen SuS, welches Konzept das ergiebigste im Hinblick auf den messbaren sachfachlichen Lernerfolg ist. Dazu werden die Testergebnisse nach folgendem Muster (Abb. 5) in eine SPSS-Matrix eingetragen:

Abbildung 5: SPSS-Matrix

Klasse / Jahr	Code-Switching		Deutsch		Englisch	
Klasse 10 / 2018	K1 (T1)	L1 (T4)	K2 (T2)	L2 (T5)	K3 (T3)	L3 (T6)
Klasse 9 / 2019	K1 (T3)	L1 (T6)	K2 (T1)	L2 (T4)	K3 (T2)	L3 (T5)
Kasse 10 / 2020	K1 (T2)	L1 (T5)	K2 (T3)	L2 (T6)	K3 (T1)	L3 (T4)

Die Kurzzeittests T1, T2, T3 erscheinen je nach Phase (vgl. Abb. 1) in der SPSS-Eingabematrix<sup>6</sup> als K1, K2, K3. Die Langzeittest T4, T5, T6 werden ebenfalls ihrer Phase entsprechend in L1, L2, L3 eingegeben. Auf diese Weise können die Testergebnisse nach den drei Phasen (Code-

<sup>6</sup> Die Abkürzungen entsprechen der im digitalen Anhang beigefügten Eingabematrix für die SPSS-Daten, die der Auswertung der Testergebnisse zugrunde liegen.



Switching, Deutsch, Englisch) miteinander verglichen werden. Abschließend können die erzielten Ergebnisse aus den Tests mit den Fragebogen- und Interviewergebnissen abgeglichen werden, wodurch sich quantitative und qualitative Methoden zu einem Gesamtbild ergänzen.

### 3.2.1 Exemplarische Darstellung eines thematischen Bausteins

Von den drei Bausteinen des Themenbereichs „Hinduismus“, welcher in den 10. Klassen behandelt wurde, soll der erste als konkretes Beispiel für die Unterrichtsgestaltung dargestellt werden. Es wurde darauf geachtet, dass alle Bausteine sowohl in der 10. als auch in der 9. Jahrgangsstufe im Hinblick auf den Verlauf, die Sozialformen, die Methoden und Medien ähnlich aufgebaut sind, so dass sie sich prinzipiell nur durch die behandelten Inhalte sowie die Verwendung der Unterrichtssprachen unterscheiden.

#### 3.2.1.1 Lerngruppenanalyse

Der besagte Baustein wurde jeweils im ersten Halbjahr der Schuljahre 2018/19 und 2020/21 in zwei 10. Klassen von zwei unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet. Es handelte sich bei den zahlenmäßig vergleichbaren Religionsgruppen um Zusammensetzungen aus jeweils zwei unterschiedlichen Klassen. Alle SuS hatten seit der 5. Klasse am Gymnasium Englisch als erste Fremdsprache. Sie wurden bis dahin weder in Religion noch in einem anderen Fach bilingual unterrichtet. Sowohl vom individuellen Lernstand in Englisch als auch von ihrer Motivation und ihrer Bereitschaft sich im bilingualen Unterricht zu engagieren handelte, es sich um durchaus heterogene Gruppen. Es gab jedoch keine SuS, die eine grundsätzliche Verweigerungshaltung gezeigt hatten.

### *3.2.1.2 Sachanalyse und Einordnung der Unterrichtseinheit*

Im bayerischen Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004) ist der Themenbereich „Christentum im Pluralismus von Religionen und Kulturen: Hinduismus und Buddhismus“ als verbindlicher Lerninhalt vorgesehen. Dabei sollen die SuS den Hinduismus als geschichtlich gewachsene Religion Indiens mit seinen Frömmigkeitsformen, seiner Verankerung im gesellschaftlichen Leben und seinen religiös-weltanschaulichen Vorstellungen kennenlernen. Im Lehrplan angeführt ist darüber hinaus der Buddhismus als Reformbewegung des Hinduismus. In diesem Themenfeld werden eigens das Leben Gautamas, seine Lehre von den vier edlen Wahrheiten und dem achtfachen Pfad sowie seine Verehrung durch die Anhänger seines Erlösungsweges hervorgehoben. Im Zusammenhang mit beiden Weltreligionen wird der Aspekt des interreligiösen Dialogs als besonders bedeutsames Kompetenzziel herausgestellt. Als pädagogische Akzente, die der Lehrplan für die 10. Jahrgangsstufe nennt, bieten sich vor allem die „Ausbildung von Kommunikationskompetenz und Diskussionskultur“ (ebd.) an, da die SuS durch die Kontrasterfahrung mit den Lebens- und Glaubenswelten anderer Religionen angeregt werden, ihre christlichen Vorstellungen aus einer anderen Perspektive zu betrachten und darüber zu sprechen. Der Perspektivenwechsel ist ein wesentlicher Bestandteil interkulturellen Lernens, zu dem der RU in dieser Klassenstufe einen wichtigen Beitrag leisten kann.

### *3.2.1.3 Didaktische und methodische Überlegungen*

Der erste Baustein des Unterrichtsmoduls ist als Einstieg in das Thema „Hinduismus“ konzipiert und erstreckt sich über zwei bis drei Unterrichtsstunden. Zunächst wird ein Foto präsentiert, das ein typisches Phänomen dieser Religion darstellt: die Verehrung von Kühen als heilige Tiere. Die SuS sollen das Bild nicht nur beschreiben, sondern auch darüber diskutieren, weshalb die Kuh im Hinduismus wohl eine so herausragende Stellung einnimmt. Nachdem eine klare geographische und religiöse Verortung des Gesehenen vorgenommen wurde, erstellt die

Lehrkraft an der Tafel eine Mindmap, in der das Vorwissen der SuS festgehalten wird. Um das persönliche Interesse zu wecken, werden die SuS nun aufgefordert, zusammen mit ihren Banknachbar/innen stichpunktartig festzuhalten, welche Aspekte sie an der Religion des Hinduismus besonders interessieren. Anschließend findet im Plenum ein Austausch über die Wünsche und Erwartungen im Hinblick auf das zu behandelnde Thema statt.

Alle Module folgen dem Ansatz des aufgabenbasierten bilingualen Sachfachunterrichts (Bröwing / Hallet 2017) sowie dem CLIL-Konzept der „4Cs“ (Hallet / Königs 2013: 26). Einen bedeutsamen Schwerpunkt der Arbeit der SuS bildet deshalb der kollaborative Umgang mit fremdsprachlichen Materialien. Um ihnen einen altersgemäßen und leicht nachvollziehbaren Einstieg in die Lebenswelt des Hinduismus zu ermöglichen, wurde eine BBC-Dokumentation ([https://www.youtube.com/watch?v=\\_H1o28oR2Zw&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=_H1o28oR2Zw&t=2s)) ausgewählt, die die Entdeckungsreise eines jungen Briten durch Indien schildert. Bei dem jungen Mann handelt es sich um jemanden, der selbst nicht religiös sozialisiert ist und in Sachen Religion eine eher skeptische Einstellung vertritt. Mit dem Hinduismus ist er durch Zufall in Kontakt gekommen, wodurch seine spirituelle und kulturelle Neugier geweckt wurde. Es ist davon auszugehen, dass sich ein Großteil der SuS mit der Hauptfigur des Films identifizieren kann und daher auch bereit sein wird, sich ebenfalls auf eine virtuelle Entdeckungsreise durch Indien zu begeben. Was den Umgang der SuS mit Medien betrifft, so ist folgender Grundsatz zu berücksichtigen: „Jedoch steuern Materialien für sich genommen noch nicht das fachliche Lernen und die Entwicklung fachlicher Kompetenzen. Dazu sind vielmehr Aufgaben erforderlich, die auf Kompetenzziele bezogen sind und die entsprechende Lernprozesse im Umgang mit Materialien initiieren“ (Bröwing / Hallet 2017: 2).

Daher wurden die SuS in drei Gruppen zu je vier Lernenden eingeteilt. Jede Gruppe bearbeitete den 1. Teil des Films sowie einen weiteren Teil, den die anderen Gruppen nicht behandelten. Die Dokumentation war für Unterrichtszwecke schon in vier Teile zerlegt, so dass sich dieses Arrangement anbot. Die SuS sollten zum einen die Einstellung des jungen Briten zur westlichen und zur indischen Kultur, zu Religion und Spiritualität im Allgemeinen und zu den Lehren des

Hinduismus im Besonderen herausarbeiten. Diese Informationen wurden hauptsächlich im ersten Teil des Films gegeben, so dass alle Gruppen diesbezüglich auf denselben Stand kommen konnten. Darüber hinaus sollte jede Gruppe die Kerninformationen zu Hindugöttern, Traditionen, Glaubensüberzeugungen, besonderen Personen und Orten ermitteln. Die gesammelten Informationen sollten dann in einer Mindmap angeordnet und den Mitschüler/innen auf Englisch oder Deutsch präsentiert und auf der Lernplattform der Schule digital verfügbar gemacht werden. Außerdem sollte sich jede Gruppe noch auf einen Diskussionspunkt einigen und geeignete Argumente für eine Diskussion entwerfen, so dass ein/e weitere Schüler/in aus jeder Gruppe in die Lage versetzt wird, eine Plenumsdiskussion zu moderieren. Durch diese Aufgabenstellung wird sprachliches und fachliches Lernen miteinander verzahnt und es wird eine Lernumgebung geschaffen, durch die Lernprozesse in Gang gesetzt werden, „die klare fachliche Kompetenzen ansteuern“ (Bröwing / Hallet 2017: 3).

#### *3.2.1.4 Kompetenzziele*

Die SuS werden darin kompetenter:

- in Gruppen selbstständig Lern-, Arbeits- und Aushandlungsprozesse zu organisieren
- sich mit den Phänomenen Religion und Spiritualität diskursiv auseinanderzusetzen
- eigene und fremde kulturelle und religiöse Perspektiven miteinander zu vergleichen und eine Aufgeschlossenheit für den Umgang mit Menschen aus anderen Lebenswelten zu entwickeln
- sich in unterschiedliche Aussprachevarianten des Englischen hineinzuhören
- gezielte Informationen aus digitalen fremdsprachlichen Medien zu entnehmen
- fachliches Wissen zu reorganisieren und zu transformieren
- gemeinsam ein Aufgabenprodukt zu gestalten und zu erstellen
- mit Hilfe des Aufgabenprodukts die Ergebnisse der Gruppenarbeit (in der Fremdsprache) im Plenum zu präsentieren
- eine Diskussion zu religiösen und kulturellen Themen (in der Schul- und/oder Fremdsprache) zu moderieren und sich daran zu beteiligen

### 3.2.1.5 Verlaufsplan

Der in Abb. 6 skizzierte Verlaufsplan veranschaulicht den Ablauf eines Bausteins sowie die verwendeten Methoden und Materialien.

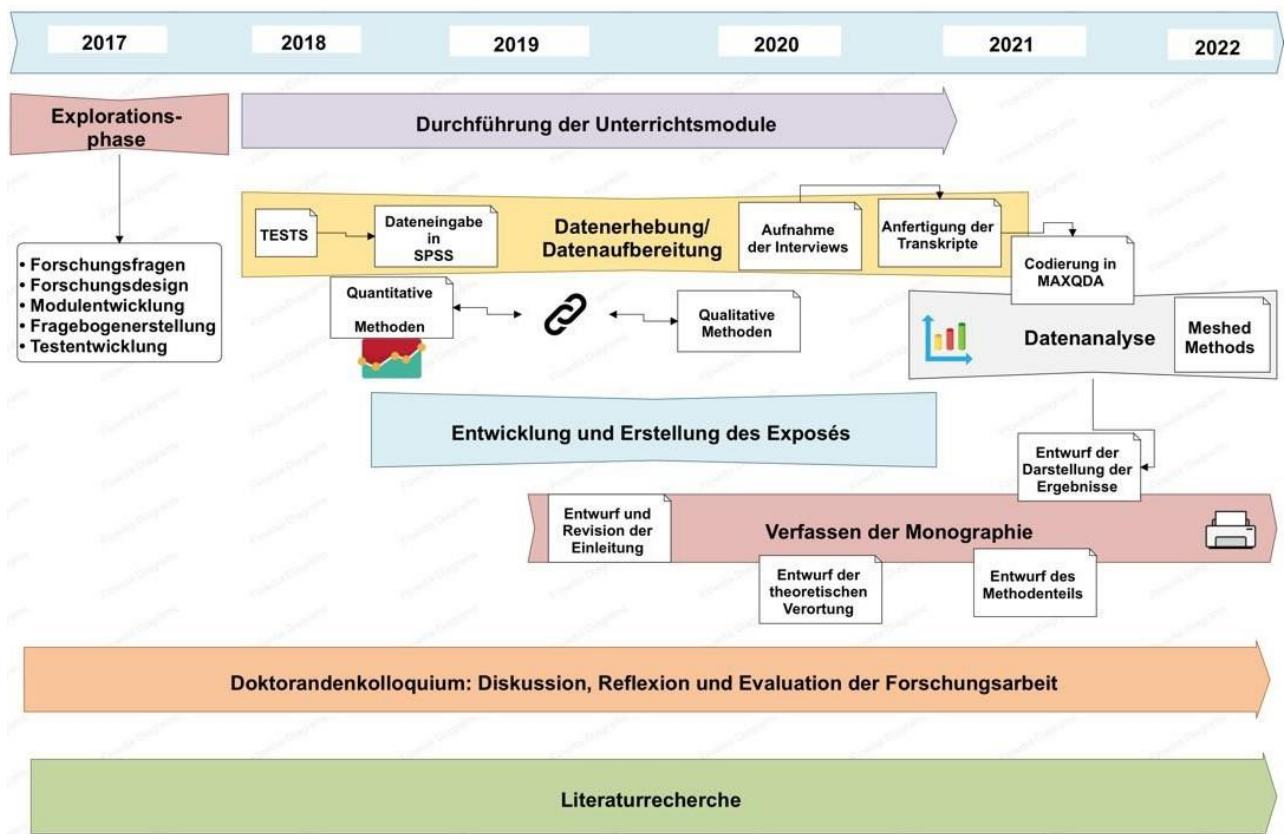
Abbildung 6: Verlaufsplan eines Unterrichtsbausteins

Unterrichtsphase und Inhalt der Phase	Sozialform/ Methode	Medien/ Material
<b>Einstieg</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildimpuls: <i>Cow worship in Hinduism</i></li> <li>• L fordert die SuS auf, eine Bildbeschreibung zu geben und über mögliche Gründe für die religiöse Verehrung von Kühen zu reden</li> <li>• L fragt nach geographischer und religiöser Verortung des Bildes</li> <li>• Brainstorming: <i>Hinduism</i></li> <li>• L fordert SuS auf, zusammen mit ihren Banknachbar/innen stichwortartig festzuhalten, welche Aspekte sie an der Religion des Hinduismus besonders interessieren</li> <li>• SuS diskutieren im Plenum ihre Wünsche und Erwartungen</li> </ul>	UG TA PA UG	Photo/Beamer Tafel
<b>Erarbeitungsphase</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L erläutert den Arbeitsauftrag</li> <li>• SuS bilden 4er-Gruppen</li> <li>• Jede Gruppe bearbeitet 2 Teile eines Dokumentarfilms, wobei der erste Teil für alle Gruppen verpflichtend ist</li> <li>• SuS erarbeiten eine Mindmap zu vorgegebenen Aspekten</li> <li>• L betreut die Gruppenarbeit und gibt Hilfestellung falls nötig</li> </ul>	GA	Video im Internet iPads (2 Geräte pro Gruppe)
<b>Präsentationsphase</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SuS präsentieren mit Hilfe der in den Gruppen erarbeiteten Handouts die Ergebnisse</li> </ul>	EA	Dokumentenkamera Beamer
<b>Vertiefungsphase</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SuS moderieren eine Plenumsdiskussion</li> </ul>	UG	
<b>Sicherungsphase</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jede Gruppe lädt ihr Handout in das Modul „Lernen“ im Schulmanager, so dass alle SuS Zugriff auf eine Zusammenfassung der jeweiligen Ergebnisse haben</li> </ul>	GA	iPad

### 3.3 Zeitlicher Ablauf des Forschungsprojekts

Der im Diagramm (vgl. Abb. 7) dargestellte Forschungsverlauf soll im Folgenden in seinen einzelnen Phasen kurz erläutert werden.

Abbildung 7: Zeitlicher Ablauf des Forschungsprojekts



#### 3.3.1 Explorationsphase

Während des Schuljahres 2017/18 wurden entscheidende Vorarbeiten für die Durchführung der Studie geleistet. In diesem Sinne sind als spezielle Tätigkeiten das Lesen wissenschaftlicher Fachliteratur, die Sammlung und Reflexion von Informationen sowie die Formulierung des Forschungsinteresses zu nennen. Zur Klärung der Forschungsfragen, der Methodik und des Forschungsdesigns wurde ein Doktorandenkolloquium besucht, in dem auch die

Forschungsinstrumente unter Begleitung von Frau Dr. Müller entwickelt wurden.

Zunächst war geplant im Sinne eines „Unabhängige-Gruppen-Designs“ ein Modul zum Thema „Hinduismus“ in drei verschiedenen 10. Klassen in drei aufeinanderfolgenden Schuljahren bei drei verschiedenen Lehrkräften durchzuführen. Alle Proband/innen sollten dem gleichen Treatment unterzogen werden, wobei die zu testende unabhängige Variable die Unterrichtssprache sein sollte. Eine Gruppe sollte ganz auf Englisch unterrichtet werden, bei der zweiten Gruppe sollte die Möglichkeit von Sprachwahl und Sprachwechsel gegeben sein und als Kontrollgruppe sollte eine nur auf Deutsch unterrichtete Klasse fungieren.

Dieses Konzept wurde im Doktorandenkolloquium diskutiert und aus folgenden Gründen als unzulänglich verworfen:

- nur ein Modul (4 Bausteine; Stundenvolumen ca. 8-10 Std.)
- nur eine Jahrgangsstufe
- fehlende Grundvoraussetzung: homogene Lerngruppen
- geringe Schülerzahl pro Gruppe
- geringe Reliabilität: keine Isolierung des Faktors *Code-Switching*
- nur Proband/innen aus gleichem Leistungs- und Sprachniveau zu beteiligen ist im Rahmen des regulären Unterrichtsbetriebs am Gymnasium nicht möglich

Neben der Erarbeitung des Forschungsdesigns (vgl. S. 159-161) wurden die beiden Module für die 10. Klasse erstellt und in zwei Parallelklassen durchgeführt.

„In der Explorationsphase wird zudem der Untersuchungsgegenstand näher definiert und revidiert“ (Doff 2012a: 57). Es wurde zu diesem Zweck zwar keine umfangreiche Pilotstudie (Doff 2012a: 57) durchgeführt, allerdings wurden die Module in den jeweiligen Klassenstufen vorab getestet und an einigen Stellen revidiert. Darüber hinaus wurde der Fragebogen „einer Pilotierung unterzogen“ (Doff 2012a: 141). Die Verständlichkeit der absteigenden 4er-Skala wurde dadurch sichergestellt, dass mit den SuS vier verschiedene Formulierungsvarianten (vgl. Abb. 8) besprochen und am Ende die geeignetste durch Abstimmung ermittelt wurde.

Abbildung 8: Formulierungsvorschläge für die Likert-Skala

Formulierungen	4	3	2	1
A	trifft zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
B	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft gar nicht zu
C	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
D	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht	trifft gar nicht zu

Die Ergebnisse waren in unterschiedlichen Klassen und Klassenstufen verschieden, so dass sich am Ende schließlich die Variante C als praktikabelste herauskristallisierte.

In dieser Phase stellte sich heraus, dass es wichtig ist den Proband/innen zu erklären, wie die Skala zu verstehen ist, wobei auch Tipps aus der Fachliteratur umgesetzt wurden:

- bei den Optionen von 1 bis 4 handelt es sich jeweils um gleich große Bereiche und nicht nur um Punkte auf einer Skala
- es darf immer nur ein Kästchen angekreuzt werden
- es gibt keine Zwischenstufen zwischen 1 und 4, so dass die Kreuze immer nur in einem Kästchen anzubringen sind (vgl. Prüfer 2012: 142)

Außerdem wurde mit Hilfe der SuS eine Präzisierung der zu testenden Aussagen vorgenommen, da sich einige der ursprünglichen Formulierungen als zu allgemein und für viele SuS nicht hinreichend verständlich erwiesen. Kritik aus dem qualitativen Teil des Fragebogens wurde ebenfalls aufgegriffen und in eine nach der Likert-Skala zu bewertende Aussage (vgl. Fragebogen, Nr. 53, S. 327) umgewandelt.

Auch die Tests wurden im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad und die Verständlichkeit in Probedurchläufen auf ihre Machbarkeit hin überprüft.

Außerdem wurde in dieser Phase die zeitliche Planung des Projektes vorgenommen und der erste Entwurf des Exposés verfasst.



### 3.3.2 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Wie Abb. 1 (vgl. S. 58f.) zeigt, wurde im Schuljahr 2018/19 mit der Durchführung des Projektes in zwei 10. Klassen begonnen. Der geplante Ablauf der Unterrichtsbausteine sowie der Datenerhebung kann Abb. 9 entnommen werden.

Abbildung 9: Datenerhebung im Schuljahr 2018/19

Vorgang	Anfang	Ende	Okt 2018	Nov	Dez	Jan 2019	Feb
Unterrichtssequenzen	08.10.18	21.12.18	■				
Hinduismus	08.10.18	15.11.18	■				
Baustein H1	08.10.18	16.10.18	■				
Baustein H2	17.10.18	26.10.18	■				
Code-Switching	08.10.18	26.10.18	■				
Baustein H3	05.11.18	15.11.18		■			
Buddhismus	16.11.18	21.12.18		■			
Baustein B1	16.11.18	27.11.18		■			
Monolingual Deutsch	05.11.18	27.11.18		■			
Baustein B2	28.11.18	07.12.18			■		
Baustein B3	10.12.18	21.12.18			■		
Monolingual Englisch	28.11.18	21.12.18			■		
Schülerfragebogen	20.12.18	21.12.18			■		
Schülerinterviews	14.01.19	29.03.19				■	
Kurzzeittest 1	05.11.18	07.11.18		■			
Kurzzeittest 2	28.11.18	30.11.18		■			
Kurzzeittest 3	20.12.18	21.12.18			■		
Langzeittest 1	10.12.18	14.12.18			■		
Langzeittest 2	14.01.19	18.01.19				■	
Langzeittest 3	04.02.19	08.02.19					■

Die gewonnenen Daten wurden noch im selben Jahr in ein statistisches Verarbeitungsprogramm (PSPP/SPSS) eingegeben und einer ersten Auswertung unterzogen. Zusätzlich wurde bis September 2019 auch ein Entwurf für die Einleitung der Dissertation abgefasst.

Im Schuljahr 2019/20 wurde dasselbe Verfahren nach dem in Tabelle 3 zu entnehmenden Zeitplan in der 9. Jahrgangsstufe durchgeführt. Die entsprechenden Themenbereiche und Bausteine können Tabelle 1 entnommen werden. Der Ablauf des Verfahrens entspricht der Gantt-Chart in Abb. 10.

Abbildung 10: Datenerhebung im Schuljahr 2019/20

Vorgang	Anfang	Ende	Okt 2019	Nov	Dez	Jan 2020	Feb
Unterrichtssequenzen	07.10.19	20.12.19					
Beziehungen	07.10.19	13.11.19					
Baustein B1	07.10.19	16.10.19					
Baustein B2	17.10.19	25.10.19					
Monolingual Deutsch	07.10.19	25.10.19					
Baustein B3	04.11.19	13.11.19					
Judentum	14.11.19	20.12.19					
Baustein J1	14.11.19	26.11.19					
Monolingual Englisch	04.11.19	26.11.19					
Baustein J2	27.11.19	09.12.19					
Baustein J3	11.12.19	20.12.19					
Code-Switching	27.11.19	20.12.19					
Schülerfragebogen	07.01.20	13.01.20					
Schülerinterviews	13.01.20	03.04.20					
Kurzzeittest 1	23.10.19	25.10.20					
Kurzzeittest 2	27.11.19	29.11.19					
Kurzzeittest 3	18.12.19	20.12.19					
Langzeittest 1	09.12.19	13.12.19					
Langzeittest 2	13.01.20	17.01.20					
Langzeittest 3	03.02.20	07.02.20					

Ein für das zweite Halbjahr des Schuljahres 2019/20 geplanter und teilweise durchgeführter Datenerhebungsdurchlauf in der 10. Jahrgangsstufe wurde durch die Schulschließung im März 2020 unterbrochen. Es konnten lediglich zwei Gruppeinterviews mit SuS geführt werden.

Vom 21.09. bis 18.12.2020 wurden die Module zum Hinduismus und Buddhismus in zwei 10. Klassen nach Tabelle 1 unterrichtet. Den Verlauf der Erhebungen zeigt Abbildung 11.

Abbildung 11: Datenerhebung im Schuljahr 2020/21

Vorgang	Anfang	Ende	Sep 2020	Okt	Nov	Dez	Jan 2021	Feb
Unterrichtssequenzen	21.09.20	18.12.20		■				
Hinduismus	21.09.20	30.10.20		■				
Baustein H1	21.09.20	02.10.20		■				
Baustein H2	05.10.20	16.10.20		■				
Monolingual Englisch	21.09.20	16.10.20		■				
Baustein H3	19.10.20	30.10.20		■				
Buddhismus	09.11.20	18.11.20			■			
Baustein B1	09.11.20	20.11.20			■			
Code-Switching	19.10.20	20.11.20		■				
Baustein B2	23.11.20	04.12.20				■		
Baustein B3	07.12.20	18.12.20				■		
Monolingual Deutsch	23.11.20	18.12.20				■		
Schülerfragebogen	11.01.21	15.01.21					■	
Schülerinterviews	11.01.21	26.03.21					■	
Kurzzeittest 1	19.10.20	21.10.20		■				
Kurzzeittest 2	23.11.20	25.11.20			■			
Kurzzeittest 3	21.12.20	23.12.20				■		
Langzeittest 1	07.12.20	11.12.20				■		
Langzeittest 2	11.01.21	15.01.21					■	
Langzeittest 3	08.02.21	12.02.21						■

### 3.3.3 Datenauswertung und Datenanalyse

Nachdem die Datenerhebung im Februar 2021 abgeschlossen war, wurden die quantitativen Daten mit Hilfe von SPSS analysiert und zusammen mit den qualitativen Daten ausgewertet und interpretiert.

## 4 Darstellung der Ergebnisse und Interpretation

Im Folgenden werden die Befunde der quantitativen und qualitativen Datenanalyse nicht voneinander getrennt dargestellt, sondern von vorneherein so integriert (vgl. Baur et al. 2017: 16), dass sie durchgängig zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Kelle 2017: 42). Die in diesem Teil der Arbeit erscheinenden Zitate ohne Quellenangabe stammen aus den Transkripten der anonymisierten Gruppeninterviews mit SuS.

In der Umfrage zur Verwendung des Englischen bei Freizeitaktivitäten im Internet wurde eine absteigende Likert-Skala mit folgenden Werten verwendet:

1 'täglich'; 2 'mehrmals pro Woche'; 3 'mehrmals im Monat'; 4 'alle 2 bis 3 Monate'; 5 'seltener';  
6 'nie'.

Zur Bewertung der Aussagen im Fragebogen wurde dagegen folgende aufsteigende Likert-Skala verwendet:

0 'weiß nicht'; 1 'trifft nicht zu'; 2 'trifft eher nicht zu'; 3 'trifft eher zu'; 4 'trifft zu'.

Sowohl bei der Berechnung des Median als auch bei der Ermittlung des Korrelationskoeffizienten nach Spearman wurde die „0“ (= weiß nicht) als fehlender Wert definiert. Eine mit \* gekennzeichnete Ziffer bedeutet, dass die Korrelation auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig) ist, während \*\* eine Korrelation markiert, die auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig) ist.

#### 4.1 BiliRU am Descartes-Gymnasium: Erfahrungen, Einstellungen und Reflexionen der Schülerinnen und Schüler

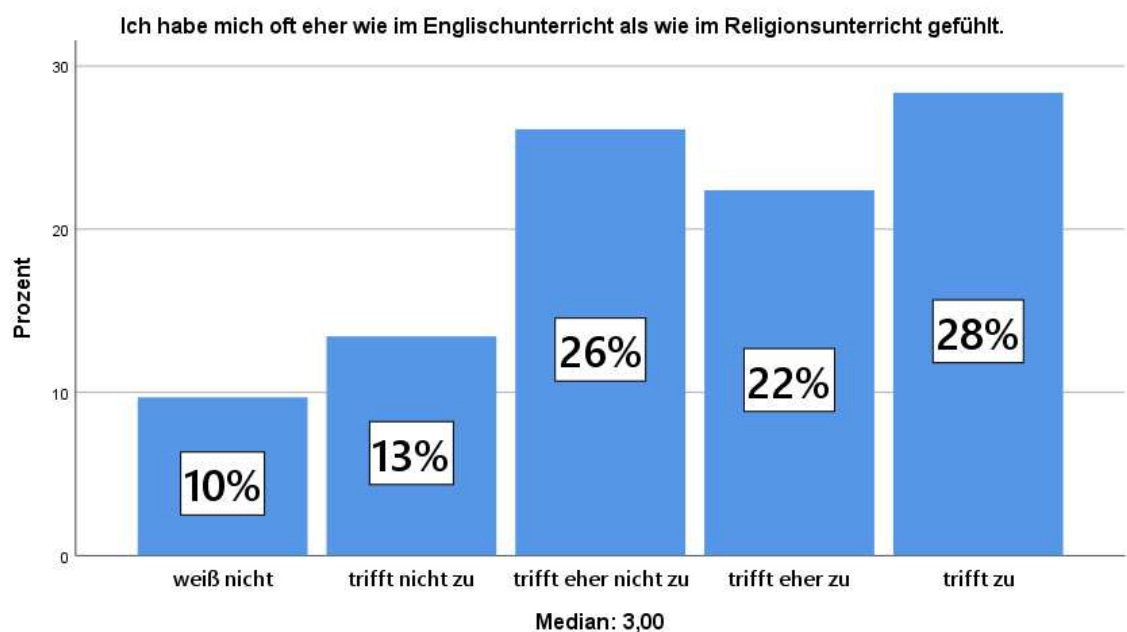
Anfänglich hegten einige der Lernenden die Befürchtung, dass der biliRU zu schwer oder kompliziert werden könnte, vor allem auch weil es schwierigere Wörter (insbesondere Fachbegriffe) als im normalen EU gab. Sie waren zunächst ein wenig verunsichert und brauchten Zeit, um sich an die neue Situation zu gewöhnen.

Insgesamt äußerten sich die meisten Befragten positiv und sprachen von einer guten Erfahrung und einer Unterrichtssituation, in der sie sich sehr wohl gefühlt hatten. Der Unterricht wurde als witzig, abwechslungsreich, spannend gestaltet und interessant bezeichnet. Es wurde jedoch auch eingeräumt, dass Religion nicht ausschließlich bilingual unterrichtet werden sollte. Manche SuS fanden den bilingualen Unterricht interessanter als den herkömmlichen RU, andere dagegen sahen keinen großen Unterschied. Einhellig geschätzt wurde die Methode der Gruppenarbeit, da sich die SuS gegenseitig unterstützen konnten, vor allem im Umgang mit der Fremdsprache.

Die meisten SuS betrachteten den biliRU als eine gute Übungsmöglichkeit. Hier konnten sie ihre Englischkenntnisse in einem anderen Fach anwenden, testen und dadurch verbessern. Vielen hat es auch Spaß gemacht, sich in einer lockeren Atmosphäre auf Englisch miteinander zu unterhalten und ganz ohne Druck entspannt zu arbeiten, ohne ständig auf die grammatische Richtigkeit ihrer Äußerungen zu achten. Diese Erfahrung wurde eigens als Vorteil gegenüber dem herkömmlichen EU hervorgehoben. Als bereichernd empfanden die SuS auch die Erweiterung ihres Wortschatzes und das interkulturelle Lernen. Im Hinblick auf die Bewältigung der durch die Fremdsprache bedingten Anforderungen durch die SuS muss jedoch differenziert werden. SuS mit guten Englischkenntnissen haben sich im biliRU sicher und wohl gefühlt, da sie mit den bisher erworbenen sprachlichen Fertigkeiten gut zurechtgekommen sind. Einige SuS, die sich zunächst ein wenig unsicher waren, haben im Laufe der Zeit erkannt, dass sie eigentlich alles verstehen, auch deshalb, weil schwierigere Sachverhalte auf einfache Weise erklärt wurden. Demnach hatten die meisten SuS das Gefühl, dass im Großen und Ganzen eigentlich alles gut lief.

SuS mit nicht so guten Englischkenntnissen gaben zu verstehen, dass es für sie schwieriger und anstrengender war, dem Unterricht in allen Phasen zu folgen. Verständnisprobleme bereiteten auch neue Wörter im Englischen. Wenige SuS verspürten eine gewisse Verunsicherung aufgrund ihrer eigenen Aussprache und begründeten damit auch ihre entsprechend geringe Unterrichtsbe- teiligung. Kritisch äußerten sich SuS, die nach eigenen Angaben von den Themen nicht so viel mitgenommen haben. Es gab auch die Aussage, „Fachbegriffe auf Englisch seien unnötig“. An- dere fanden, dass die Arbeit in Gruppen zu „ein bisschen durcheinander in der Klasse“ führte, so dass einige SuS nicht immer so richtig wussten, was sie machen sollten. Auch die Kritiker ge- standen ein, dass es dennoch irgendwie funktioniert hat.

Abbildung 12: Befindlichkeit der SuS im biliRU



Bei dem Umfrageergebnis (vgl. Abb. 12) ist zu berücksichtigen, dass keine Differenzierung nach den Phasen (Code-Switching, monolingual deutsch, monolingual englisch) vorgenommen wurde. Befragt, ob sie sich im biliRU eher wie im EU gefühlt hatten, antworteten ca. 13% mit „trifft nicht zu“ und ca. 26% mit „trifft eher nicht zu“. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass ca. 40% der Proband/innen sich entweder ganz oder doch eher wie im RU gefühlt haben. In den Inter-

views wurden auch die Gründe dafür geäußert. Da die Themen, die im Unterricht behandelt wurden, aus dem Fachgebiet der Religion stammten, hatten sie das Gefühl es sei „eigentlich normaler RU, halt nur in einer anderen Sprache“. Voraussetzung dafür war für ein/e Schüler/in jedoch, dass „man alle Wörter verstanden hat“. In diesem Fall war es auch nicht so schwer und „Englisch war nur eine Begleiterscheinung“. Einigen ist es sogar „überhaupt nicht aufgefallen, dass es auf Englisch“ war. Sie haben es einfach verstanden und mitgeredet, da sie sich nicht so sehr auf die Sprache, sondern eher auf die Themen konzentrierten und waren so „auf jeden Fall immer noch voll im RU drinnen irgendwie“. Da für manche SuS „Englisch mittlerweile so Alltag ist“, haben sie es auch „gar nicht mehr gemerkt, dass es teilweise auf Englisch war“. Manch einer „fand es jetzt gar nicht so extrem, dass man so viel Englisch gesprochen hat“, ein/e andere/r sagte: „Man muss sich halt ein bisschen mehr konzentrieren, um eben der englischen Sprache zu folgen.“ Ein/e Schüler/in stellte auch fest, dass „alles ein wenig langsamer gemacht“ wurde. Andere SuS fanden es gut, dass die Grammatik oder die Aussprache nicht so wichtig waren: „Man macht halt einfach keine englische Grammatik, sondern nur so ein paar Wörter.“ Ein/e Schüler/in äußerte die Vermutung, dass sie sich möglicherweise auch „wegen der ein bisschen entspannteren Lage“ eher wie im RU gefühlt hatte. Vielleicht hat dazu auch die Tatsache beigetragen, dass „nicht so viel Wert auf extrem gutes und präzises Englisch gelegt wurde, sondern einfach nur darauf, dass man spricht“.

In den Fragebögen gaben ca. 28% der SuS an, dass sie sich mehr wie im EU gefühlt hatten. In den Interviews begründeten sie diese Angabe damit, dass zum einen die Materialien auf Englisch vorgegeben waren und zum anderen die Unterrichtsgespräche trotz der Möglichkeit der Sprachwahl hauptsächlich auf Englisch stattgefunden hatten. Daher hatten viele von ihnen das Gefühl, dass Englisch doch die „Hauptsprache im Unterricht war“. Ein/e Schüler/in hat sich so gefühlt „als wäre man jetzt im EU und man spricht über religiöse Themen“. Ein/e andere/r Schüler/in, der/die auch zuhause viel auf Englisch macht, meinte, dass er/sie dieses „Schulenglisch“, das im biliRU gesprochen wurde, immer irgendwie mit EU in Verbindung bringt. In diesem Zusam-

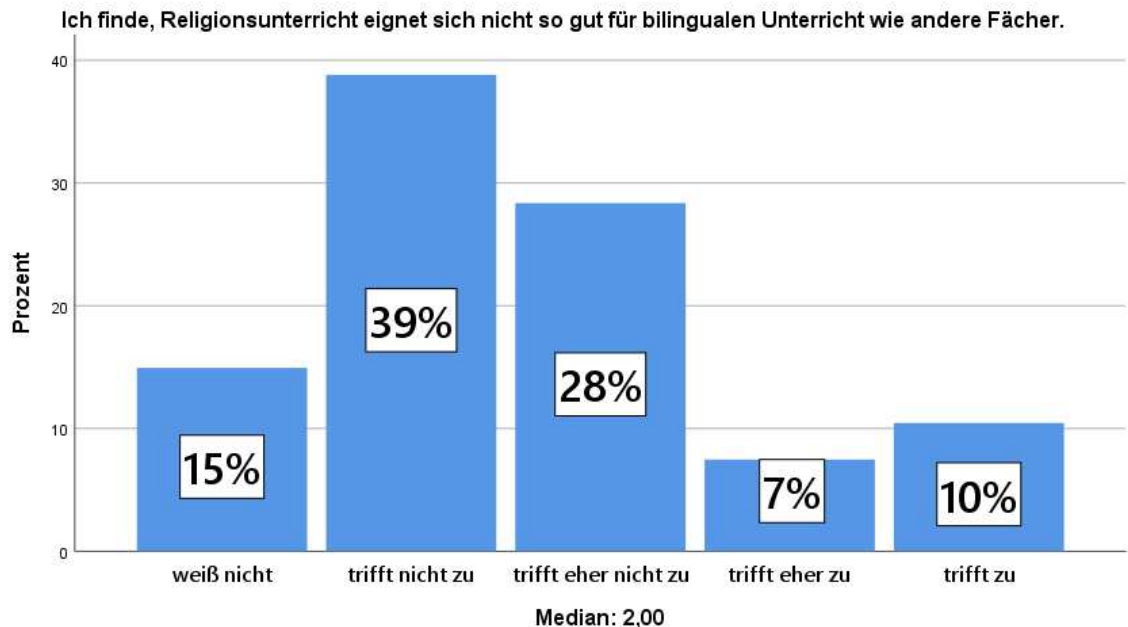
menhang wurde auch hervorgehoben, dass auch im EU der 10. Klasse nicht mehr so viel Grammatik durchgenommen wird, sondern in erster Linie mit Texten gearbeitet wird und „weil halt solche Themen wie in Religion auch öfter mal in Englisch drankommen“. Auch die Tatsache, dass die meisten SuS die gleichen Lehrkräfte in Englisch und Religion hatten, führte dazu, dass man „dann nicht mehr so den Unterschied gemerkt“ hat. Ein/e Schüler/in beklagte sich darüber, dass er/sie drei Mal in der Woche EU hatten und dann noch zwei Mal biliRU, was für ihn/sie „manchmal einfach zu viel auf einmal war“.

Etwa 10% der Befragten machten bei der Aussage „Ich habe mich oft eher wie im EU als wie im RU gefühlt“ die Angabe „weiß nicht“, ca. 26% antworteten mit „trifft eher nicht zu“ und ca. 22% kreuzten „trifft eher zu“ an. In den Interviews wurde dann auch deutlich, dass der biliRU für viele SuS „ein bisschen von beidem“, also „so ein Mittelding“ war. Ein/e Schüler/in fand sogar, „es war so die perfekte Mitte, wie ich es mir auch vorgestellt habe“. Andere zeichneten ein etwas differenzierteres Bild, indem sie sagten: „Es kam auf die Stunden drauf an, ob man eben komplett im Englischen war oder zwischen Englisch und Deutsch gewischt hat.“ In diesem Zusammenhang wurde auch ganz deutlich zwischen den einzelnen Phasen unterschieden. In der monolingual englischen Phase hatten einige SuS sehr wohl das Gefühl sich eher im EU zu befinden. In der Phase, in der die Möglichkeit der Sprachwahl gegeben war überwog der Eindruck einer „Mischung aus RU und Englisch, weil die ganze Grammatik und die Abfragen waren nicht da“. Ein/e andere Schüler/in formulierte dies folgendermaßen: „Man hat halt natürlich mit dem Englischen schon ein bisschen gedacht wie wenn man in Englisch wäre, aber man hatte ja jetzt nicht die Grammatik oder Vokabeln und die religiösen Themen, also das hat sich schon eher nach Religion angefühlt.“ Als kritische Anmerkung zur Problematik der im Interview gestellten Frage nach der Befindlichkeit, sei hier abschließend noch folgende Äußerung zitiert: „Also, ich finde das kann man nicht so beantworten, weil ähm, es war in der Zeit, wo wir halt wirklich nur bilingualen Unterricht gemacht haben nicht direkt RU für mich aber auch nicht direkt EU, weil wir eben bilingual waren, also Deutsch und Englisch, ähm aber für mich war das kein direkter RU.“



Um die Einschätzung der Eignung von RU als Bilingualfach zu ermitteln, wurde im Fragebogen folgende negative Formulierung (vgl. Abb. 13) verwendet:

Abbildung 13: Eignung des RU für bilinguales Lehren und Lernen



Die Anzahl derer, die der Meinung sind, dass sich RU im Vergleich zu anderen Fächer (eher) nicht so gut für bilingualen Unterricht eignet ist nur um 2% höher als die Zahl derer, die sich in dieser Angelegenheit kein Urteil bilden konnten.

Die Mehrheit der SuS (39%) fand diese Aussage jedoch unzutreffend und 28% entschieden sich für „trifft eher nicht zu“. Insgesamt gesehen sind also zwei Drittel der Befragten der Ansicht, dass sich RU sehr wohl für bilingualen Unterricht eignet.

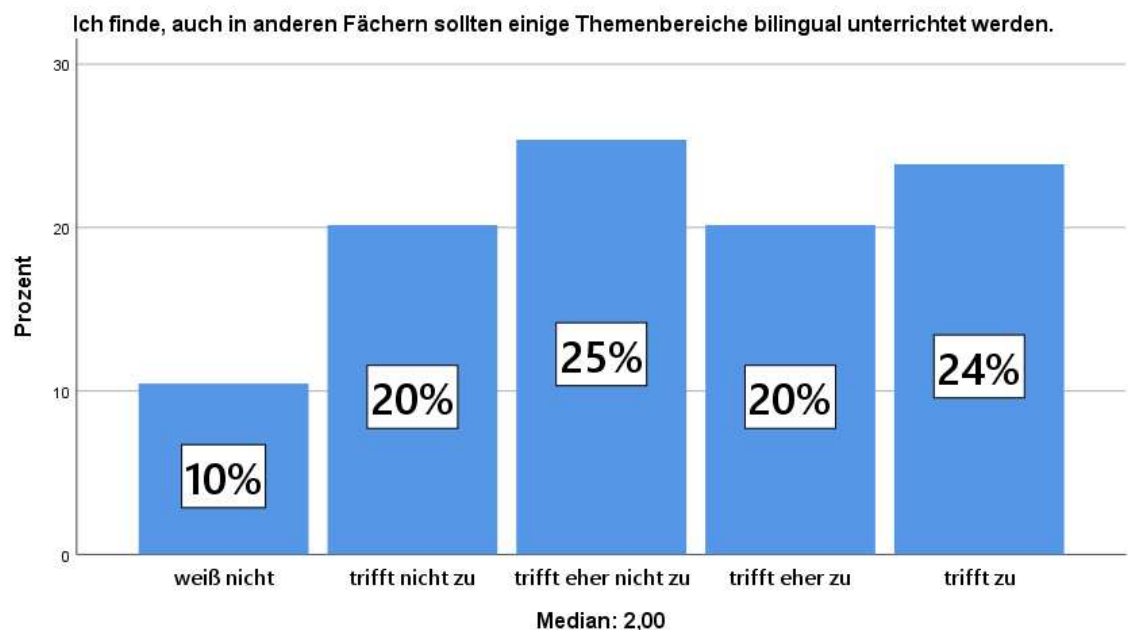
Es gibt eine mittelschwache, zweiseitige, signifikante Korrelation zwischen den SuS, die RU als Schulfach langweilig finden und denjenigen, die der Meinung sind, dass Religion für bilingualen Unterricht nicht so geeignet ist. Der Korrelationskoeffizient beträgt  $\rho = 0,364^{**}$ . Obwohl das Interesse am Fach also durchaus eine Rolle bei der Beurteilung der Eignung des RU für bilingualen Unterricht spielt, kann es dennoch nicht der einzige Faktor für die Zuordnung sein.

Dieses Meinungsbild spiegelt sich auch in den Gruppeninterviews wider. Dort rangiert RU zusammen mit Geschichte und Geographie unter den drei Fächern, die sich am besten für diese Un-

terrichtsform eignen, „weil man eben viel sprechen kann und auch viel in Gruppenarbeit machen kann, und viel vortragen kann“. Weitere Gründe die angeführt werden, sind die Tatsache, dass RU kein Schulaufgabenfach ist. Ein/e Schüler/in, welche/r sich früher einmal mit dem Gedanken getragen hatte, bilingualen Geschichtsunterricht als Fach zu wählen, kam zu dem Ergebnis, dass es besser sei, ausgewählte Themenbereiche in Religion bilingual zu machen, als Geschichte das ganze Jahr über. Andere gaben zu bedenken, „dass sich der RU auch sehr gut geeignet hat, aber manche Begriffe waren halt dann doch ein bisschen schwer“. In diesem Zusammenhang meinte ein/e andere/r Befragte/r: „Es ist eigentlich das Fach egal, weil immer die Fachbegriffe der Knackpunkt sind, wo es um's Verständnis geht.“ Hier erkannten die SuS sehr klar, dass ein Vorteil des RU darin besteht, dass „die Themen oft nicht so komplex sind wie beispielsweise in Physik und Chemie“. Die Befürchtung, dass das Verständnis komplexer sachfachlicher Zusammenhänge durch die Verwendung der Fremdsprache erschwert werden könnte, wurde ebenfalls in diesem Zusammenhang geäußert. Ein Schüler oder eine Schülerin sah auch eine Erleichterung darin, dass „man ja auch so jedes Jahr irgendwie was ähnliches macht und dann hat man schon so das auf Deutsch gemacht und dann noch auf Englisch“. Im RU werden ja auch oft aktuelle oder mehr alltägliche Themen besprochen, so dass man mit dem Schul- bzw. Alltagsenglisch ganz gut zurechtkommt. „Es sind weniger Fachbegriffe und mehr alltägliche Themen, wo man auch seine Meinung dazu sagen kann“. Im Zusammenhang mit den für die 10. Jahrgangsstufe ausgewählten Themenbereichen wurde auch angemerkt, dass den SuS auch andere Kulturen und Religionen näher gebracht werden, die in Ländern beheimatet sind, in denen auch Englisch gesprochen wird.

Einige SuS erwähnten im Interview, dass sich RU sowohl von den sprachlichen Anforderungen als auch vom Verständnis der Inhalte her gut als Einstiegsfach in den bilingualen Unterricht eigne.

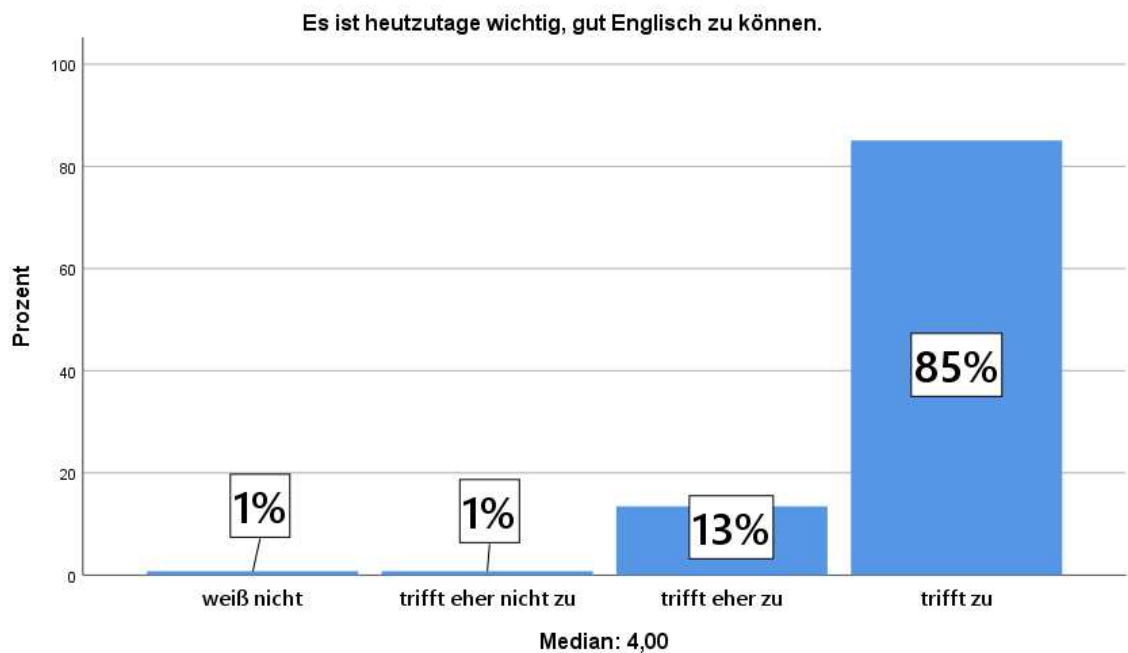
Abbildung 14: Bilinguale Module in anderen Fächern



Die Frage, ob auch noch andere Fächer bilingual unterrichtet werden sollten, ergab jedoch ein gemischtes Meinungsbild (vgl. Abb. 14). 10% der Befragten waren sich unschlüssig und antworteten mit „weiß nicht“, etwa 24% wünschten sich diese Unterrichtsform auch in weiteren Fächern, während sich 20% eindeutig dagegen aussprachen. Weitere 20% waren tendenziell dafür während gut 25% eher nicht für diesen Vorschlag zu begeistern waren. Insgesamt gesehen sind also 45% der SuS für bilingualen Unterricht in weiteren Fächern und ebenfalls 45% ganz oder eher dagegen.

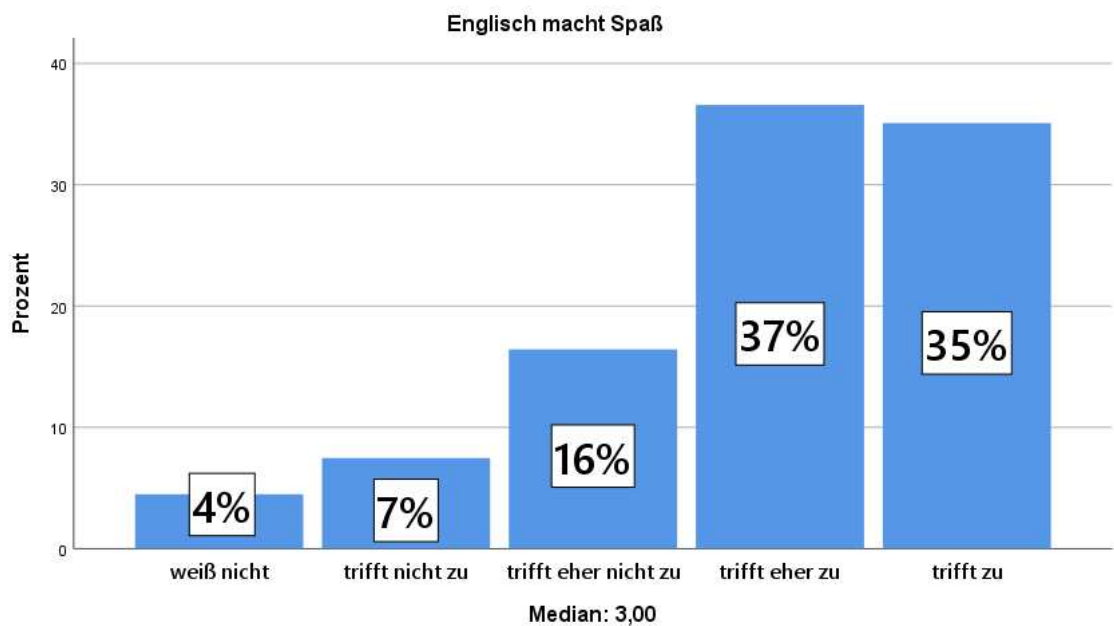
In der Annahme, dass die Akzeptanz des biliRU sowohl von der Einstellung der SuS zum Fach Religion als auch zum Fach Englisch mitgeprägt wird, wurden die Lernenden sowohl im Fragebogen als auch in den Interviews aufgefordert, sich zu beiden Fächern zu äußern.

Abbildung 15: Bedeutung des Fachs Englisch für die SuS



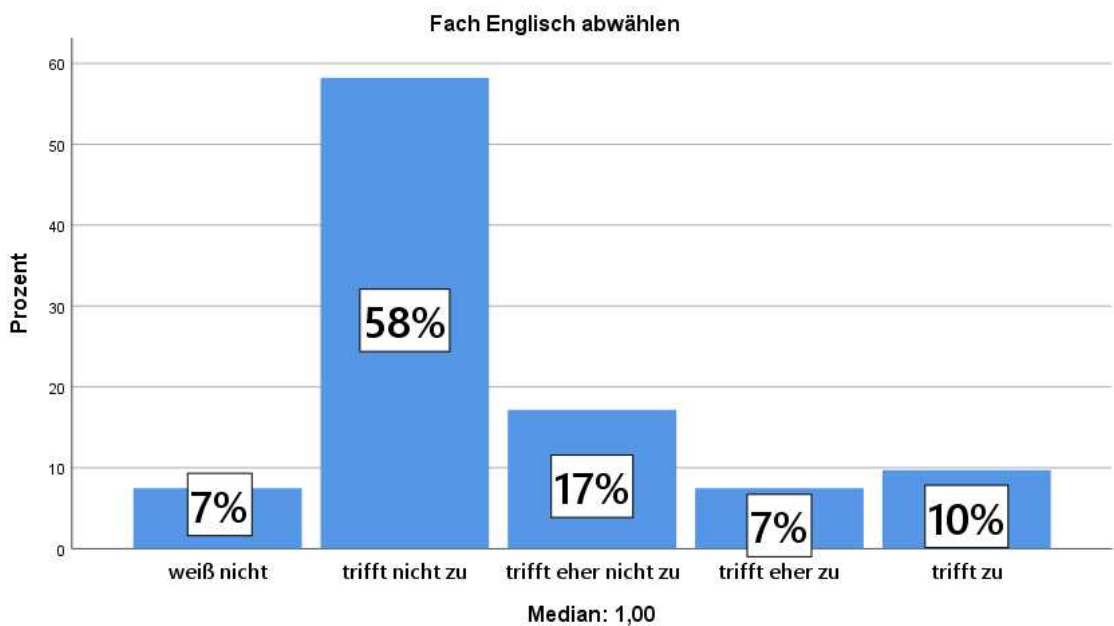
Wie das Balkendiagramm (Abb. 15) zeigt, hat das Kernfach Englisch einen sehr hohen Stellenwert. Auch wenn in der Aussage nicht nach persönlicher, sozialer oder beruflicher Relevanz differenziert wird, halten fast alle SuS gute Englischkenntnisse für unabdingbar. Dieses Ergebnis spricht auf jeden Fall für das Englische als Fremdsprache im bilingualen Religionsunterricht. Nicht allen Befragten macht es jedoch gleichermaßen Spaß, Englisch zu lernen und zu sprechen (vgl. Abb. 16).

Abbildung 16: Englisch macht Spaß



Dennoch ist die Beliebtheit des Englischen als Fremdsprache sehr hoch. Bei der didaktischen Konzeptionierung des biliRU sollte jedoch berücksichtigt werden, dass sich eben doch nicht alle SuS gerne in der Fremdsprache äußern.

Abbildung 17: Abwahl des Faches Englisch

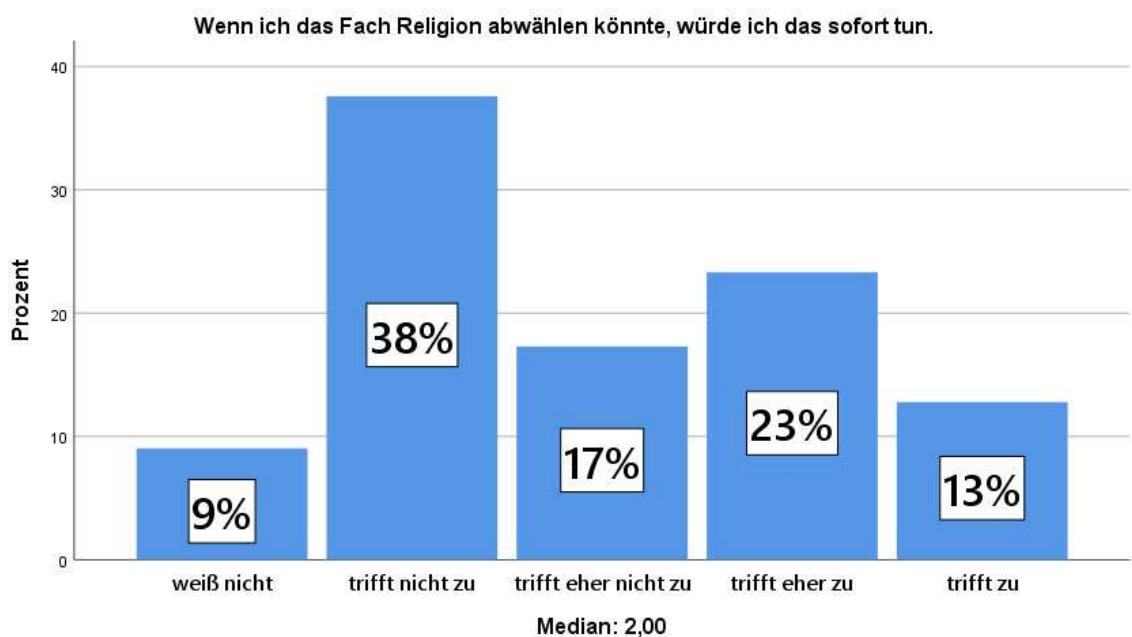


Trotz sehr hoher Akzeptanz des Englischen gibt es immerhin ein Sechstel der SuS, die mehr oder weniger entschlossen wären oder mit dem Gedanken spielen, das Fach in der 9. oder 10. Klasse

abzuwählen (vgl. Abb. 17). Der Korrelationskoeffizient von  $\rho = -0,446^{**}$  bestätigt, dass dies wohl die SuS sind, die nicht so gerne Englisch sprechen und lernen. Ihnen die Möglichkeit der Sprachwahl oder des Sprachwechsels einzuräumen, erhöht mit Sicherheit die Akzeptanz dieser Unterrichtsform.

Im Vergleich zum Fach Englisch erfreut sich das Fach Religion einer deutlich geringeren Beliebtheit (vgl. Abb. 18).

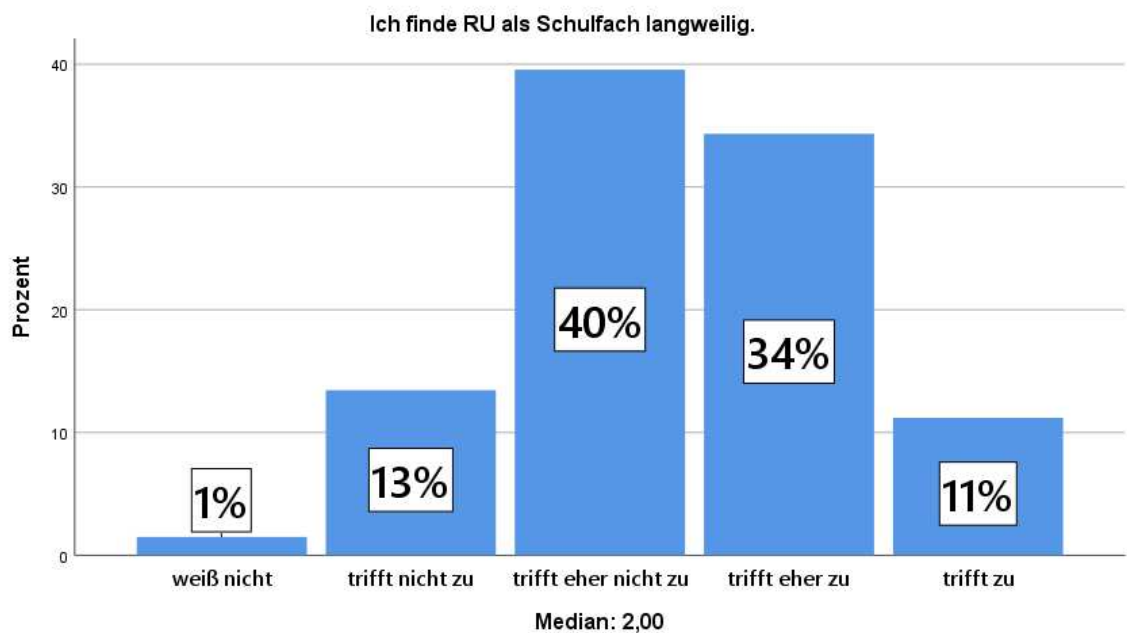
Abbildung 18: Abwahl des Religionsunterrichts



Obwohl mehr SuS das Fach Religion abwählen würden als dies bei Englisch der Fall ist, spricht sich die Mehrheit der Befragten für Religion als Schulfach aus.

Gefragt, ob sie RU als Schulfach langweilig finden, gaben sie folgende Antworten (vgl. Abb. 19):

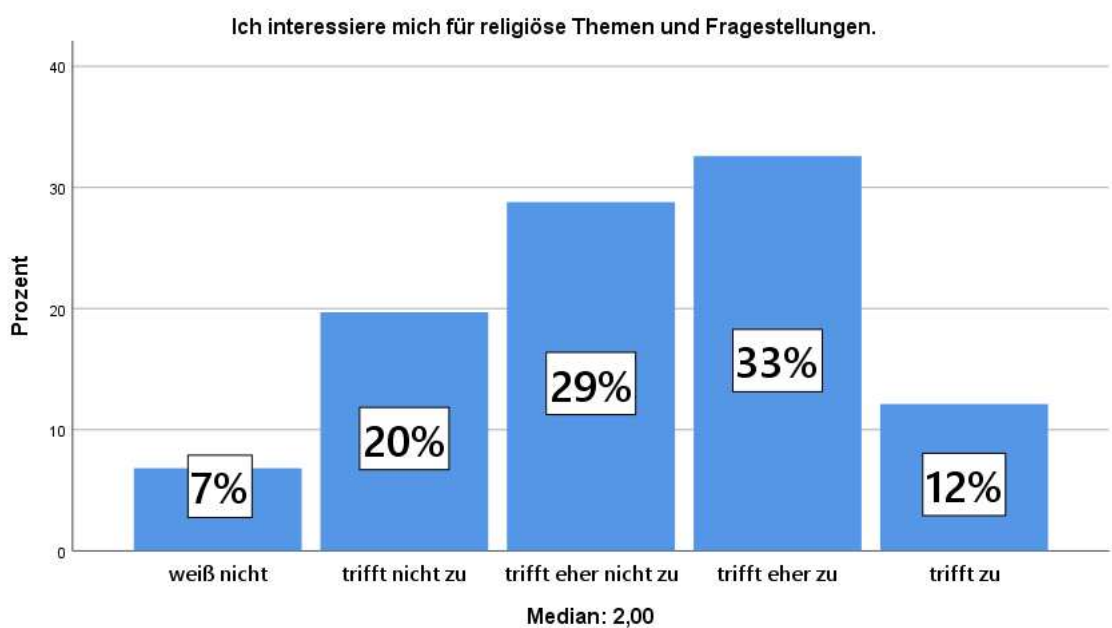
Abbildung 19: Ist RU als Schulfach langweilig?



Auch wenn die Aussage „RU ist langweilig“ für die meisten SuS eher nicht zutrifft, gilt sie wohl für diejenigen, die das Fach am liebsten abwählen würden. Diese Schlussfolgerung ergibt sich aus der starken, signifikanten Korrelation mit dem Koeffizienten von  $\rho = 0,603^{**}$ .

In diesem Zusammenhang ist auch das allgemeine Interesse an religiösen Fragestellungen von Belang (vgl. Abb. 20).

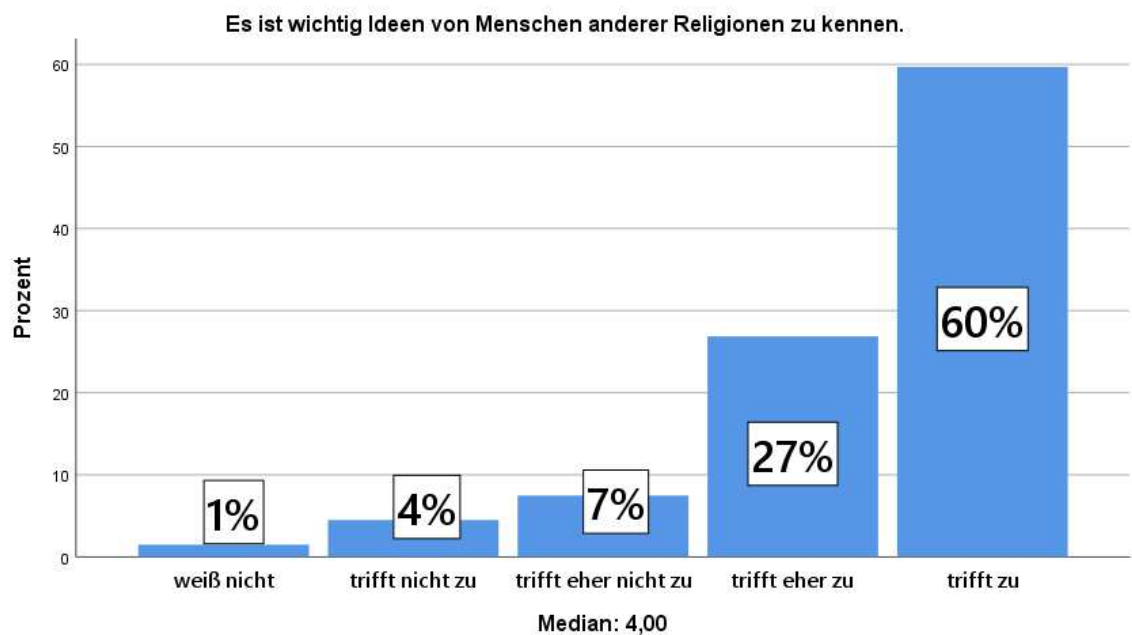
Abbildung 20: Interesse an religiösen Themen und Fragestellungen



Zwischen diesem und der Einstellung zum Fach Religionsunterricht gibt es eine mittlere, signifikante Korrelation von  $\rho = 0,469^{**}$ .

Obwohl sich das Interesse von gut 45% der Befragten an den Inhalten des RU in Grenzen hält, finden es die meisten SuS wichtig, sich mit den Ideen und Vorstellungen von Menschen anderer Religionen zu beschäftigen (vgl. Abb. 21).

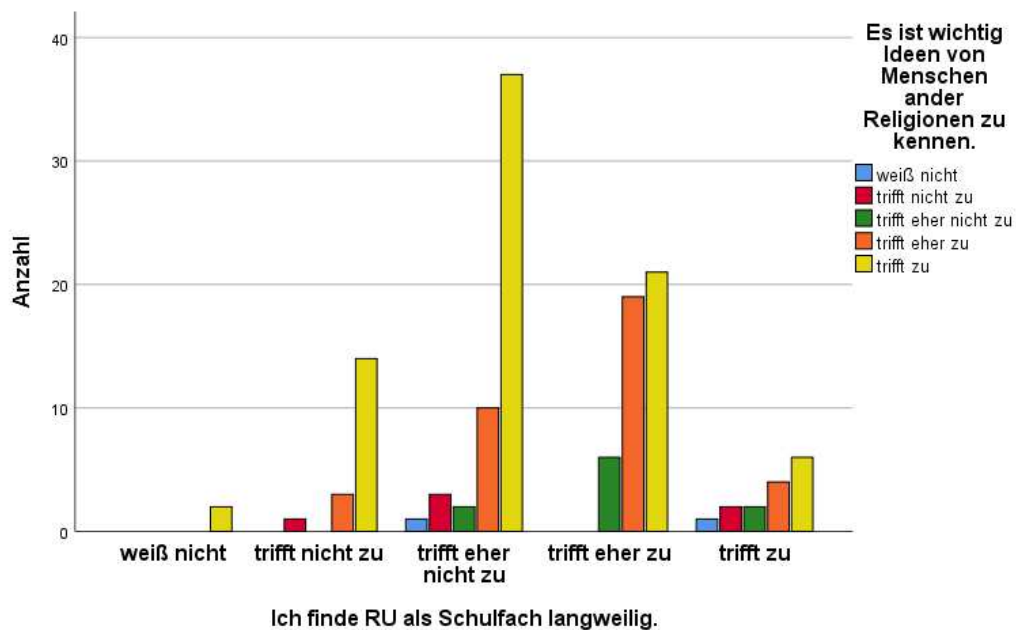
Abbildung 21: Bedeutung des interkulturellen Lernens für SuS



Das interkulturelle und interreligiöse Lernen im RU trifft also bei den SuS auf eine sehr hohe Akzeptanz. Hierbei gibt es eine negative Korrelation von  $\rho = -0,273^{**}$  zwischen denjenigen die den RU langweilig finden und denjenigen, die das interreligiöse Lernen für bedeutsam halten.



Abbildung 22: Kreuztabelle 1



Selbst die Mehrheit derer, die das Fach Religion (eher) langweilig finden, räumt interkulturellen Lerninhalten einen hohen Stellenwert ein. In der Gruppe derjenigen, die den RU (eher) nicht langweilig finden, ist erwartungsgemäß auch die Mehrheit an interreligiösen Inhalten interessiert (vgl. Abb. 22).

Befragt, wie sie das Verhältnis zwischen biliRU und EU sehen, sprachen sehr viele SuS davon, dass sich beide Unterrichtsformen „ganz gut ergänzt“ hätten, und zwar in der Weise, dass im biliRU die erlernte Fremdsprache praktisch angewandt, geübt und „verfeinert“ wird. Ihrer Meinung nach werden im EU die Grundlagen erworben, so dass man im biliRU „das freie Sprechen üben“ und auch den Wortschatz thematisch erweitern kann. Ein/e Schüler/in fand es cool, „dass vor allem auch mal nicht nur im Fach Englisch englisch gesprochen wird.“ Es wird von Seiten der SuS allerdings auch Wert darauf gelegt, „dass man halt auch das richtige Sprechen lernt und nicht nur irgendwie sprechen“.

Der Vorschlag, in diesem Sinne im biliRU auch explizit auf die Grammatik einzugehen, wurde jedoch von den meisten SuS abgelehnt. Sie forderten, dass im bilingualen Unterricht „der Fokus eben auf dem Thema liegen“ sollte und „mehr oder weniger sollte man uns ins kalte Wasser

schmeißen, dass wir uns selbst dann darum kümmern müssen, dass wir die Grammatik ordentlich anwenden“. Die SuS der 10. Klassen waren einhellig der Meinung, dass im biliRU die Grammatik nicht mehr eigens erklärt werden sollte. Dafür wurden folgende Gründe angeführt: zum einen gingen sie davon aus, dass nach mindestens fünf Jahren EU die sprachlichen Grundregeln bekannt seien und dass sie schon irgendwie „ein Gefühl für das Ganze“ bekommen haben. Außerdem lehnten sie die explizite Behandlung von Grammatik ab, „weil sonst ist man gleich direkt im EU“. „Grammatik und so gehört eher in den EU“, lautete eine lapidare Formulierung. Außerdem wurde angemerkt, dass dann, wenn die Grammatik einen zu hohen Stellenwert erhält, sich manche SuS vielleicht nicht mehr trauen etwas zu sagen, „weil sie Angst haben, dass es falsch ist oder so“. Diese Wertigkeit spiegelt sich auch in der Aussage wider, „dass es wichtiger ist, dass der Gegenüber versteht, was man eigentlich jetzt will, anstatt dass die Grammatik hundertprozentig sitzt“, „weil es ist ja jetzt an sich egal, ob man den Satz dann halt ein bisschen verhaut, solange die Kerninformation drin ist“.

In der Frage, inwieweit die Lehrkraft Grammatikfehler in mündlichen sprachlichen Äußerungen korrigieren sollte, gehen die Meinungen auseinander. Manche SuS wünschen sich, die Lehrkraft „sollte vielleicht bei falscher Grammatik eben darauf hinweisen und das vielleicht noch einmal hinschreiben oder einfach sagen, was falsch ist“, während andere eine solche Intervention kategorisch ablehnen, und zwar mit der Begründung, dass man in einer authentischen Sprechsituation im Ausland auch im Falle von Grammatikfehlern normalerweise von Gesprächs- bzw. Geschäftspartnern auch nicht korrigiert wird. Ein/e Schüler/in findet es gut, dass man im biliRU „Englisch auch einfach so redet, ohne jetzt die ganze Zeit komplett auf Grammatik zu achten, sondern dass man einfach ein bisschen im Flow drin ist“.

Was den Fachwortschatz und schwierige Vokabeln in Texten und Videos betrifft, so wünschen sich einige SuS jedoch eine Vorabentlastung in Form von Vokabellisten oder Worterklärungen an der Tafel. Andere gestehen allerdings offen ein, dass sie „keine Lust haben“ in einer Bili-Stunde „dann Vokabeln zu lernen“.

Einen entscheidenden Vorteil des biliRU sehen SuS gerade darin, „dass man halt eben nicht die Wörter bespricht, sondern sich auf das Thema konzentriert und dann auch mehr Zeit dafür hat, sich mehr in das Thema hineinversetzen kann und dann nimmt man auch [...] mehr von dem Thema mit“. In diesem Sinne geben deutsche Muttersprachler auch zu verstehen, dass man in dieser Art von Unterricht „mehr nachdenken muss“, so dass die Aufmerksamkeit insgesamt erhöht ist, was zu einer gesteigerten Verarbeitungstiefe führt. Als wohltuend empfunden wurde auch, dass „man halt Englisch mal normal geredet hat und nicht immer gelernt hat wie im EU“. Die Folge davon ist, „man redet dann viel mehr und es ist nicht mehr so ein Unterricht, sondern mehr wie im Alltag“. Auf diese Weise gelingt es im biliRU offensichtlich besser als im herkömmlichen EU authentische Kommunikationssituationen zu schaffen. Die SuS konnten sich dadurch „freier ausdrücken in Englisch“, so dass sie sich „dann mehr getraut haben, was zu sagen“. Als weiterer Vorteil gegenüber dem EU wurde genannt, „dass man auch nicht nur so die Standardwörter im Englischen lernt, sondern auch darüber hinaus, was halt z.B. den RU betrifft“. Insgesamt gesehen war es ihnen wichtig, dass der biliRU nicht zu einer indirekten Erhöhung der Wochenstundenzahl im Fach Englisch beiträgt, sondern seinen Charakter als eigenständiges Unterrichtsfach bewahrt.

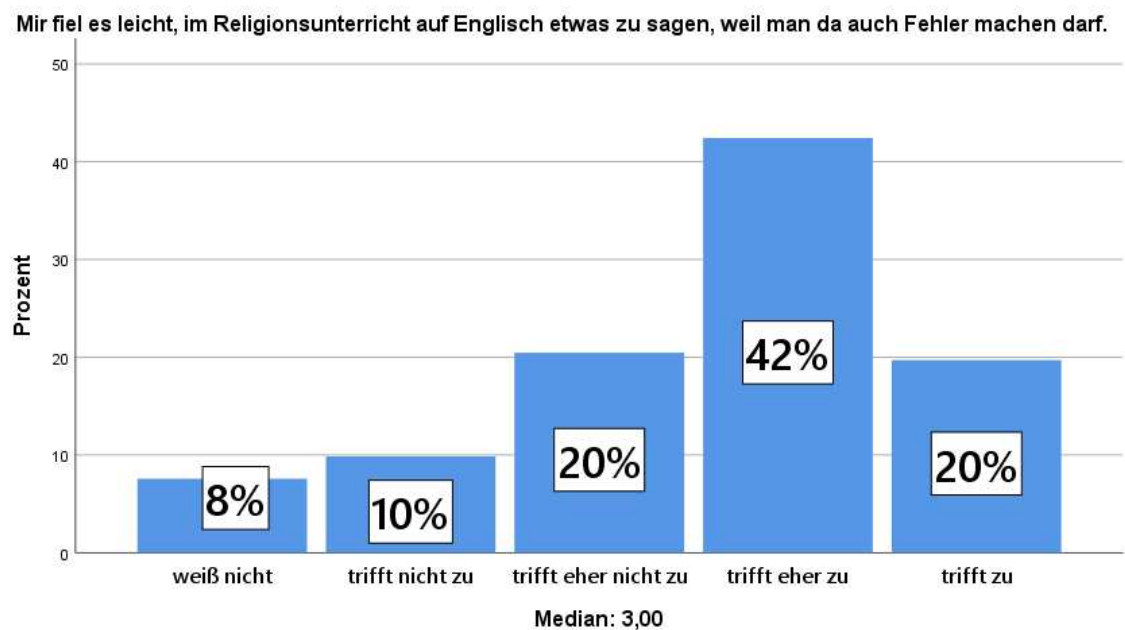
Im Unterschied zum EU wurde im biliRU keine Bewertung der fremdsprachlichen Leistungen vorgenommen. Die Unterrichtsbeiträge der SuS wurden rein nach inhaltlichen Gesichtspunkten benotet. In den Interviews wurden die Lernenden gefragt, ob es nicht doch als Anreiz zur Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten sinnvoll gewesen wäre, auch die formale Qualität der Äußerungen in die Notengebung mit einfließen zu lassen. Dieses Ansinnen wurde von allen Befragten einhellig abgelehnt. Die Begründungen der Lernenden werfen auch ein kritisches Licht auf die Benotungspraxis im EU, die den erfahrungsmäßigen Bezugspunkt für die Überlegungen der Proband/innen darstellt.

Zunächst wurde betont, dass der biliRU in erster Linie der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Fachs Religionslehre diene, so dass auch konsequenterweise bei der Leistungsbewertung nur

die Inhalte berücksichtigt werden sollten. Im anderen Fall wären nämlich die SuS, die zwar gute Leistungen in Religion erbringen könnten, jedoch Probleme mit der englischen Sprache haben, benachteiligt. Hier wurde also das Argument der Gleichbehandlung angeführt. Im Interesse der fachspezifischen Lerninhalte wurde auch gesagt, „dass der Inhalt im Kopf irgendwie verloren geht, weil man sich nicht mehr so darauf konzentriert“. Die Konzentration auf die formalen Aspekte der Sprachrichtigkeit beeinträchtigt demnach die Qualität der Durchdringung der sachfachlichen Lerninhalte. Der Verweis auf die Komplexität der Materie im RU spricht nach Auffassung einer/s Lernenden ebenfalls dagegen: „Ich finde, dass man nicht unbedingt Noten braucht, weil es gibt ja auch schwerere Themen und dann ist es halt eben schwer auf das Sprachliche mehr zu achten, weil man erst mal selber die Themen verstehen muss.“ Anknüpfend an diesen Kommentar ergänzt ein/e Schüler/in, dass „man oft schnell verwirrt ist und dann vielleicht nicht die Leistung bringt, die man bringen könnte“. Die SuS empfanden es auch als wohltuenden Unterschied zum herkömmlichen EU, dass sie im biliRU ohne Notendruck in Sachen Sprache arbeiten konnten, „weil man war ein bisschen entspannter, ein bisschen lockerer und konnte damit das Bilinguale ein bisschen mehr genießen und ein bisschen mehr Spaß daran finden“. Abgesehen vom Spaßfaktor betonte ein/e Schüler/in, dass sie auch viel freier lernen konnte und „dass es dann auch nachhaltiger ist, wenn man nicht so den Druck hat“. Durch diese Freiheit von der Angst vor einer schlechten Benotung haben sich gerade auch die sprachlich schwächeren SuS, die sich im EU eher zurückhalten, ermutigt gefühlt, ihre Beiträge auf Englisch zu formulieren. Sie konnten den biliRU als sprachliches Test- und Übungsfeld effektiv nutzen. Durch einen Notendruck „wäre es wieder so wie im Englischen, wo man sich dann eher nicht so oft meldet, denn man will ja nichts Falsches sagen“.

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung bestätigen ebenfalls diesen Befund (vgl. Abb. 23).

Abbildung 23: Fehlertoleranz im biliRU



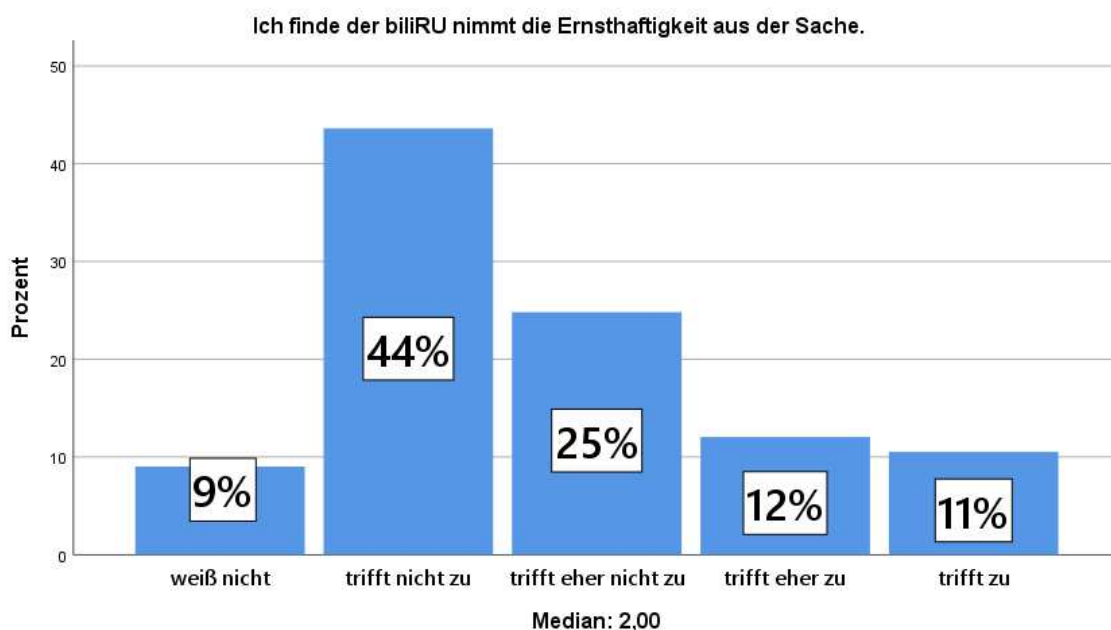
Die Chance des biliRU wurde darin gesehen, dass er „wie ein Raum ist, wenn man sich mit einem Engländer über religiöse Themen eben unterhält und das ist“, so die Schlussfolgerung, „gut für die Sprachentwicklung“. Notendruck führt nach Auffassung vieler SuS dazu, dass „Leistungen eher schlechter als besser“ werden. Die Möglichkeit der Verbesserung der Sprachbeherrschung wurde als Chance des biliRU von allen Befragten klar gesehen und gewürdigt. Ein/e Schüler/in formulierte dies folgendermaßen: „Also meiner Meinung nach ist es wichtig, die Sprache zu verbessern und sehr viel zu reden. Wenn man unter Druck steht, dann wird man nervös und es schleichen sich halt eben Fehler ein, die passieren jetzt, wenn man ohne Druck redet, eben nicht.“ Um Noten nicht negativ als Druck, sondern positiv als Anreiz zu empfinden, wurde vorgeschlagen, „dass man vielleicht freiwillig Noten macht“, oder dass dann, wenn jemand „auf Englisch sehr gut spricht oder so, dass man dann schon eine gute Note bekommen kann, aber wenn man halt jetzt nicht so gut ist, dass man dann auch keine schlechte Note bekommen kann“. Dies liefe auf eine Art Bonusbenotung für gute sprachliche Leistungen hinaus. Festgehalten werden muss, dass es von den SuS als Vorteil betrachtet wurde, „dass man wusste, es ist nicht schlimm, wenn man irgendetwas Falsches sagt“. Dennoch wurde von den Lernenden zur Ver-

besserung der Sprachkenntnisse ein Feedback seitens der Lehrkräfte gewünscht, welches allerdings nicht an eine Notengebung gekoppelt sein sollte. Hier liegt die große Chance des biliRU einen effektiven Beitrag zur Verbesserung sprachlicher Kompetenzen zu leisten, denn dadurch, dass die SuS ohne Notendruck lernen können hatten sie „auch ganz viele Möglichkeiten sich zu beteiligen, weil eben der Fokus nicht auf der Richtigkeit lag“.

In den Interviews wurden die SuS gefragt, ob und inwiefern der bilinguale Unterricht ihre Einstellung zu den Fächern Englisch und Religion beeinflusst habe. Auf diese Frage antworteten sehr viele, dass sie für sich persönlich keinen Unterschied feststellen könnten. Da diese Befragung nicht auf eine quantitative Analyse hin angelegt war, lässt sich hier jedoch keine exakte Zahl ermitteln.

In Bezug auf diejenigen, die eine Einstellungsänderung verneinen, ist jedoch folgende Aussage aufschlussreich: „Meine Einstellung hat sich jetzt nicht geändert, aber mir ist aufgefallen, dass mir Religion mehr Spaß gemacht hat.“ Hier wird zwar eine grundlegende Veränderung in Abrede gestellt, aber dennoch hat das Fach Religion während der bilingualen Phase dadurch eine Aufwertung erfahren, dass SuS mit mehr Freude in diesen Unterricht gegangen sind. Bestätigt wurde dieser Effekt auch durch andere, die z.B. sagten, der biliRU habe „Religion interessanter gemacht“, u.a. auch wegen der englischen Filme, die von den SuS in Gruppen inhaltlich ausgewertet wurden. Ein/e Schüler/in, die/der ebenfalls keine grundsätzliche Einstellungsänderung feststellte, bemerkte im Nachsatz: „aber manchmal habe ich Religion etwas ernster genommen, weil man ja auch im Alltag dann mehr Englisch spricht, um sich besser ausdrücken zu können“.

Abbildung 24: Beeinträchtigung der Ernsthaftigkeit durch biliRU



Auch wenn sich aus der quantitativen Befragung (vgl. Abb. 24) nicht entnehmen lässt, wie viele Proband/innen „Religion etwas ernster genommen“ haben, so sind doch nur ein Fünftel der Meinung, dass die Bilingualität dazu führt, dass SuS den RU weniger ernst nehmen als den herkömmlichen Unterricht in der Schulsprache. Für über zwei Drittel trifft dies (eher) nicht zu. Andere wiederum schätzten die entspannte Atmosphäre und genossen „dann mehr so `ne Stunde, wo man wieder runterkommen konnte“.

Einige dagegen bemerkten Auswirkungen auf ihr Verhältnis zur Fremdsprache. Ein/e Schüler/in sagte, er/sie fühle sich jetzt „ein bisschen wohler in der Sprache Englisch“, was andere ergänzten, indem sie erwähnten, dass sie „halt bei Englisch ein bisschen lockerer“ sind, so dass „man sich jetzt auch im EU dahingehend mehr traut“. Dieser Synergieeffekt im Hinblick auf die Bereitschaft, die sprachliche Aktivität im EU zu steigern, ist ein sehr wichtiges Argument für den bilingualen Sachfachunterricht im Allgemeinen. Als weiterer Effekt wurde in diesem Zusammenhang die oben schon erwähnte tiefere Verarbeitung der Inhalte folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „Man hat halt mehr überlegt und dann hat man sich mehr mit dem Thema befasst als auf Deutsch. Beide Fächer gefallen mir besser.“ In dieser Äußerung zeigt sich eine positive Ein-

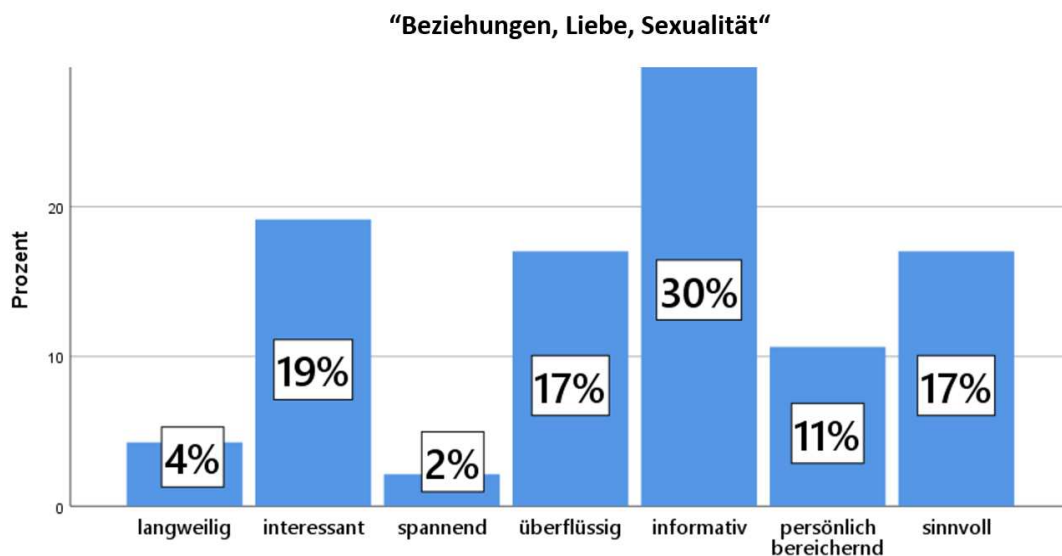
stellungsänderung sowohl in Bezug auf das Fach Religion als auch auf das Fach Englisch. Bestätigt wird dieser Sachverhalt dann noch einmal von einer/m Lernenden im Hinblick auf die Bedeutsamkeit der Fremdsprache: „Es wurde einem immer wieder vor Augen geführt, wie wichtig Englisch eigentlich ist.“

## 4.2 Bilinguale Module in der 9. und 10. Jahrgangsstufe

In den Klassen der 9. und der 10. Jahrgangsstufe wurden jeweils zwei Module bilingual unterrichtet. In der 9. Klasse handelte es sich dabei um die Themenbereiche „Das Judentum“ sowie „Beziehungen, Liebe und Sexualität“.

Die quantitative Befragung führte zu folgenden Ergebnissen (vgl. Abb. 25):

Abbildung 25: Themenbereich „Beziehungen, Liebe, Sexualität“



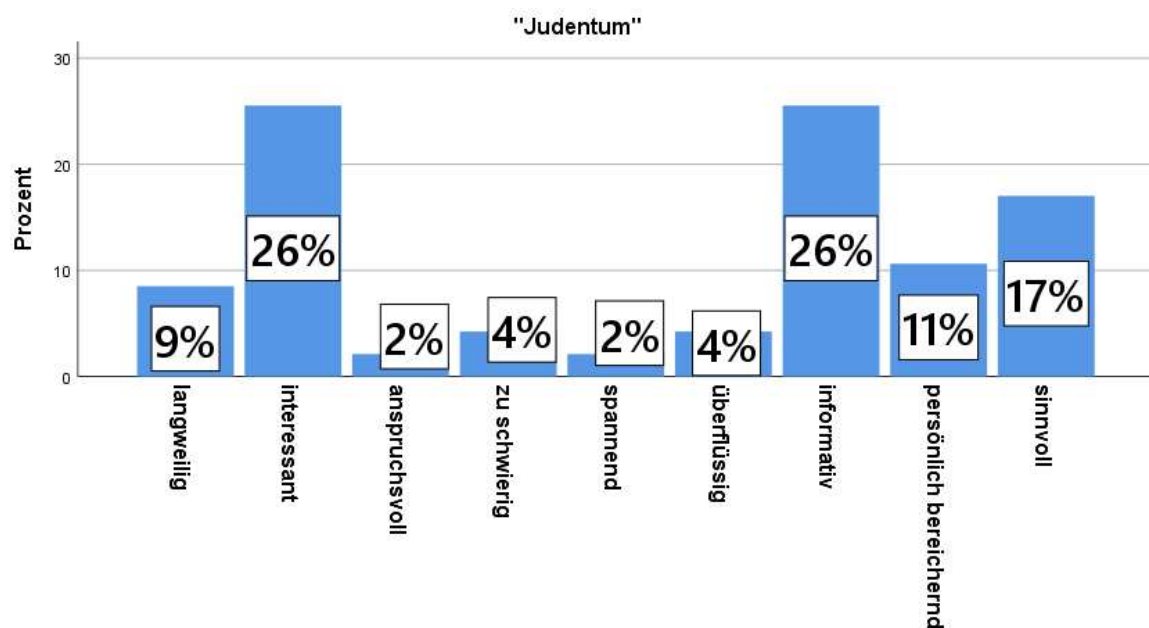
Niemand fand den Themenbereich „anspruchsvoll“ oder „zu schwierig“. Die meisten fanden ihn „informativ“, „interessant“ oder „sinnvoll“. Ein Fünftel der Befragten konnte sich offensichtlich nicht dafür begeistern. Ob es an der Thematik selbst lag oder daran, wie diese im Unterricht behandelt wurde, lässt sich allerdings nicht sagen.



Im Interview sagte ein/e Schüler/in, er/sie „fand das Thema mit Liebe gut, weil man da nicht so viele Fachbegriffe brauchte, und man hat es eher so im Ganzen besser verstanden“. Andere schlossen sich dieser Meinung an und ergänzten die Begründung dahingehend, dass viele der Wörter, die man braucht, um über dieses Thema zu sprechen, schon im EU gelernt wurden. Eine psychologische Begründung für die bilinguale Behandlung des Themas wurde ebenfalls gegeben: „Vielleicht gibt es ja auch Schüler, denen der Themenbereich Sexualität ein bisschen unangenehm ist und wenn die das auf Englisch reden, ist es ihnen vielleicht nicht mehr ganz so unangenehm.“ Aus dieser Überlegung schloss ein/e Befragte/r, dass „manche Schüler wahrscheinlich auf Deutsch jetzt eher nicht so mitgearbeitet hätten vermutlich“.

Die Hemmschwelle könnte hier also bei einigen SuS in der Fremdsprache durchaus niedriger liegen als in der Schulsprache.

Abbildung 26: Themenbereich „Judentum“



Auch das Thema „Judentum“ (vgl. Abb. 26) fanden die meisten SuS „interessant“, „informativ“ oder „sinnvoll“. Nur etwa 4% fanden es „zu schwierig“ und 2% „anspruchsvoll“. Im Interview wurde als Grund dafür angegeben, dass es viele Wörter gab, bei denen „man jetzt nicht genau wusste, was das heißt“, so dass einige Lernende dieses Thema „auch nicht so gut verstan-

den“ haben. Daher wünschten sie sich, dass man hier „ein bisschen mehr deutsch sprechen“ sollte oder dass man das Thema ganz auf Deutsch behandeln sollte, denn das Judentum ist „schon ein wichtiges Thema und da hat man die ganzen Fachbegriffe nicht so gut mitbekommen“.

Ein/e Schüler/in fand die bilinguale Unterrichtsgestaltung gut, denn „man lernt halt neue Wörter und mehrere Wörter, von denen man jetzt nicht sofort denken würde, dass man sie noch im EU behandeln würde“.

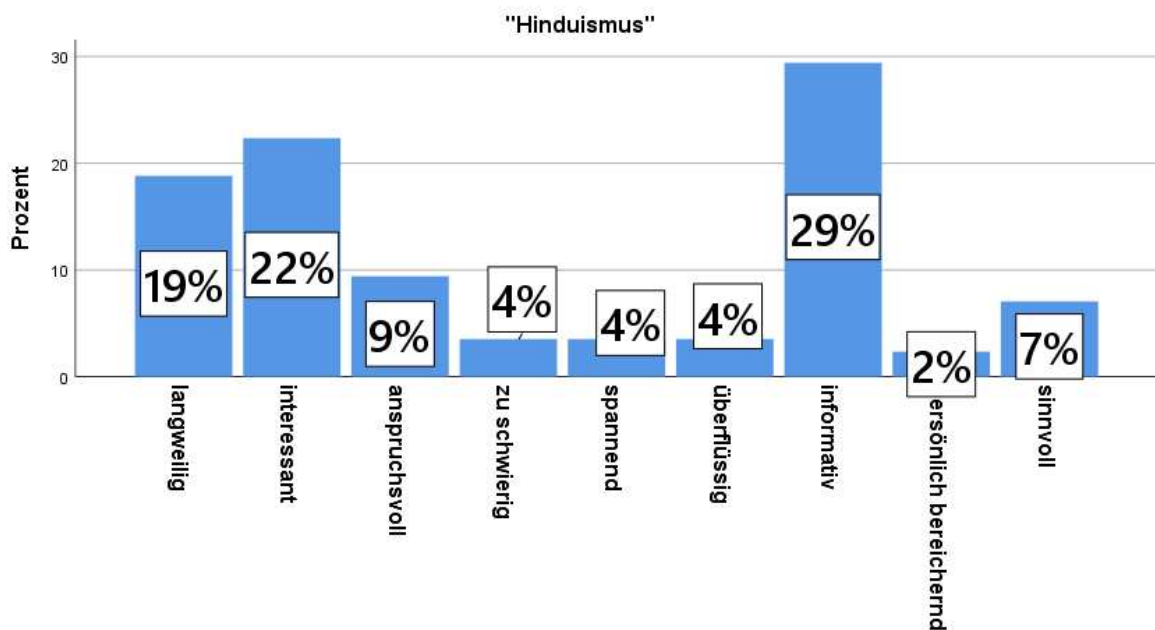
Es wurde vorgeschlagen entweder alternativ oder zusätzlich zum Judentum das Thema „Prophe-ten“ oder den Dekalog bilingual zu behandeln, „weil man das selbst auf Deutsch schon irgend-wie mal gehört hat und besser versteht auch“.

In den 10. Klassen wurden die im Lehrplan verankerten Themenbereiche „Hinduismus“ und „Buddhismus“ als bilinguale Module unterrichtet. Da diese Religionen aus einem Land stammen, das lange Zeit englische Kolonie war, wurden die entsprechenden Themenbereiche von den meisten SuS als für bilingualen Unterricht geeignet betrachtet, „da es auch in Indien ist und dort relativ viel Englisch gesprochen wird“, so dass es „auch internationale Medien gab“. Die Au-thentizität der verwendeten Videos wurde dann auf der einen Seite zwar geschätzt, andererseits allerdings auch als Einschränkung der Verständlichkeit beklagt (vgl. Unterrichtsmaterialien).

In diesem Sinne sagte ein/e Schüler/in: „Es waren eigentlich die perfekten Themen dafür, weil ich finde, dass es internationale Themen waren und es ist wichtig, dass man sie auch auf Eng-lisch versteht.“ Es wurde allerdings nicht von allen realisiert, dass die Fachbegriffe aus einer ar-chaischen asiatischen Sprache (Sanskrit bzw. Pali) stammen und von daher sowohl im Engli-schen als auch im Deutschen ähnlich oder sogar gleich sind.

Ein etwas differenzierteres Bild zeigt das aus dem Fragebogen generierte Balkendiagramm (vgl. Abb. 27).

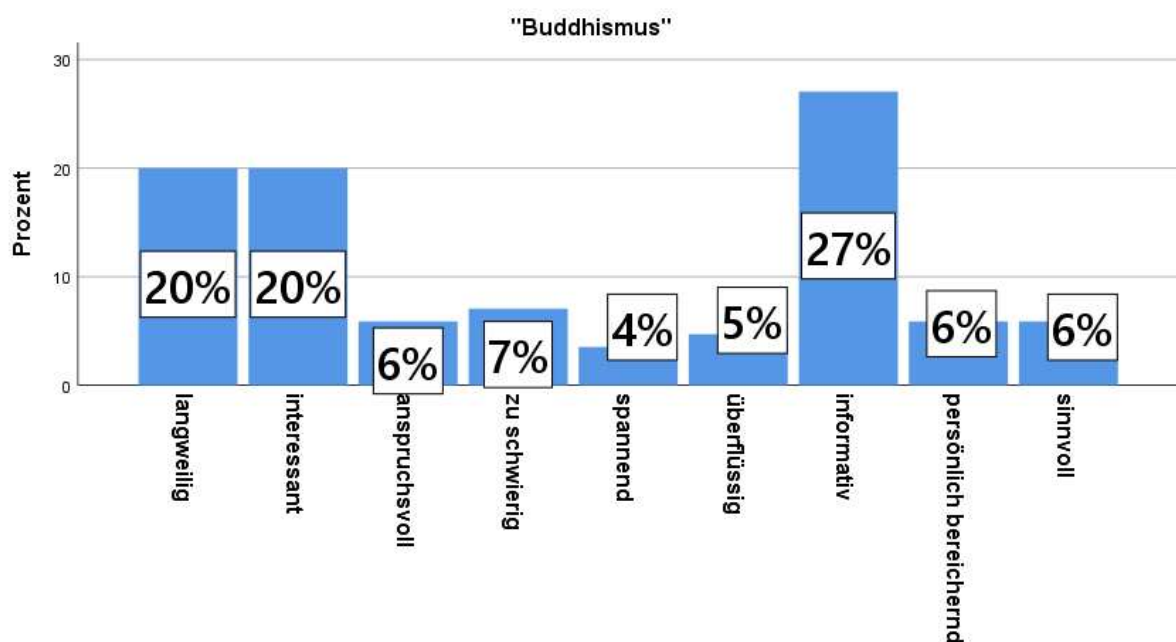
Abbildung 27: Themenbereich „Hinduismus“



Obwohl über die Hälfte aller Teilnehmer/innen an der Studie den „Hinduismus“ für „informativ“ oder „interessant“ hielten, war knapp ein Fünftel gelangweilt, und 4% fanden die Thematik „zu schwierig“.

Für den „Buddhismus“ ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 28):

Abbildung 28: Themenbereich „Buddhismus“



Die Zahl der Gelangweilten ist um 1% höher als beim „Hinduismus“. Möglicherweise lag das daran, dass sich beide Themen sehr ähnlich sind, der „Buddhismus“ immer im Anschluss an den „Hinduismus“ behandelt wurde und daher auch nicht mehr so viel Neues zu bieten hatte. Es würde durchaus einleuchten, dass die Thematik deshalb nicht mehr ganz so „interessant“ und „informativ“ war. Hierbei handelt es sich allerdings um eine Hypothese, die nicht mit Daten aus dieser Studie belegt werden kann. Warum 3% mehr SuS den „Buddhismus“ als „zu schwierig“ einstufen, lässt sich mit dieser Hypothese jedoch nicht mehr erklären.

Ein/e Schüler/in fand die beiden Weltreligionen auch deshalb „gut gewählt“, weil wir sie „auch immer mit der Religion von uns verglichen“ haben und da „konnte man gute Aspekte finden“. Die meisten fanden „die Themen auch gut gewählt, da das Vokabular gar nicht so schwer dafür war“.

Ein/e Lernende/r, der/die sich dieser Meinung anschloss, gab zu bedenken, „man sollte nicht zu lange über ein bestimmtes Thema reden, nicht zu sehr ins Detail gehen, weil es auf Englisch dann wirklich ab und zu schwer zu verstehen ist und dann kommt man halt irgendwann doch nicht mehr so mit“. In diesem Sinne wurde auch angemerkt, man hätte die Themen vielleicht „nicht so weit ausdehnen sollen, sondern halt mehrere Themen mit reinbringen“ und „dafür ein bisschen kürzer darauf eingehen“ sollen.

Nach anderen Themen gefragt, sagte ein/e Schüler/in, er/sie fände „Tod“ oder „Organspende“ hätten „sich viel besser geeignet“. Ihr/Ihm wurde entgegen gehalten, „Tod und Sterben“ sollten eher auf Deutsch besprochen werden, „damit man es halt besser versteht“. Ergänzt wurde, dass man sich bei diesem Thema „schon ziemlich genau ausdrücken“ müsse.

Auch das im Lehrplan der 10. Klasse vorgesehene Thema „Verantwortung für das Leben übernehmen“ „wäre eigentlich cool gewesen, weil es ein allgemeineres Thema ist und nicht zu einer bestimmten Religion“ gehört und man „einfach auch mal Wörter, die man jetzt im EU nicht lernen würde, auch mal hören würde“. Als weiterer Grund für diese Art von Themen wurde angemerkt, sie seien „eher noch alltagsbezogener“ und man könne „seine eigene Meinung noch mal

schildern“. Möglicherweise würde dies zu lebhafteren Diskussionen in der Klasse beitragen, was beim „Hinduismus und Buddhismus“ nach Auffassung der unterrichtenden Lehrkräfte manchmal eher zu kurz kam.

Auch die von anderen SuS nicht geteilte Auffassung, man solle eher die „unwichtigeren Themen mit bilinguaem Unterricht machen, weil das ist einfacher und man lernt weniger“, sei hier noch der Vollständigkeit halber erwähnt.

Wie den Gantt-Charts zu entnehmen ist (vgl. S. 169-171), erstreckte sich der geplante zeitliche Rahmen der Unterrichtssequenzen über einen Zeitraum von 10 bis 12 Wochen. In der Praxis dauerte die Durchführung des Projektes aufgrund krankheitsbedingter Ausfälle seitens der Lehrkräfte jedoch in der Regel ein oder zwei Wochen länger. Ein Drittel dieser Zeit fiel jedoch auf die rein deutschsprachige Phase, so dass der rein englische bzw. bilinguale Teil im Durchschnitt etwa 8 Wochen umfasste.

In den Interviews gingen die Meinungen der SuS über einen angemessenen Zeitraum für biliRU sehr weit auseinander. Während viele von ihnen mit den 8 Wochen einverstanden waren, fanden es einige „schon ein bisschen lang“, andere meinten, man solle „es sogar noch länger“ machen und einige wenige sagten es sei „jetzt kein Problem, wenn es über das ganze Schuljahr ginge“, wenn der Unterricht nicht rein monolingual auf Englisch gehalten würde. Auch der Vorschlag, ein Halbjahr bilingual zu gestalten kam zur Sprache. Einer/m Schüler/in wäre es lieber gewesen, wenn der Zeitraum auf 6 Wochen begrenzt gewesen und nur ein Thema behandelt worden wäre. Ein konstruktiver Vorschlag ging dahin, man solle „am Anfang vom Jahr ein Thema bilingual machen und dann noch einmal irgendwann am Ende und nicht so alles auf einmal, sondern ein bisschen besser verteilen einfach“. Diese Idee wurde aufgegriffen und dahingehend konkretisiert, dass in jedem Halbjahr ein Thema bilingual behandelt werden sollte. In den darauf folgenden Interviews wurde diese Option zur Diskussion gestellt. Einerseits fanden es die SuS vor allem im Sinne der Abwechslung gut, wenn ihnen eine Pause vom bilingualen Unterricht gegönnt wird, andererseits sei es nach einer Unterbrechung „halt ein bisschen schwieriger, wieder ins Englische

hineinzukommen und man braucht immer wieder eine Zeit, bis man wieder im Englischen drin ist und wenn man dann wieder im Englischen drin ist, dann hört es schon wieder auf quasi, also vom Englischen her ist es eigentlich besser, wenn man alles am Stück macht“. Eine Lösung für dieses Dilemma könnte in dem Vorschlag liegen „am Anfang vom Schuljahr das mit den Schülern absprechen und vielleicht abstimmen“ zu lassen. Auf diese Weise kann den individuellen Interessen und Bedürfnissen der einzelnen SuS sowie der Heterogenität der Lerngruppen am besten Rechnung getragen werden, was auf lange Sicht sowohl der Akzeptanz des biliRU als auch dem sprachlichen und sachfachlichen Lernerfolg am dienlichsten sein dürfte.

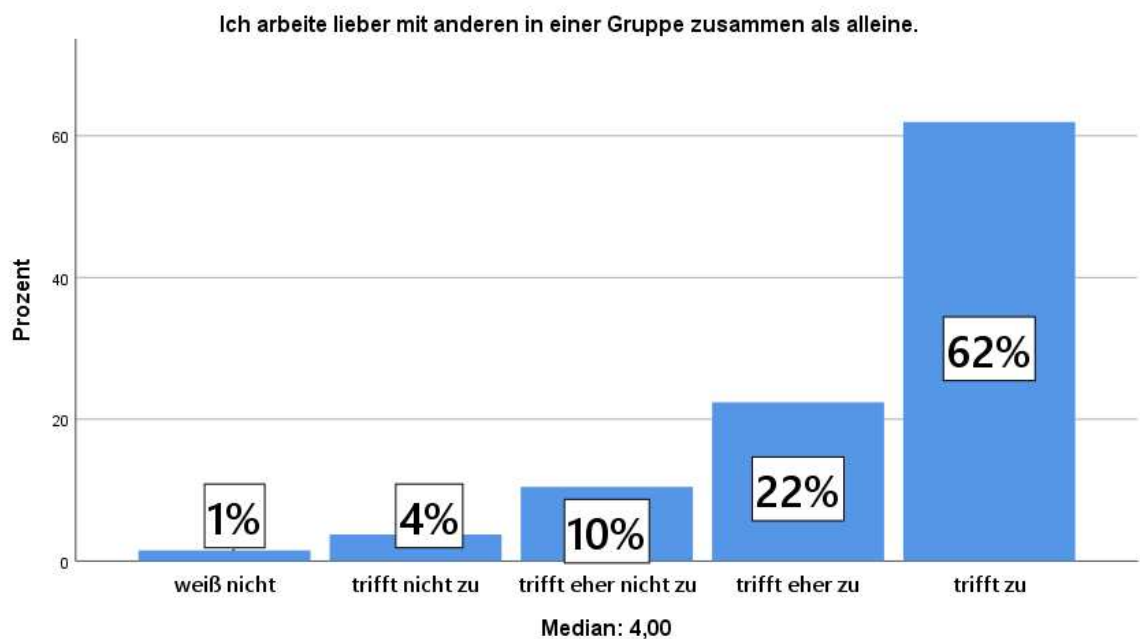
### 4.3 Evaluierung der Unterrichtsmethoden durch die Lernenden

Konstitutiv für das Unterrichtsprojekt war eine kollaborative, aufgabenorientierte Verfahrensweise. Hinzu kommt, dass die Fremdsprache in zwei Phasen in jeweils unterschiedlichem Umfang verwendet wurde. Dieser methodische Ansatz wird im Folgenden einer Bewertung durch die SuS unterzogen.

#### 4.3.1 Gruppenarbeit

In allen drei Phasen des Treatments war Gruppenarbeit die vorherrschende Sozialform. Die SuS sollten die ihnen gestellten Aufgaben jeweils gemeinsam in ihren Gruppen bearbeiten. Da die Aufgaben arbeitsteilig organisiert waren, sollte jede Gruppe ihre Ergebnisse im Plenum vorstellen. Zum Zwecke der Ergebnissicherung wurden die Handouts der einzelnen Gruppen in eine Cloud bzw. auf eine digitale Lernplattform gestellt und so allen zugänglich gemacht.

Abbildung 29: Gruppenarbeit

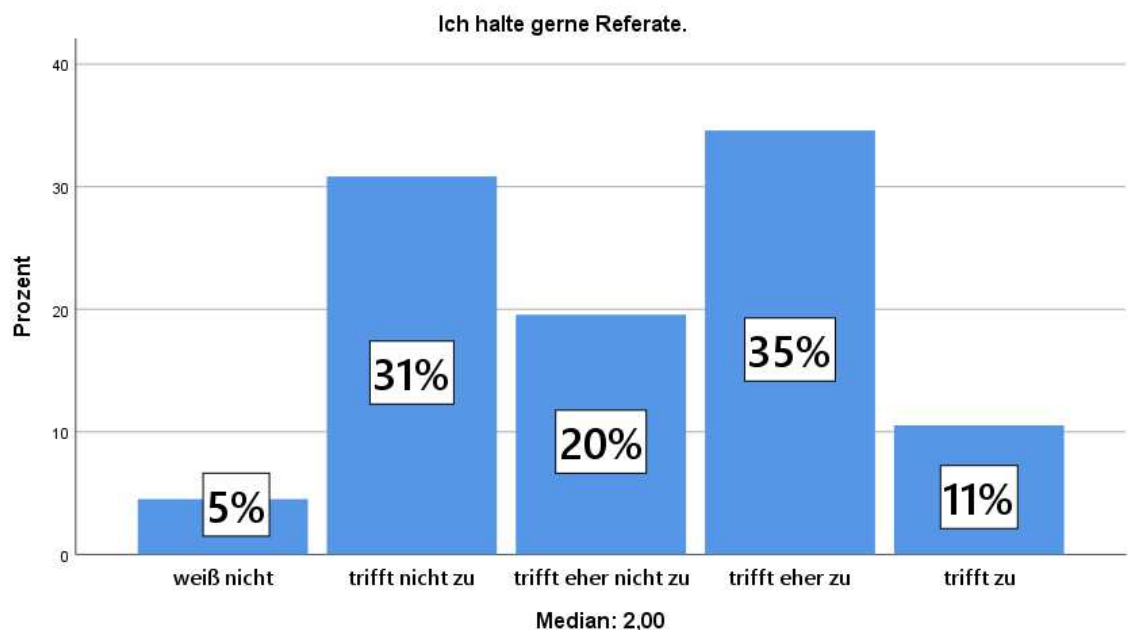


Über 80% aller SuS befürworteten in der Befragung für dieses Verfahren, nur etwa 15% konnten sich damit wohl eher nicht so recht anfreunden (vgl. Abb. 29). In den Interviews räumten jedoch auch diejenigen, die eigentlich lieber alleine arbeiten als in Gruppen ein, dass es „so für die Gruppenverhältnisse“ auch bei ihnen „ganz gut funktioniert“ hat. Allerdings fanden sie „es ein bisschen unangenehm, dass es jede Stunde war“.

Für viele SuS stellte die Gruppenarbeit jedoch eine interessante methodische Abwechslung zu dem ansonsten vorherrschenden Frontalunterricht dar. Ein/e Schüler/in sagte: „Ich glaube, dass ich persönlich mehr aus der Gruppenarbeit mitnehme als aus dem Frontalunterricht.“ Andere unterstützten diese Ansicht, indem sie darauf hinwiesen, dass man sich in den Gruppen intensiver mit den Themen auseinandersetzt: „Wenn man jetzt bloß dahockt und dem Lehrer zuhört, dann nimmt man nicht so viel mit wie wenn man jetzt selber Hand anlegt am Thema.“

Dazu gehörte auch, dass Referate zu den Unterrichtsthemen gehalten und in der Klasse präsentiert werden.

Abbildung 30: Referate



Obwohl die überwiegende Mehrheit der SuS gerne in Gruppen arbeitet, halten nur 11% gerne Referate (vgl. Abb. 30). Auf die Hälfte der Befragten trifft dies (eher) nicht zu. Es gibt auch keine signifikante Korrelation zwischen der Befürwortung der Gruppenarbeit und der Einstellung gegenüber dem Halten von Referaten.

Insgesamt gab es nur wenige, die sich ausschließlich für Gruppenarbeit aussprachen. Die meisten befürworteten einen Methodenwechsel: „Manchmal wär so zwischendurch Frontalunterricht nicht schlecht, um alle auf denselben Stand zu bringen.“ Was die Anteile angeht, so gingen die Meinungen stark auseinander. Ein/e Schüler/in meinte, man solle eine von fünf Stunden als Frontalunterricht halten, ein/e andere/r war für ein Verhältnis von fifty-fifty. Entscheidend für die Effektivität des Arbeitens und den Lernerfolg war nach Ansicht vieler SuS die Gruppengröße. Als optimal betrachtet wurde eine Gruppe aus drei oder höchstens vier Lernenden, da es in größeren Gruppen Probleme mit der Arbeitsteilung gibt, was dann dazu führt, dass immer einige Mitglieder nichts zu tun haben. Auch dass die Gruppen nach jeder Unterrichtseinheit von der Lehrkraft neu zusammengestellt wurden, fanden die meisten Beteiligten gut. Sie schätzten durchaus den gruppenspezifischen Effekt dieser Maßnahme, „weil man da mit Leuten zusam-



mengekommen ist, mit denen man sonst nicht so viel zu tun hat“. Diese Maßnahme erwies sich vor allem im Hinblick auf die in der Regel aus zwei Klassen zusammengesetzten Religionsgruppen als ein Gewinn für die Schulgemeinschaft, „weil man dann auch mit Leuten aus der Parallelklasse mehr zu tun hatte und sich auch mal kennen lernte“.

Geschätzt wurde an der Gruppenarbeit nicht nur, dass sich die SuS die Unterrichtsinhalte selbstständig erarbeiteten, sondern auch, dass sie andere Meinungen kennen lernten und sich bei inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeiten gegenseitig unterstützen konnten. Für einige SuS war es auch wichtig, dass sie sich mit ihren Mitschüler/innen in den Gruppen austauschen und beraten konnten, bevor sie die Ergebnisse präsentierten, die dann für sie benotet wurden. Allerdings sagte ein/e Schüler/in, dass er/sie dieses Verfahren nicht gerecht fand, da die Vortragenden eine Note für eine Präsentation bekamen, die das Ergebnis der Arbeit aller Gruppenmitglieder war.

Es wurde auch darauf hingewiesen, dass Teamwork für das spätere Berufsleben von großer Bedeutung sei und „deswegen sollte man das in der Schule auch schon üben“.

Während einige beklagten, dass sie „halt manchmal sehr langsam“ waren, gaben andere zu verstehen, dass sie „auch alle eigentlich relativ schnell fertig waren“. Als Nachteil der Arbeitsteilung wurde empfunden, dass dann, wenn eine Gruppe ihre Ergebnisse vorgestellt hat, andere Gruppen noch weiter an ihrem Konzept gearbeitet hatten, so dass sie von der Präsentation eigentlich kaum etwas mitbekommen haben. Ein/e Schüler/in hatte das Gefühl, dass er/sie auch die Inhalte, die in der Gruppe erarbeitet wurden, manchmal „nicht so gut verstanden“ hat.

Im Interview dachte ein/e Schüler/in darüber nach „ob nicht unter Umständen die Leute sich ein bisschen mehr angestrengt hätten, wenn jeder es selber hätte machen müssen“. Daraufhin wurde entgegnet, dass eher das Gegenteil der Fall gewesen wäre, „allein schon aus dem Grund, weil man sich in der Gruppe nicht hätte austauschen können und vielleicht auch viele Informationen, die andere Gruppenmitglieder gesagt hätten, einfach fallen gelassen hätte“. In einigen Gruppen

wurden die Aufgaben unter den Mitgliedern so aufgeteilt, dass jede/r für sich arbeitete und dann zum Schluss die Ergebnisse abgeglichen und zusammengefasst wurden.

Was die Arbeitsteilung betraf, so wurden ganz unterschiedliche Strategien entwickelt und auch unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Bei einigen sah die Aufteilung so aus, dass „wenn jetzt zum Beispiel jemand mehr geschrieben hat, dann musste er halt nicht vortragen“ oder „dass einer immer geschrieben hat und der Rest hat immer halt die Beiträge dazu gegeben“. In einer anderen Gruppe war es wiederum so: „Zwei haben zum Beispiel den Text durchgelesen, einer hat geschrieben und der letzte hat es dann vorgetragen.“ Derartige Arrangements wurden von den meisten als fair empfunden: „Manchmal hat halt jemand weniger gemacht, manchmal mehr, aber es hat sich dann am Ende schon ergänzt.“ In manchen Gruppen war es auch so, „dass derjenige, der am besten Englisch kann, mehr gearbeitet hat, aber eigentlich hat jeder so seinen Teil gemacht“. Es gab auch SuS, die sich darüber beklagten, dass manche sich auf Kosten der anderen Gruppenmitglieder ausgeruht haben: „In meiner Gruppe gab es auch ein paar Schüler, die saßen drin und haben einfach YouTube Videos geguckt und die anderen haben dann gearbeitet und dann kommt man sich auch so vor: ich arbeite und die vergnügen sich.“ Diese Erfahrungen waren jedoch die Ausnahme. Ein/e Schüler/in meinte, „dass diese Gruppen gut verteilt waren, weil jeder hat halt seinen Teil gemacht und danach hat man sich halt dann amüsiert“. Insgesamt gesehen machte den meisten SuS die Gruppenarbeit Spaß, da sie die lockere Unterrichtsatmosphäre genossen.

An dieser Stelle wurde im Interview nachgefragt, ob denn auch tatsächlich ernsthaft gearbeitet wurde. Die meisten SuS beantworteten diese Frage zunächst spontan mit Ja. Durch Steuerungsfragen zu weiterem Nachdenken angeregt, kamen dann differenziertere Antworten, wie z.B.: „Also größtenteils schon ernsthaft, aber es war halt einfach Gruppenarbeit, wo man auch mal Schmarrn gemacht hat.“ Es wurde auch erwähnt, dass es in jedem Fall von der Gruppengröße und den einzelnen Mitgliedern abhing. In kleineren Gruppen von drei bis vier Lernenden wurde intensiver und effektiver gearbeitet. Ein/e Schüler/in sprach sich deshalb gegen diese Sozialform

aus: „Ich finde Partnerarbeit auch effektiver als Gruppenarbeit, weil sonst in Gruppen gibt es mehrere Meinungen und es dauert dann alles ein bisschen länger.“

Andere verwiesen darauf, dass es auch vom Tag abhing, ob die SuS „ein bisschen gesprächiger sind“ oder sich eher auf die Aufgabenstellung konzentrieren. Ein weiterer Faktor war die Benotung der Beiträge. Wenn SuS damit rechneten, dass ihre Präsentationen benotet werden, arbeiteten sie konsequenter am Gruppenauftrag und „wer den letzten Vortrag schon gehalten hat, ähm der hat sich eben zurückgenommen und der hat es dann nicht mehr wirklich ernst genommen“. Für SuS, die gerne ernsthaft gearbeitet haben war es auch ein Problem, wenn sie in einer Gruppe waren, in der sich zu viele „anderweitig beschäftigt haben“. Dass die Äußerungen der Befragten durchaus als realistische Einschätzung zu werten sind, zeigt folgender zusammenfassender Kommentar: „Es hat manchmal so Momente gegeben, da war man eben nicht so motiviert und dann hat man auch mal Scheiße in der Arbeit gemacht, aber im Großen und Ganzen wurde recht ernsthaft gearbeitet, ...“

In jeder Unterrichtseinheit sollten die SuS in ihren Gruppen nicht nur Ergebnisse präsentieren, sondern auch Fragen für eine Diskussion vorbereiten. Befragt, weshalb es selten zu intensiven Diskussionen in der Klasse gekommen ist, führten die Interviewpartner folgende Gründe an:

- die Themen Hinduismus und Buddhismus eignen sich nicht so gut für Diskussionen
- in den Gruppen gab es immer einige, die sich nicht so gründlich mit der Thematik auseinandergesetzt haben und die dann nicht mitreden konnten
- während der Präsentationen haben immer noch SuS an ihren eigenen Vorbereitungen gearbeitet und konnten daher auch nicht in die nachfolgende Diskussion einsteigen

Hier könnte dadurch Abhilfe geschaffen werden, dass die Lehrkraft den einzelnen Gruppen Anregungen gibt und genügend Zeit für die Ausarbeitung zur Verfügung stellt.

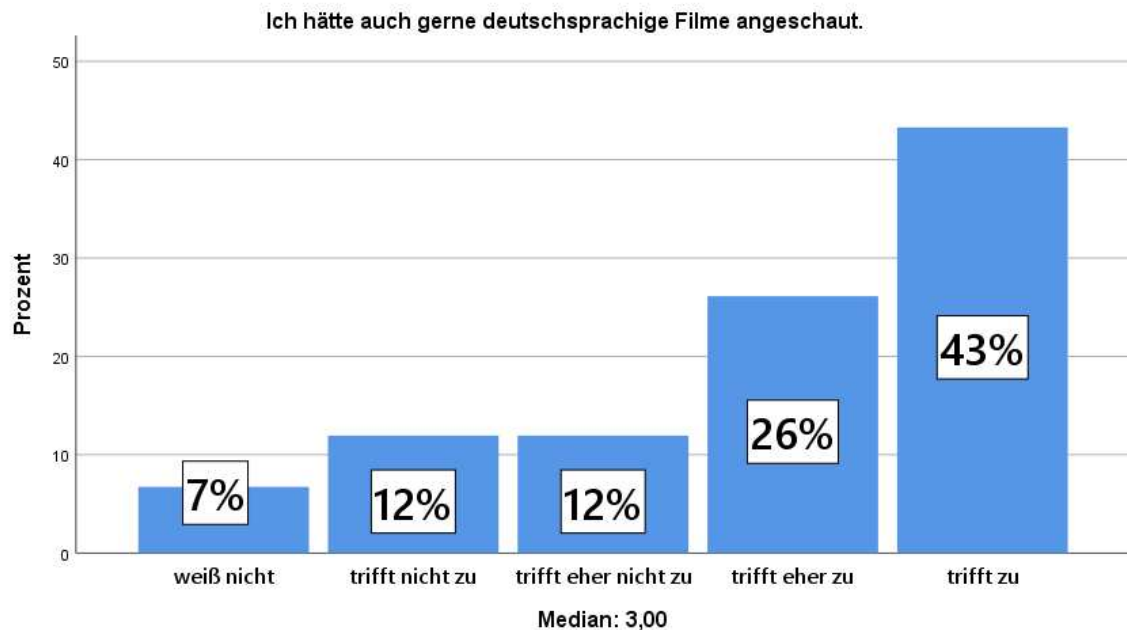
#### 4.3.2 Unterrichtsmaterialien

Da in einem aufgabenorientierten Unterricht der Umgang mit den Materialien einen hohen Stellenwert einnimmt, hängen Akzeptanz und Lernerfolg auch von der Qualität der verwendeten Medien ab. In zwei Phasen des Treatments wurden ausschließlich englische Texte und Filme verwendet. Nach Beendigung der jeweils zwei Module wurden die SuS in den Interviews nach ihren Erfahrungen mit den Medien befragt. Sie fanden es gut, „dass man auch mit anderssprachigen Dokumentationen gearbeitet hat“. Es wurde von ihnen auch als „abwechslungsreich“ empfunden, dass „zwischen Texten und Filmen immer wieder abgewechselt“ wurde. Als vorteilhaft bewertet wurde, dass es zu den meisten Unterrichtseinheiten einen Materialpool gab, aus dem sich die SuS bedienen konnten: „Ich fand gut, dass es mehrere Quellen gab und nicht nur ein Text, wo man dann alle Informationen heraussuchen musste, sondern auch Videos und sogar mehrere Videos.“ Sowohl vom sprachlichen als auch vom inhaltlichen Anspruchsniveau her wurden die ausgewählten Texte als angemessen empfunden. Sie waren „nicht so kompliziert, aber die Materialdichte war relativ hoch. Man musste sich schon ein bisschen konzentrieren, damit man all das herausliest, was wichtig ist, aber ansonsten war es kein Problem“. Ein/e Schüler/in meinte sogar, er/sie habe die Texte besser verstanden als die Videos, aber dennoch fand sie „die Videos halt vom Bildmaterial auch her besser“. Kritisiert wurde auch, dass sehr viele Filme angeboten wurden, dass das Sprechtempo oft sehr hoch und die Tonqualität nicht immer besonders gut war. Bemängelt wurde in diesem Zusammenhang auch die Akustik im Klassenzimmer und dass es „oft wahnsinnig laute Hintergrundgeräusche“ in den zumeist nicht speziell für Unterrichtszwecke produzierten Videos gab. In ihnen war manchmal die für Schüler ungünstige Informationsverteilung ein Problem, da es recht kurze Phasen mit geballten Informationen und zahlreichen Fachbegriffen gab und dann wieder längere Zeiten ohne unterrichtsrelevante Inhalte. Ein/e Schüler/in kritisierte die Länge der Filme und schlug vor, dass „in den Gruppen kürzere Videos oder kürzere Abschnitte von Videos“ behandelt werden sollten.

Sowohl im Fragebogen als auch in den Interviews wurden die SuS gefragt, ob sie sich auch deutsche Unterrichtsmaterialien gewünscht hätten.

Differenziert nach Texten und Filmen fiel die quantitative Analyse recht unterschiedlich aus.

Abbildung 31: Deutschsprachige Filme im biliRU



Gut zwei Drittel der Befragten wünschten sich auch deutschsprachige Filme (vgl. Abb. 31). Als Begründung dafür wurde in den Interviews angegeben, „weil man die auf Englisch zum Teil schlecht verstehen konnte“.

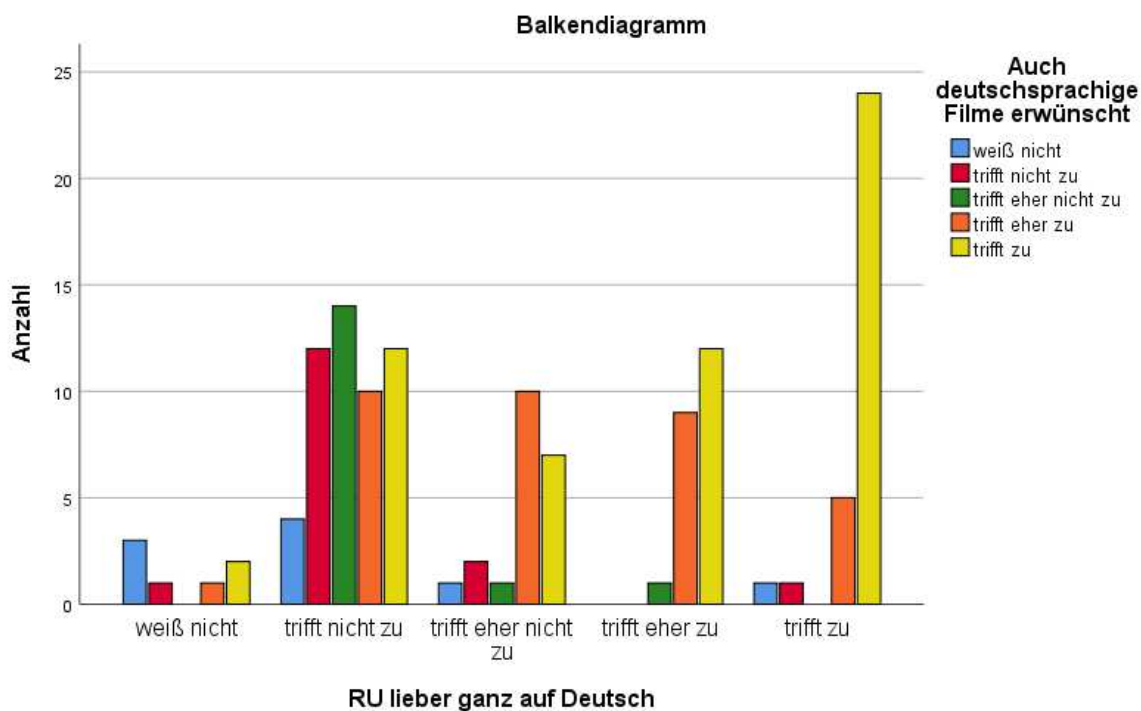
Um herauszufinden, ob die Verständnisschwierigkeiten auf Wortschatzprobleme zurückzuführen sind, wurde eine Korrelationsanalyse zwischen den Aussagen Nr. 12 (häufige Probleme mit unbekanntem Wörtern)<sup>7</sup> und Nr. 32 (Wunsch nach deutschsprachigen Filmen) im Fragebogen durchgeführt. Sie führte zu einer signifikanten, jedoch schwachen Korrelation nach Spearman mit einem Koeffizienten von  $\rho = 0,272^{**}$  zwischen häufigen Problemen mit vielen unbekanntem oder schwierigen englischen Wörtern und dem Wunsch nach deutschsprachigen Filmen. Offen-

<sup>7</sup> Die genauen Formulierungen können den Fragebögen im digitalen Anhang entnommen werden.

sichtlich wiegen hier andere Faktoren, wie z.B. schnelles Redetempo der Sprecher, ein ungewohnter Akzent oder eine schlechte Akustik im Film, schwerer.

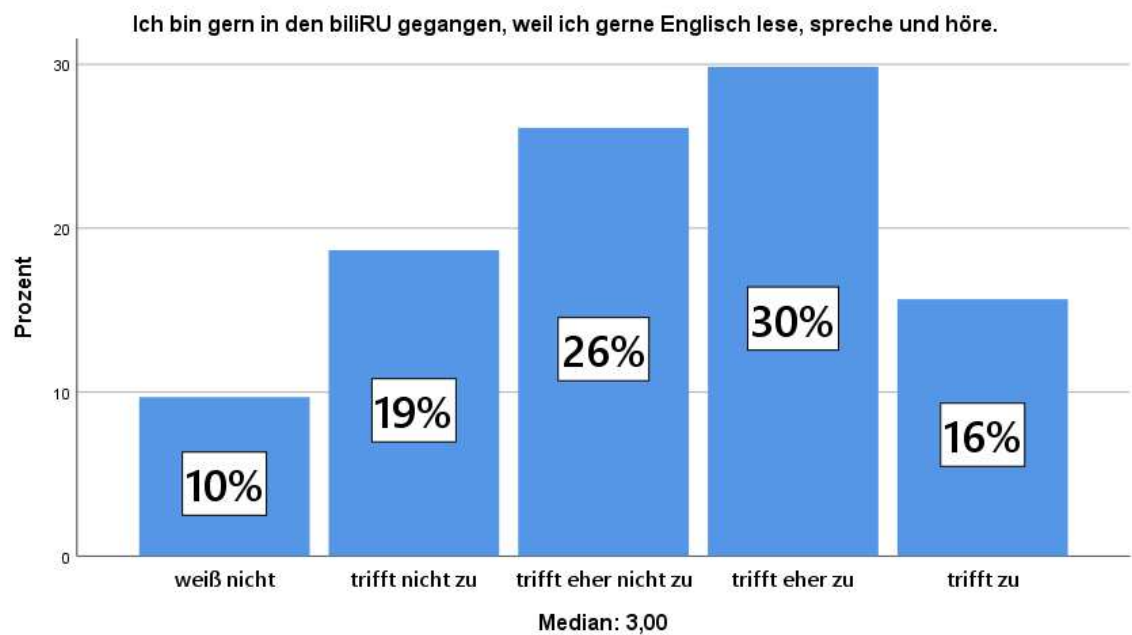
Einen signifikanten, stärkeren Koeffizienten von  $\rho = 0,516^{**}$  ergab die Analyse der Korrelation des Wunsches nach deutschsprachigen Filmen mit dem Wunsch nach einem rein deutschsprachigen RU (vgl. Abb. 32). Diese eher triviale Korrelation bedeutet jedoch im Umkehrschluss, dass sich auch SuS deutsche Filme im Unterricht wünschten, die sich prinzipiell für den bilingualen Unterricht aussprachen, da ansonsten der Korrelationskoeffizient näher an  $\rho = 1$  gelegen hätte. Diese Annahme wird auch durch die Kreuztabelle bestätigt.

Abbildung 32: Kreuztabelle 2



In der Frage, ob die Akzeptanz des biliRU in direktem Zusammenhang mit dem allgemeinen Interesse der Proband/innen an der englischen Sprache steht, gab es nur für 46% der Fälle eine eindeutige Zuordnung (vgl. Abb. 33).

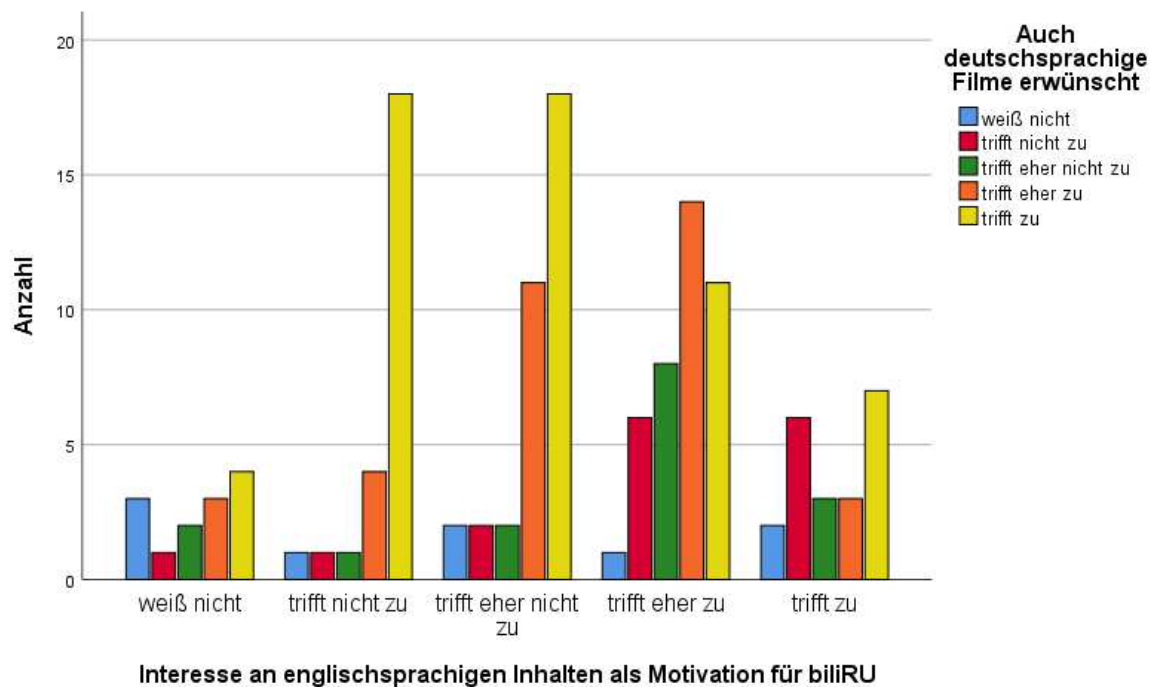
Abbildung 33: Interesse an der englischen Sprache als Motivation für biliRU



Ob diejenigen, die sich (eher) negativ oder mit „weiß nicht“ geäußert haben, dies taten, weil sie entweder nicht gerne in den biliRU gegangen sind, sich nicht gerne mit dem Englischen beschäftigen oder ob beide Aussageinhalte nicht zutreffen, lässt sich der Statistik leider nicht entnehmen. Zwischen den SuS, die gerne Englisch lesen, sprechen und hören und denen, die im Unterricht gerne auch deutsche Filme anschauen würden besteht eine signifikante, mittlere negative Korrelation von  $\rho = -0,370^{**}$ . Wie die Kreuztabelle (Abb. 34) zeigt, ist der Wunsch nach deutschen Filmen auch bei denen vorhanden, die sich gerne mit der englischen Sprache beschäftigen. Erwartungsgemäß stärker ausgeprägt ist er jedoch bei denen, die dem Englischen nicht so sehr zugehen sind.

Aussagekräftiger ist in diesem Fall der Blick auf das Freizeitverhalten. In Abb. 35 zeigt sich interessanterweise, dass die meisten von denen, die sich deutsche Filme wünschen (45 von 58) entweder täglich oder mehrmals pro Woche bzw. mehrmals im Monat auch englische Filme anschauen.

Abbildung 34: Kreuztabelle 3

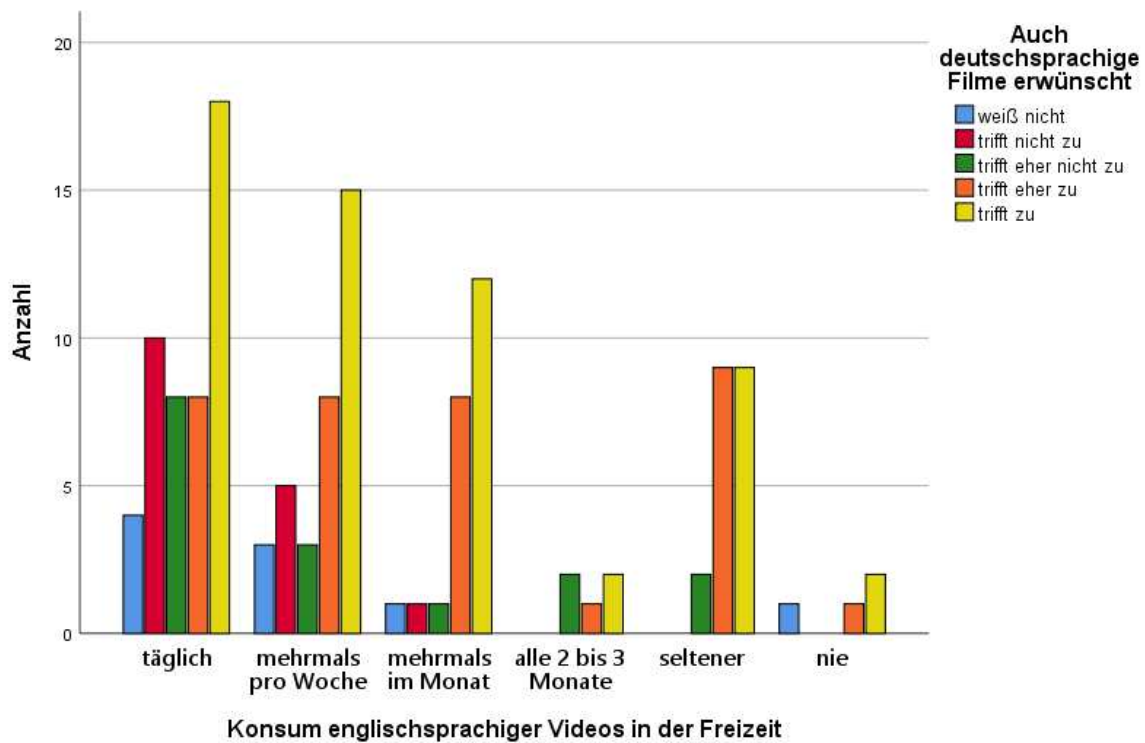


In diesem Fall ist offensichtlich der Videokonsum als solcher ausschlaggebend und nicht die Sprache der Videos. Allerdings gehören auch die meisten von denen, die sich keine deutschsprachigen Filme wünschen zur Gruppe derer, die entweder täglich oder mehrmals pro Woche englische Filme anschauen. Aus dieser Gemengelage ergibt sich eine immerhin noch signifikante, aber sehr schwache Korrelation zwischen dem Konsum von englischen Videos und dem Wunsch nach deutschen Filmen im Unterricht von  $\rho = 0,183^*$ .

Es gab auch wertschätzende Äußerungen zu den authentischen Filmbeiträgen seitens der SuS: „Bei den Videos ist die Frage, ob es dann wirklich auch gute deutsche Videos dazu gibt. Das ist dann immer eine Sache des Themas.“ In diesem Sinne wurde auch der Vorschlag gemacht, dass bei dem „Auswahlblock an Medien oder Videos ... eines vielleicht auf Deutsch ist“.



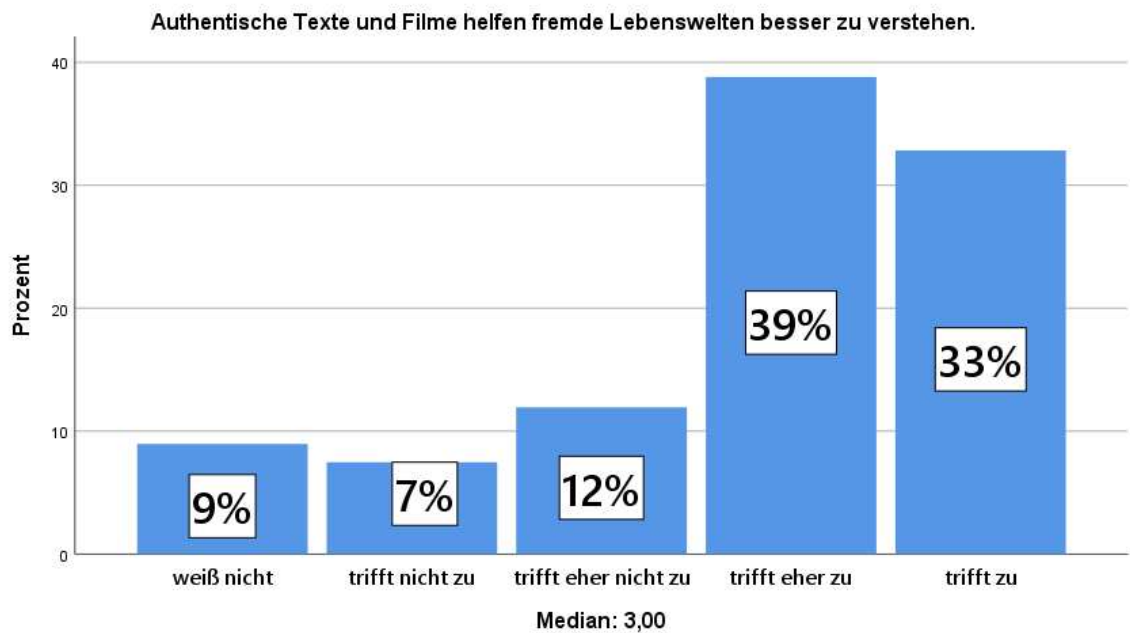
Abbildung 35: Kreuztabelle 4



Methodisch-didaktische Kompetenz zeigte in dieser Frage ein/e Schüler/in mit folgender Äußerung: „Vor allem fände ich es eben interessant, dieses Übersetzen: Man schaut zum Beispiel einen deutschen Film an und spricht dann darüber auf Englisch. Das ist glaube ich gut, weil man dann für das Sprachverständnis noch diesen Transfer hat vom Deutschen ins Englische.“

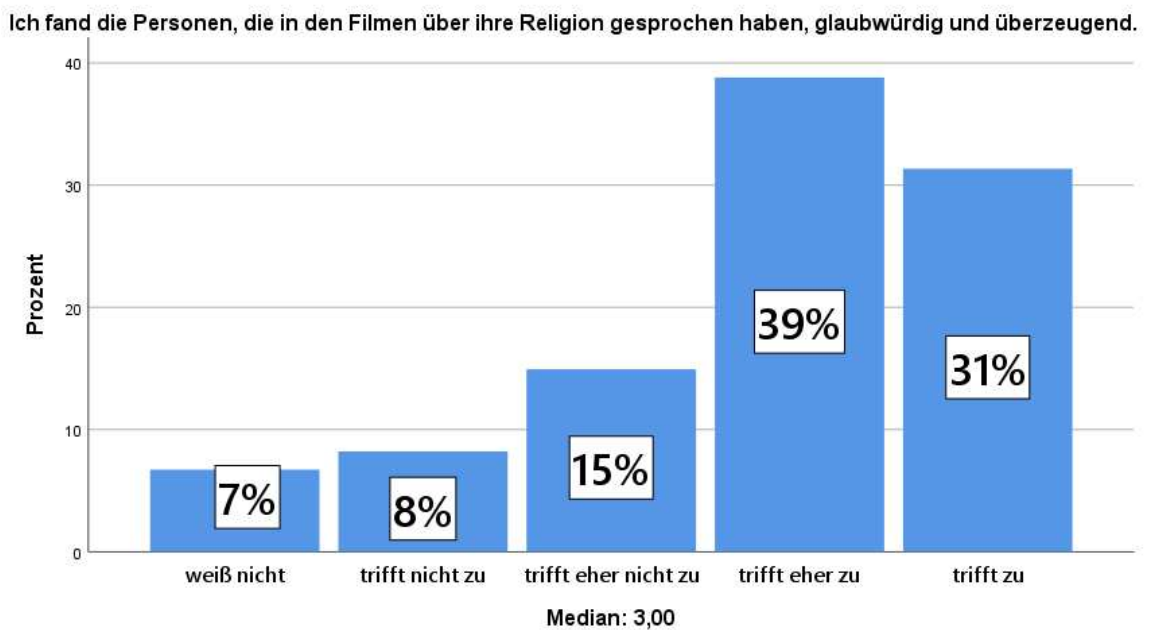
Die Lernenden wurden des Weiteren gefragt, ob sie sich mit Hilfe von authentischen Texten und Filmen ein Stück weit in die Lebenswelt von Menschen fremder Religionen und Kulturen hineinversetzen können. Die folgende Auswertung kann auch als Beleg für die wirkungsvolle Förderung der interkulturellen Kompetenz im biliRU angesehen werden. Nur knapp ein Drittel der Befragten sieht es nicht so, dass ihnen die im Unterricht verwendeten Medien dazu verhelfen, sich einen Zugang zu fremden Kulturen und Religionen zu erschließen (vgl. Abb. 36).

Abbildung 36: Authentische Texte und Filme im biliRU



Ein ähnliches Bild ergibt sich aus den Antworten auf die Frage nach der Glaubwürdigkeit der in den authentischen Filmen auftretenden Personen (vgl. Abb. 37).

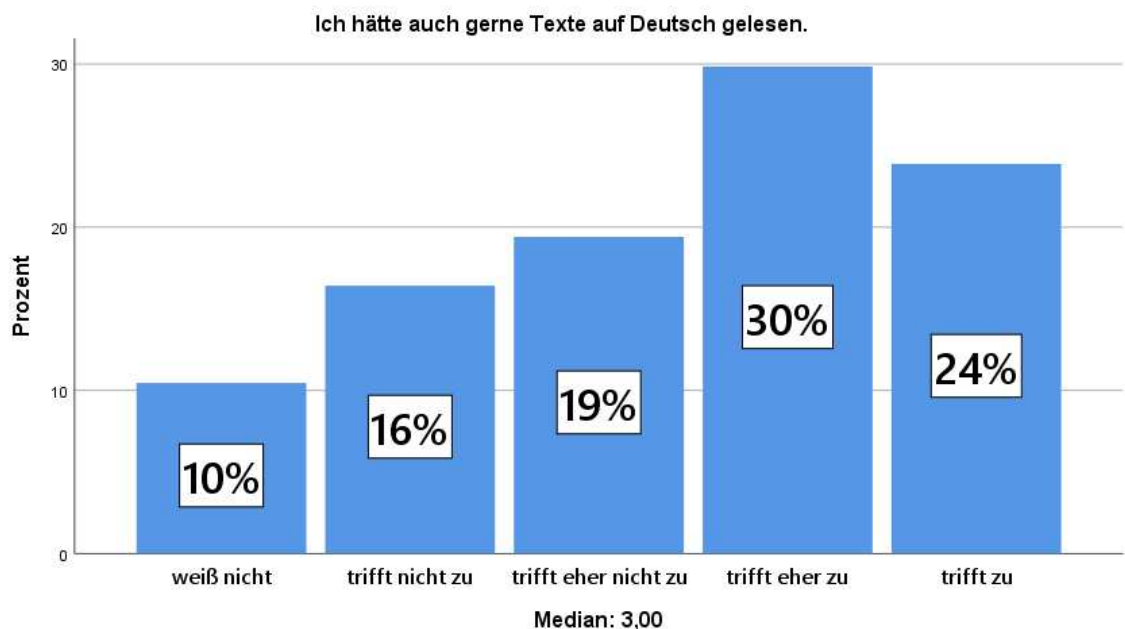
Abbildung 37: Authentizität der Sprecher in englischsprachigen Filmen



Es sieht so aus, als ob diejenigen SuS, die authentische Filme und Texte im Unterricht als förderlich für die Steigerung der interkulturellen Kompetenz erachten, auch weitgehend den Eindruck hatten, dass die in den Videos auftretenden Personen glaubwürdig wirken. Diese Vermutung wird auch durch den fast schon starken Korrelationskoeffizienten nach Spearman von  $\rho = 0,491^{**}$  untermauert.

Der Wunsch nach der Verwendung von deutschen Texten ist insgesamt gesehen nicht so stark ausgeprägt wie der nach Filmen in der Schulsprache. Gut ein Drittel der Befragten könnte sich vorstellen auch ohne deutsche Texte im biliRU auszukommen (vgl. Abb. 38).

Abbildung 38: Deutsche Texte im biliRU

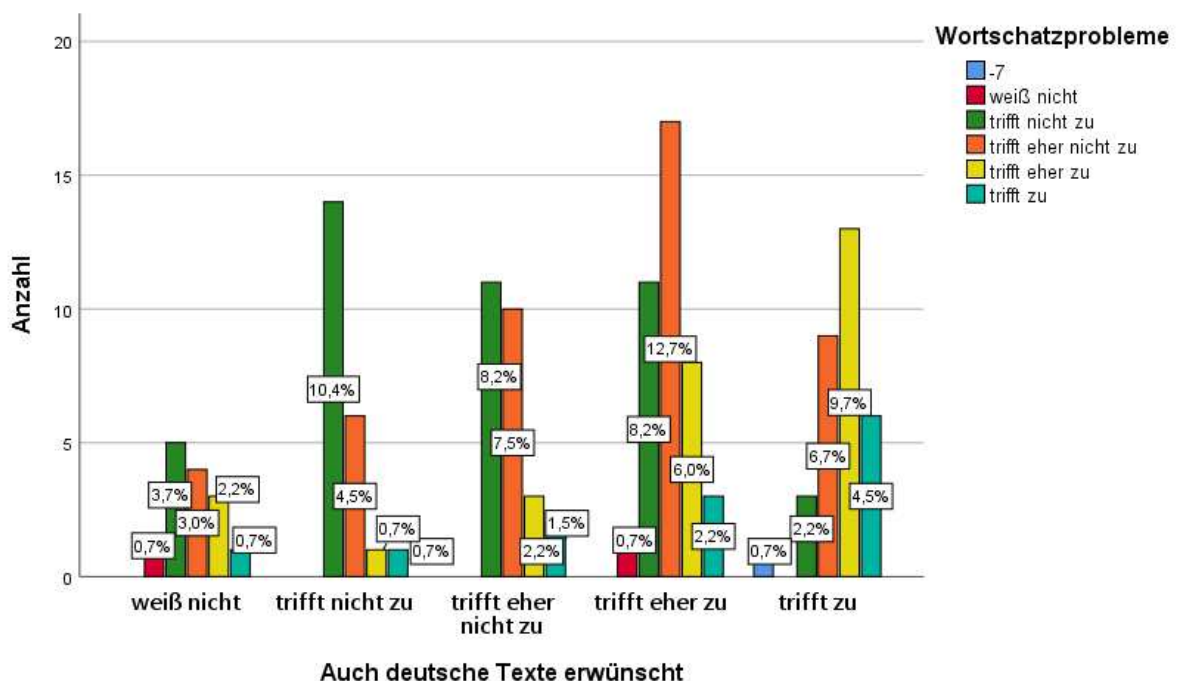


Für über 16% der SuS gilt: „Ich finde, die Texte sollten auf jeden Fall auf Englisch sein, da man halt auch ein bisschen mehr Englisch lernt“. Andere hätten gerne bei schwierigeren Sachverhalten und komplexeren Themen manchmal auch deutsche Texte. Sie würden es auch befürworten, „dass man die Fachbegriffe zum Beispiel auf Deutsch und Englisch macht, damit man beide im Wortschatz hat und den Rest kann man eigentlich schon auf Englisch machen“. Ein/e Schüler/in fand, „deutsche Medien wären ganz gut um Grundwissen aufzubauen zu bestimmten Themen“.

Der Wunsch nach deutschen Texten korreliert stärker mit Wortschatzproblemen der SuS als der nach deutschen Filmen ( $\rho = 0,272^{**}$ ). Mit der Effektstärke  $\rho = 0,445^{**}$  liegt hier eine mittlere Korrelation vor.

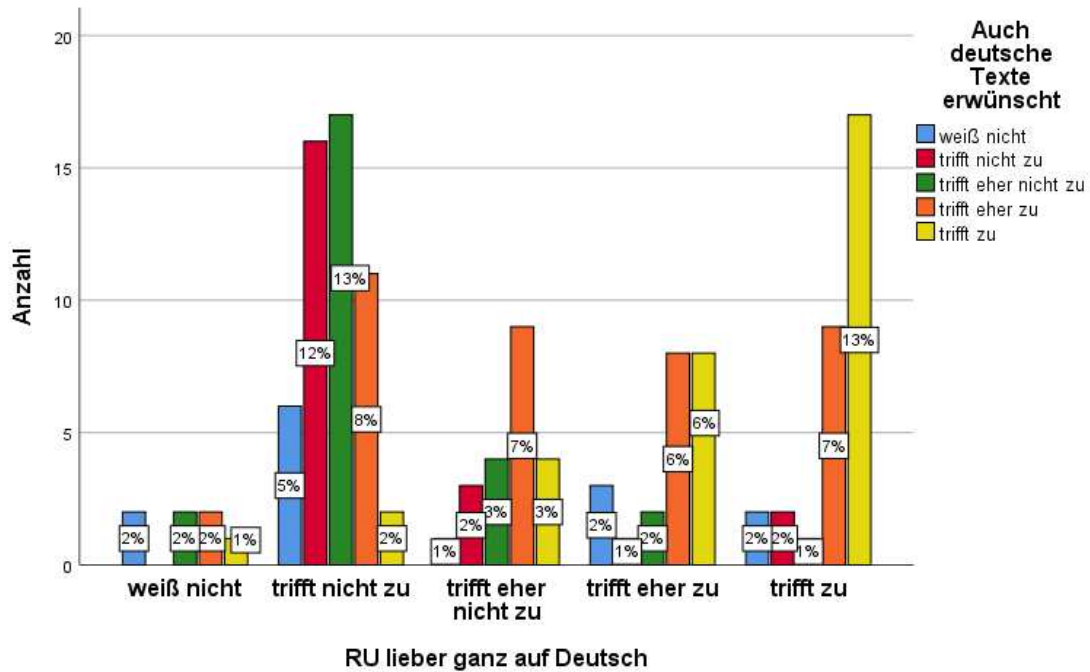
Die meisten von denen, die sich keine deutschen Texte wünschen, haben auch keine Wortschatzprobleme im Englischen (vgl. Abb. 39). Die meisten, die sich (eher) deutsche Texte wünschen (über 22%) räumen ein, dass sie auch (eher) häufig Probleme mit unbekanntem oder schwierigen englischen Wörtern hatten.

Abbildung 39: Kreuztabelle 5



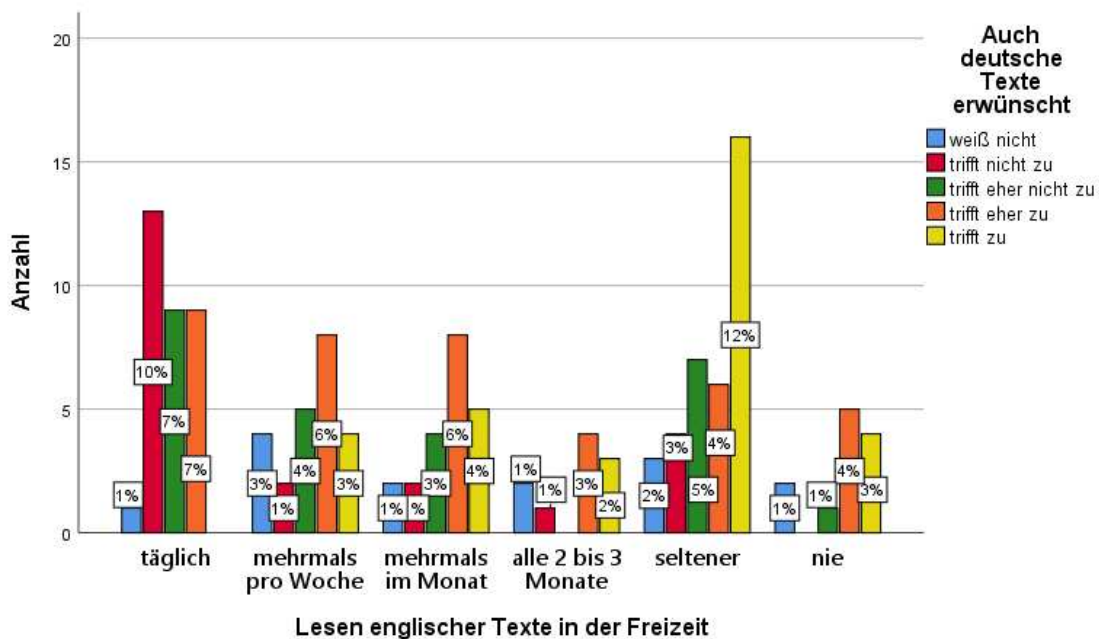
Stärker ausgeprägt ist die Korrelation zwischen denen, die den Unterricht gerne ganz auf Deutsch (Nr. 52) hätten und denen, die auch deutsche Texte behandeln möchten (Nr. 8). Hier beträgt der Korrelationskoeffizient nach Spearman  $\rho = 0,584^{**}$ , was im Umkehrschluss bedeutet, dass auch SuS, die den biliRU an sich befürworten, auch zumindest gelegentlich gerne deutsche Texte lesen möchten. Die jeweiligen prozentualen Anteile können der folgenden Kreuztabelle (vgl. Abb. 40) entnommen werden.

Abbildung 40: Kreuztabelle 6



Aufschlussreich ist die Korrelation zwischen dem Lesen englischer Texte in der Freizeit und dem Wunsch nach deutschen Texten im biliRU. Hier gibt es gerade noch eine mittlere Effektstärke von  $\rho = 0,440^{**}$ . Die genauere Korrelation der einzelnen Werte der zwei Variablen verdeutlicht die Kreuztabelle in Abb. 41.

Abbildung 41: Kreuztabelle 7



Bei keinem/r der SuS, die jeden Tag englische Texte im Internet lesen, traf der Wunsch nach deutschen Texten auf volle Zustimmung. Erwartungsgemäß gab es in dieser Gruppe die höchste Zahl von Befragten, die mit „trifft nicht zu“ antworteten. Ein wenig überraschend ist jedoch, dass dies auch die Gruppe ist, in der die meisten von denen zu finden sind, die sich für „trifft eher zu“ entschieden haben.

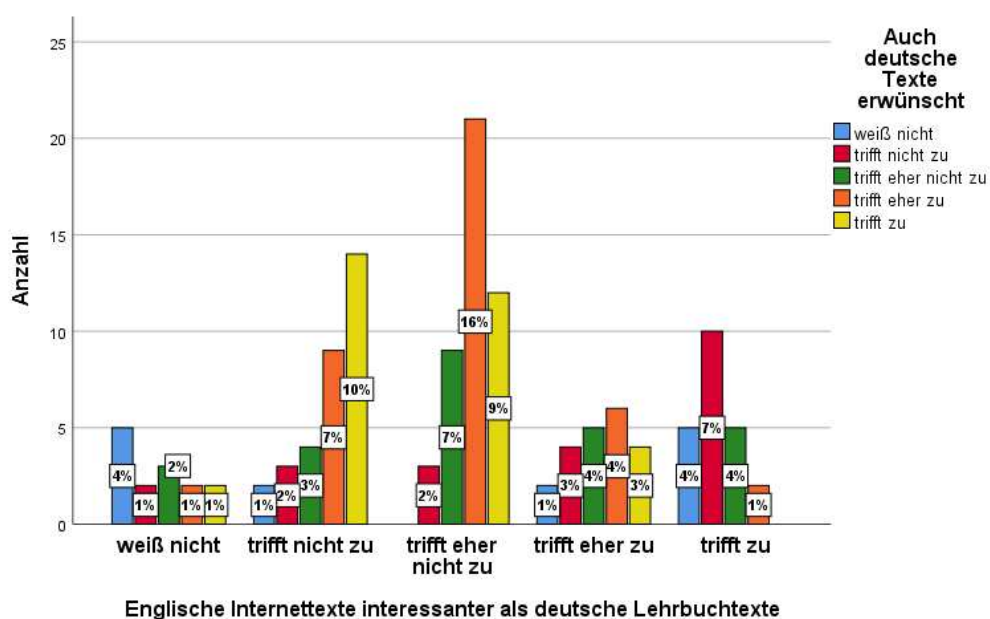
Am anderen Ende der Skala fällt auf, dass die höchste Zahl derer, die dem Wunsch nach deutschen Texten voll zustimmen in der Gruppe der SuS zu finden ist, die seltener als alle zwei bis drei Monate englische Texte im Internet lesen.

Was den Wunsch nach deutschen Texten im biliRU angeht, so ist das Leseverhalten in der Freizeit ein durchaus signifikanter Faktor.

Bestätigt wird diese Annahme durch den Blick auf den Vergleich zwischen englischen Texten im Internet und den üblicherweise im RU verwendeten deutschsprachigen Texten. Wenn man die diesbezüglichen Vorlieben der Schüler (Nr. 20) mit dem Wunsch nach deutschen Texten (Nr. 8) abgleicht, so erhält man einen mittleren, negativen Korrelationskoeffizienten von

$\rho = -0,442^{**}$ . Die folgende Kreuztabelle (vgl. Abb. 42) liefert jedoch ein klareres Bild.

Abbildung 42: Kreuztabelle 8



Von den 16% der SuS, die englische Texte im Internet in vollem Umfang interessanter finden als vergleichbare deutsche Texte, kreuzte niemand den Wunsch nach deutschen Texten im Unterricht mit „trifft zu“ und nur 1% mit „trifft eher zu“ an. Über ein Drittel aller Befragten fand es als eher nicht zutreffend, dass englische Texte interessanter seien. Aus dieser Gruppe wünschten sich über 25% auch deutsche Texte im Unterricht. Von den knapp 23 % derjenigen, die englische Texte nicht interessanter fanden, wünschten sich 17% auch deutsche Texte im biliRU.

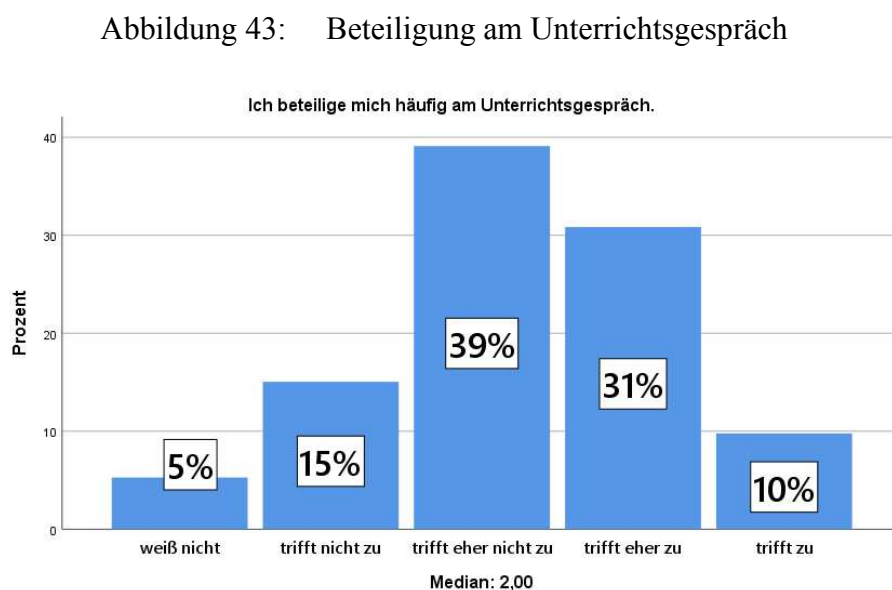
In puncto Verteilung von deutschen und englischen Medien reichen die Vorschläge von „ab und zu mal deutsche Videos und Texte“ über „fifty-fifty Deutsch und Englisch“ bis zu „am Anfang von neuen Themen, damit jeder alles versteht und auf dem gleichen Stand ist und dann kann man in das Englische rüberwechseln und es dann vertiefen“. Was den methodisch-didaktischen Einsatz von deutschen Texten im biliRU betrifft, so fand ein/e Schüler/in, man könne „vielleicht auch üben vom Deutschen ins Englische zu übertragen, so dass man ins Englische übersetzen muss“. Ergänzend zu dieser Überlegung fügte ein/e Befragte/r hinzu: „Das ist glaube ich gut, weil man dann für das Sprachverständnis noch diesen Transfer hat vom Deutschen ins Englische“. Die Verwendung von zwei Sprachen im Unterricht wurde jedoch auch als verwirrend und problematisch erfahren: „Ich glaube, dass es eher als Ablenkung gilt, wenn man zu einer anderen Sprache direkt dann geht, wenn es um das gleiche Thema geht, weil mir fallen dann meistens nur die Vokabeln von der einen Sprache ein und die der anderen dann gar nicht.“ Aus didaktischer Sicht kann man in dieser Äußerung auch einen indirekten Beleg für den immer noch vorhandenen monolingualen Habitus im Sprach- und Sachfachunterricht sehen, den es im Sinne einer flexiblen bilingualen Sprachkompetenz durch Training zu überwinden gilt.

### 4.3.3 Fremdsprachengebrauch

Sowohl im Fragebogen als auch in den Interviews wurden die Erfahrungen der SuS im Umgang mit der Fremdsprache im biliRU erhoben. Dabei unterschieden die Befragten sehr wohl zwischen der rein monolingualen Phase und der Phase, in der ein Sprachwechsel vollzogen werden durfte. Einige Lernende gestanden ein: „Als es ganz auf Englisch war, fand ich es schon ein bisschen schwerer“. Für sie und andere war es eine Hilfe, „dass man den deutsch-englischen Teil hatte, wo man halt dann auch nachfragen konnte auf Deutsch, wenn man etwas nicht kapiert hat.“ Es gab auch SuS für die die englische Sprache keine Sprachbarriere darstellte und die behaupteten, sie hätten sich „mit dem Englisch genau so leicht getan wie mit dem Deutsch eigentlich“.

Auf die Untersuchung der metakognitiven Fähigkeiten zielten einige im Fragebogen zu bewertende Aussagen ab, mit deren Hilfe die SuS ihre Unterrichtsbeteiligung, ihre Konzentrationsfähigkeit und ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten selbst einschätzen sollten. Dieses Selbstkonzept spielt im schulischen Kontext „eine wesentliche Rolle für eine gesunde Entwicklung von Persönlichkeit und Identität (Hellmich 2011)“ (Festman 2020: 31).

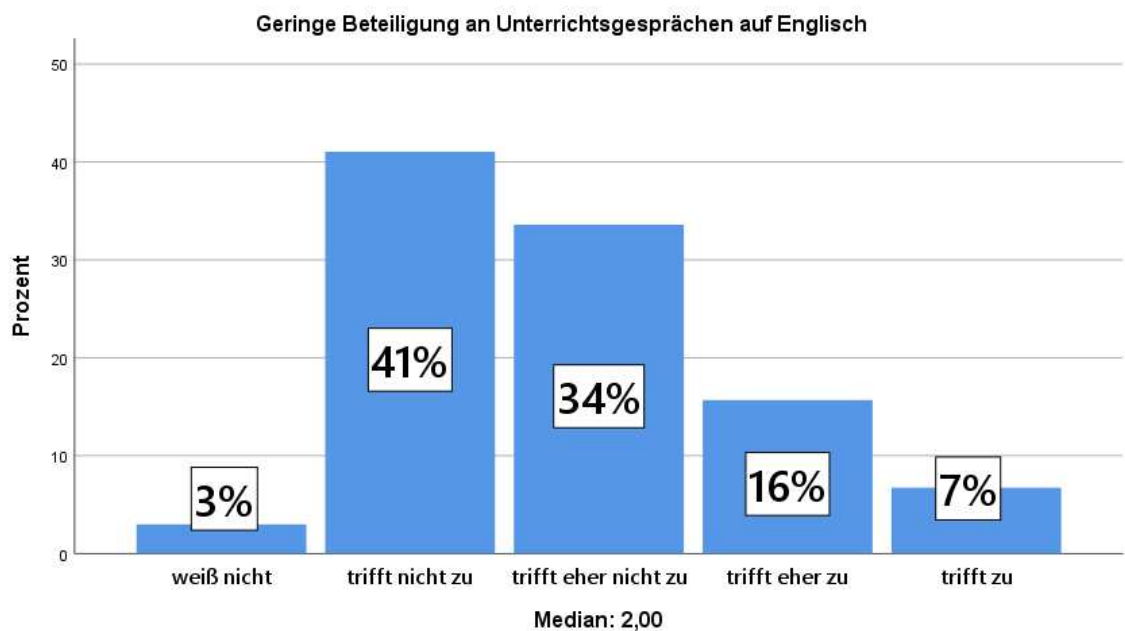
Ihre Beteiligung an Unterrichtsgesprächen schätzten die Proband/innen folgendermaßen (vgl. Abb. 43) ein:





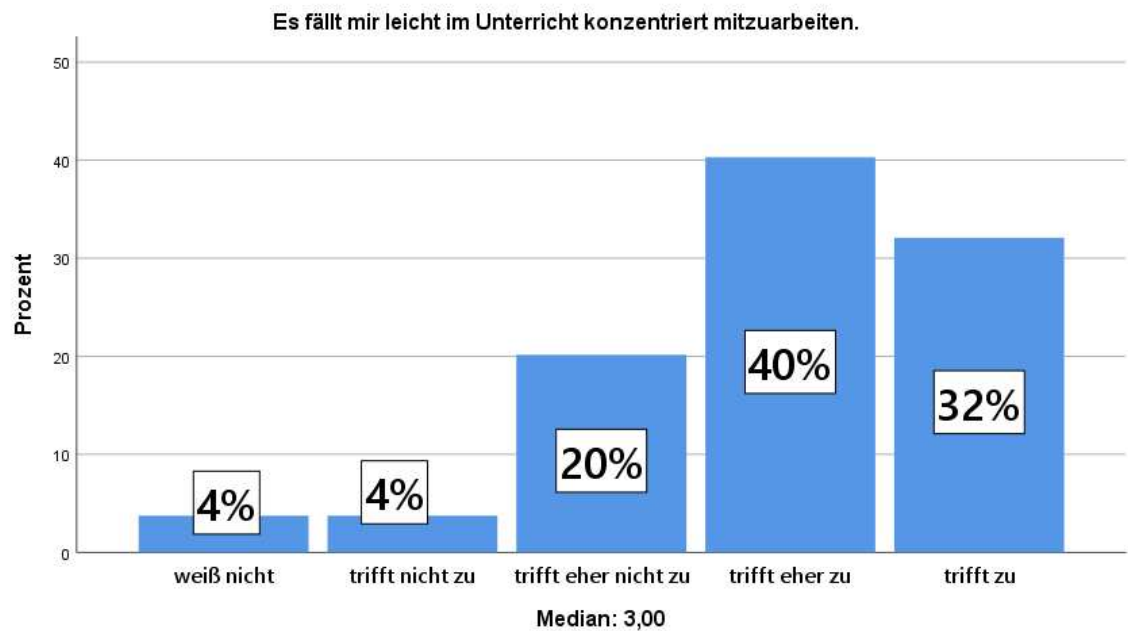
Die Tatsache, dass die Extreme nicht besonders stark ausgebildet sind, kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Befragten sich durchaus realistisch einschätzen. Befragt, ob sie sich deshalb nicht so oft an Unterrichtsgesprächen beteiligt haben, weil es ihnen zu schwer gefallen ist, dies in der Fremdsprache zu tun, so wurde diese Frage von 75% eher verneint (vgl. Abb. 44).

Abbildung 44: Geringe Beteiligung an Unterrichtsgesprächen auf Englisch



Es gibt jedoch eine schwache negative, aber signifikante Korrelation zwischen der häufigen Unterrichtsbeteiligung im Allgemeinen und der nicht so häufigen Teilnahme an Gesprächen auf Englisch aufgrund der durch die Fremdsprache verursachten Schwierigkeiten. Der Korrelationskoeffizient nach Spearman beträgt in diesem Fall  $\rho = -0,217^*$ . Daraus lässt sich schließen, dass der Fremdsprachengebrauch nicht der entscheidende Faktor für die Mitarbeit ist. Möglicherweise ist die Konzentrationsfähigkeit von größerer Bedeutung. Um diese Möglichkeit in Betracht zu ziehen, wurden die SuS nach der Selbsteinschätzung ihrer Konzentrationsfähigkeit befragt (vgl. Abb. 45).

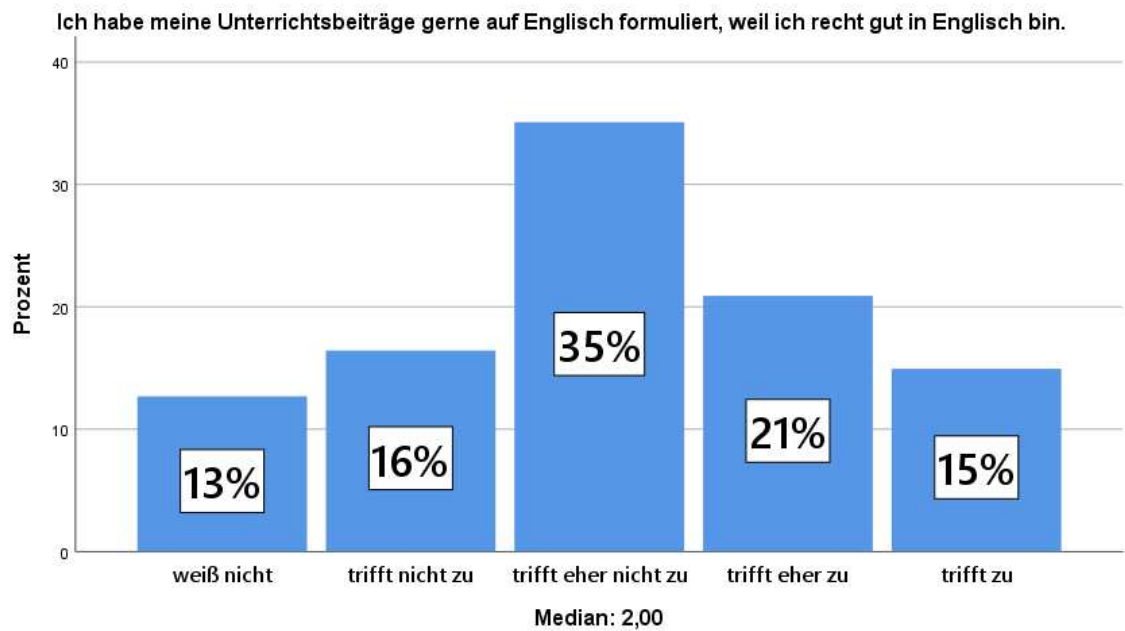
Abbildung 45: Konzentrationsfähigkeit



Nur etwa% der Befragten räumen Konzentrationsprobleme ein und über 70% sind (eher) optimistisch. Ob diese Angaben auch empirischen Tests standhalten würden, müsste allerdings überprüft werden. Es würde sich dann herausstellen, ob die Selbsteinschätzung tatsächlich realistisch ist. Jedenfalls gibt es in puncto Selbsteinschätzung eine mittlere, signifikante Korrelation nach Spearman von  $\rho = 0,345^{**}$  zwischen Unterrichtsbeteiligung und der Konzentrationsfähigkeit, die so interpretiert werden könnte, dass die Konzentrationsfähigkeit im Vergleich zur Unterrichtssprache der entscheidendere Faktor für die Unterrichtsbeteiligung ist.

In diesem Zusammenhang wurde auch danach gefragt, inwieweit die Fremdsprachenkompetenz einen Einfluss auf die Neigung der SuS hat, ihre Unterrichtsbeiträge auf Englisch zu formulieren (vgl. Abb. 46).

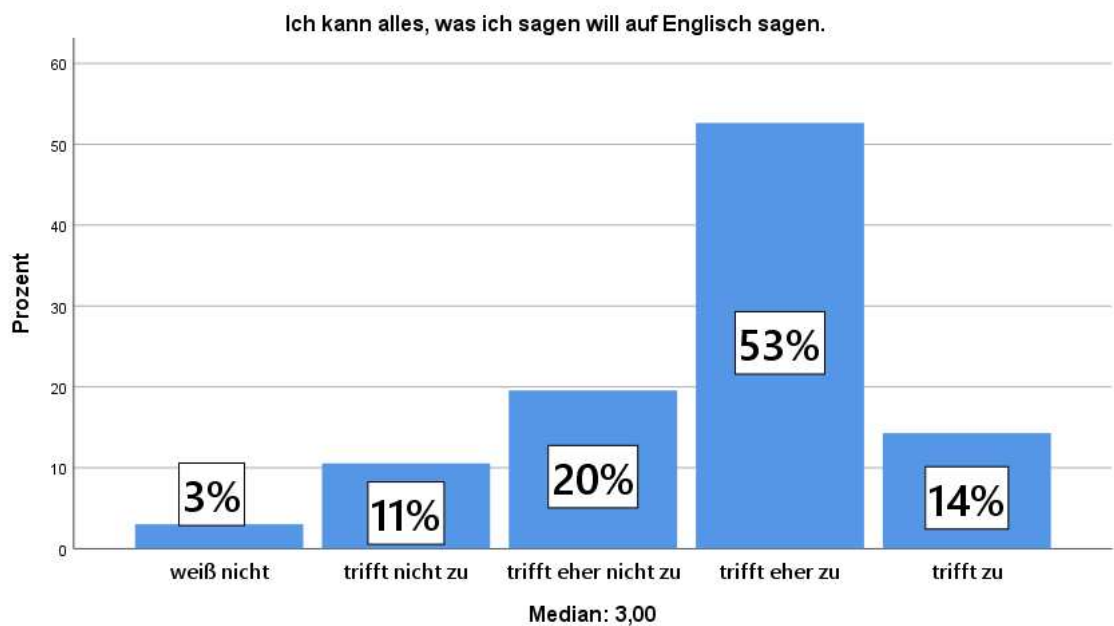
Abbildung 46: Motivation für Unterrichtsbeiträge in der Fremdsprache



Für die Mehrheit der Befragten trifft dies allerdings (eher) nicht zu, wobei immerhin die Zahl derer, auf die diese Aussage zutrifft, kaum höher ist als die Anzahl derer, die diese Frage nicht beantworten konnten oder wollten. Es gibt jedoch eine signifikante, mittlere Korrelation zwischen denjenigen, die ihre Beiträge deshalb gerne auf Englisch formuliert haben, weil sie ihre eigene Sprachkompetenz recht hoch einschätzen und den Englischnoten im letzten Zeugnis. Der Korrelationskoeffizient nach Spearman beträgt hier  $\rho = -0,390^{**}$ . Das negative Vorzeichen kommt daher zustande, dass die „4“ bei der Aussage „Ich habe meine Unterrichtsbeiträge gerne auf Englisch formuliert, weil ich recht gut in Englisch bin“ die volle Zustimmung bezeichnet. Auf der Notenskala entspricht die Note „sehr gut“ jedoch der „1“.

Im Fragebogen wurde auch die Selbsteinschätzung der Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache im Allgemeinen erhoben (vgl. Abb. 47).

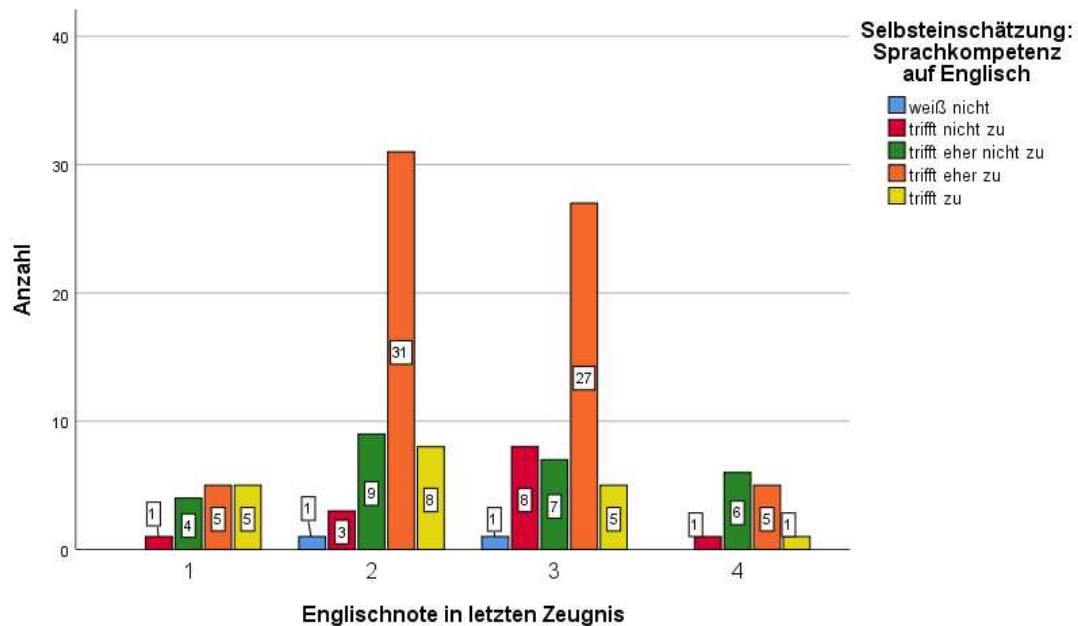
Abbildung 47: Selbsteinschätzung der Fremdsprachenkompetenz



11% der Befragten schätzen sich so ein, dass diese Aussage auf sie nicht zutrifft, am anderen Ende des Spektrums befinden sich dagegen gut 14%. Interessant ist, dass über die Hälfte der Proband/innen ihre Ausdrucksfähigkeit im Englischen doch recht optimistisch einschätzt, so dass aus ihrer Sicht diesbezüglich für den biliRU keine größeren Probleme gesehen werden.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang der Abgleich mit den Englischnoten im letzten Zeugnis. Hier gibt es überraschenderweise eine schwache, allerdings signifikante negative Korrelation zwischen der Zeugnisnote und der Einschätzung der Sprachkompetenz. Der Korrelationskoeffizient nach Spearman beträgt  $\rho = -0,183^*$ . Darüber wie dieser Wert zustande kommt, kann die Kreuztabelle in Abb. 48 Aufschluss geben:

Abbildung 48: Kreuztabelle 9



In der Gruppe der SuS mit der Note 2 im Zeugnis befindet sich die höchste Anzahl derer, die von sich selbst sagen, dass sie alles, was sie sagen wollen, auch auf Englisch sagen können, nämlich 8 von 128. In diesem Notensegment sind dies 15%. Die 5 Einserschüler/innen machen im Vergleich dazu in ihrem Segment allerdings 33% aus, so dass sich in dieser Gruppe der höchste Anteil derer befindet, die die optimistischste Selbsteinschätzung ihrer Sprachkompetenz abgeben. Die 5 SuS aus dem Dreierbereich machen in ihrer Gruppe dagegen nur 10% aus, während die knapp 8% aus der Gruppe der Vierer das Schlusslicht bilden.

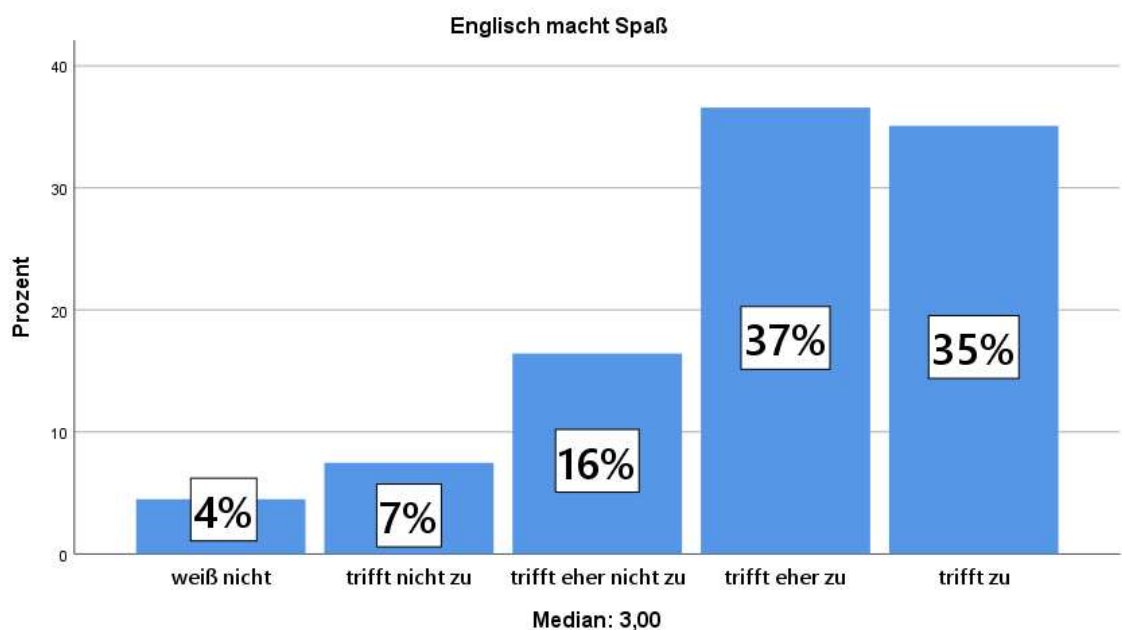
Die meisten derjenigen, die bei der zu bewertenden Aussage „trifft eher zu“ angekreuzt haben, befinden sich in der Gruppe der SuS mit der Note 2 in Englisch. Die 27 SuS aus der Gruppe mit der Note 3 machen 56% aus. In der Gruppe der Viererschüler/innen machen die 5 Mitglieder 38% aus und die 5 Einserschüler/innen bilden nur 33% in ihrer Gruppe.

Die höchste Zahl derer, die die in Frage stehende Aussage für nicht zutreffend halten, befindet sich mit 8 Proband/innen in der Gruppe der Dreierschüler/innen, wo ihr Anteil rund 17% beträgt, was mit Abstand der höchste prozentuale Anteil in allen 4 Gruppen ist.

In dieses Bild der insgesamt eher zuversichtlichen Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz passt auch die Tatsache, dass im Interview SuS bemerkten, dass es im biliRU keine großen sprachlichen Hürden zu nehmen gab, da sie ja schon mehrere Jahre EU hatten und sich der Unterricht auch auf dem Niveau bewegte, auf dem sie sich schon befanden. Für einige SuS scheint Englisch mittlerweile auch schon keine echte Fremdsprache mehr zu sein: „Ich rede auch viel englisch mit meinen Freunden zuhause und es war nicht wirklich anspruchsvoll für mich, aber es war noch so eine kleine Extraaufgabe, die halt einfach hilfreich war.“

Dass Englisch für die meisten SuS mehr als nur eine Schulsprache ist, zeigt die Auswertung der Aussage „Englisch zu lernen und zu sprechen macht mir Spaß“ (vgl. Abb. 49).

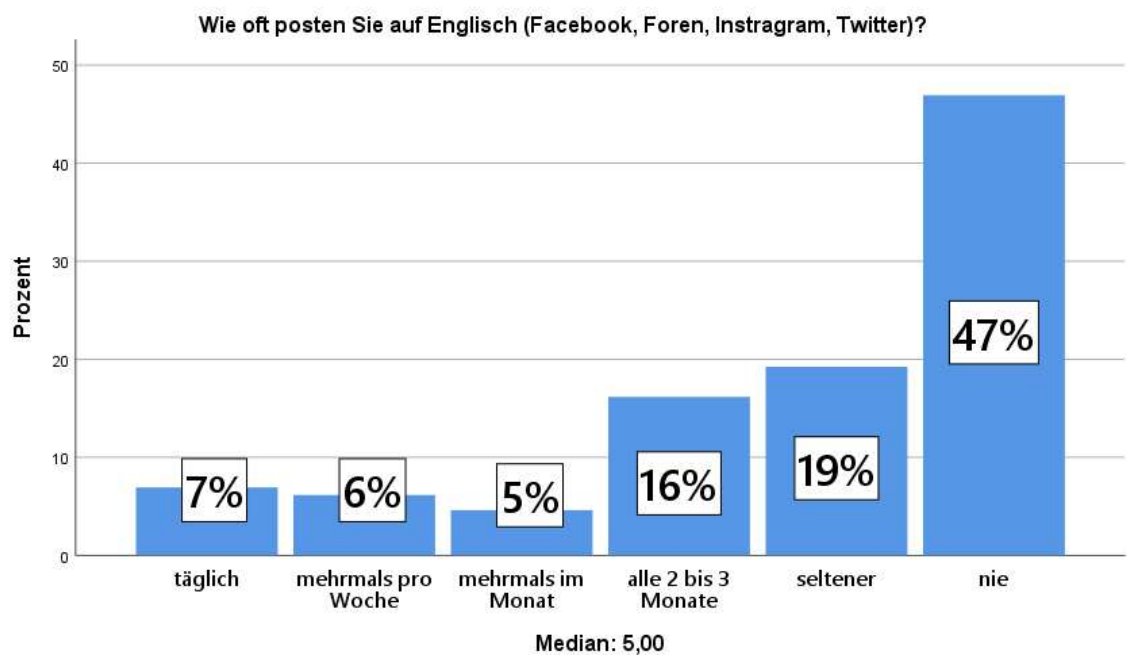
Abbildung 49: Englisch macht Spaß



Für über 70% der Neunt- und Zehntklässler steht hier wohl der Spaßfaktor außer Frage.

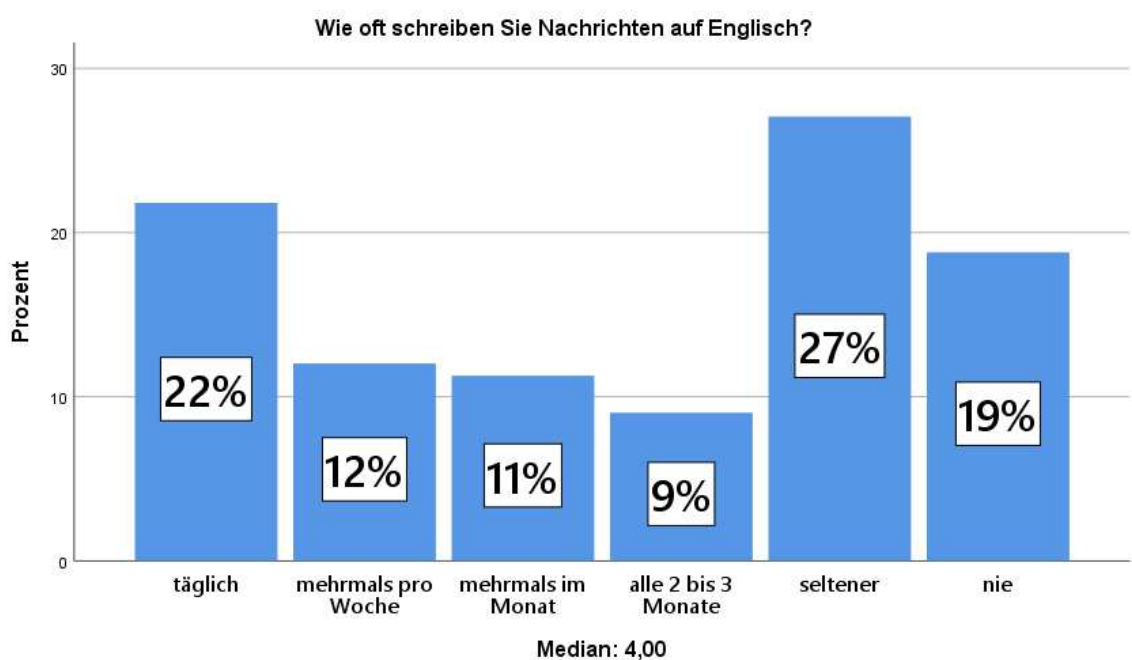
Die Datenerhebung zur Verwendung des Englischen im Freizeitbereich, zeigt jedoch, dass die Jugendlichen ganz unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Ein überraschendes Ergebnis ist, dass fast die Hälfte der Befragten nie irgendwelche sozialen Medien nutzen (vgl. Abb. 50). Gefragt war allerdings nicht nach dem Lesen, sondern dem Schreiben von Texten auf den entsprechenden Internetseiten.

Abbildung 50: Nutzung sozialer Medien auf Englisch



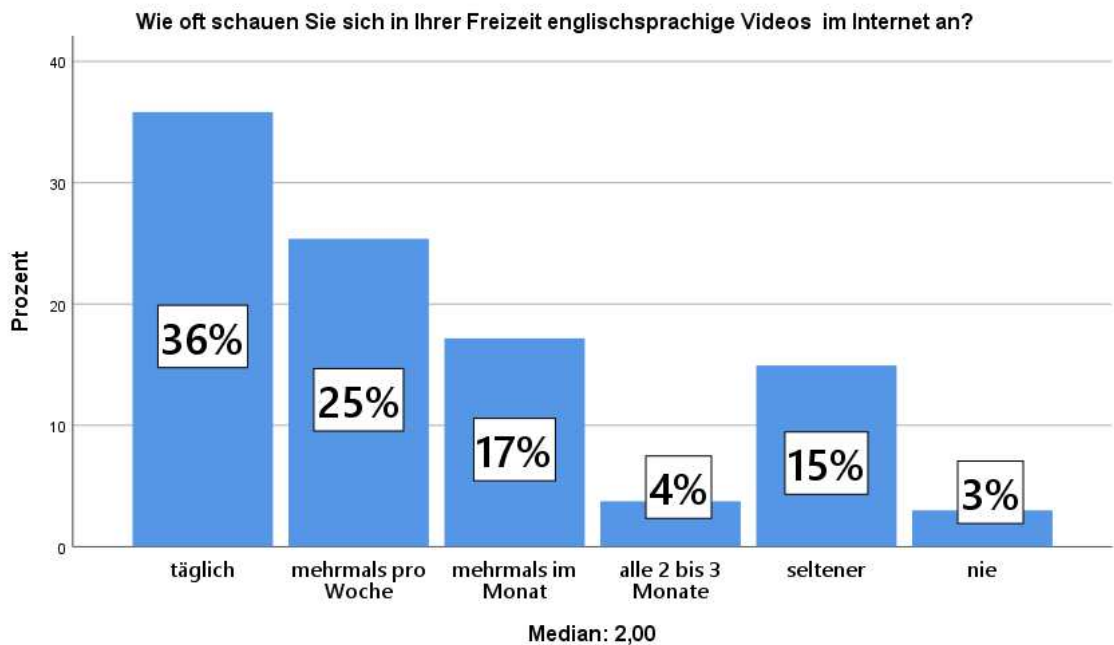
Es lässt sich nur mutmaßen, dass hier die Länge der in Frage stehenden Textproduktionen eine Rolle spielen mag, da sich das Schreiben von kürzeren Nachrichten (SMS, WhatsApp) einer deutlich höheren Beliebtheit erfreut (vgl. Abb. 51).

Abbildung 51: Schreiben von Nachrichten auf Englisch



Was dagegen nicht überrascht, ist die Tatsache, dass 35% der Befragten täglich und 25% mehrmals in der Woche englischsprachige Videos konsumieren (vgl. Abb. 52).

Abbildung 52: Konsum englischsprachiger Videos im Internet

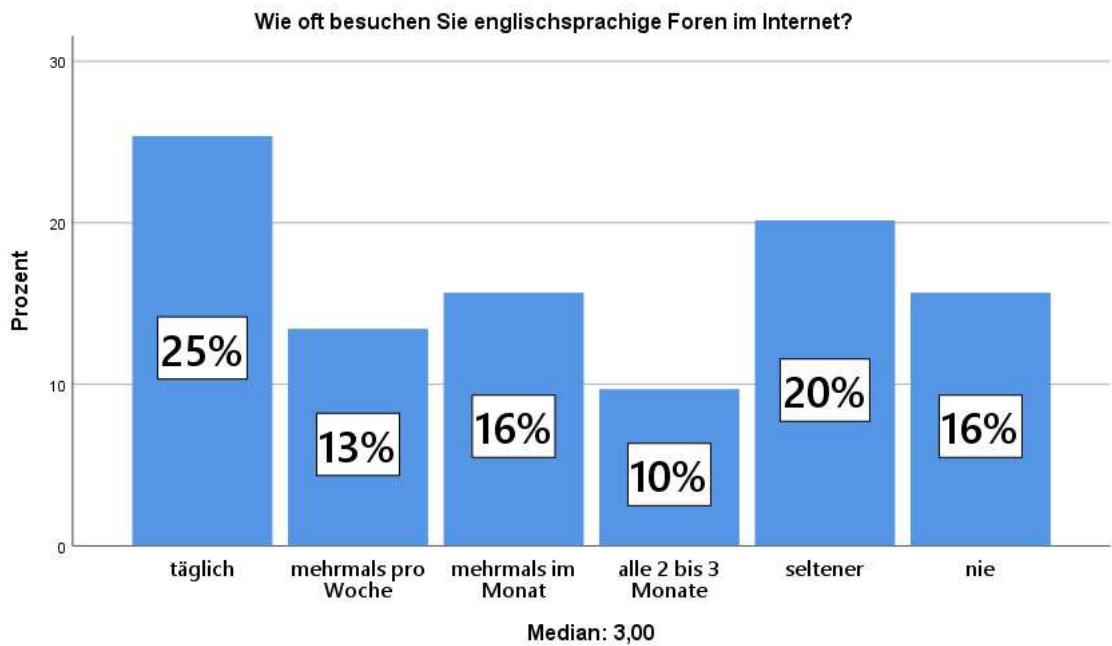


Vermutet werden kann, dass dies an dem hohen Stellenwert liegt, den die Jugendlichen im Allgemeinen der Unterhaltung und dem Vergnügen einräumen. Abgeleitet wird diese Annahme aus dem mittleren Spearman-Korrelationskoeffizienten ( $\rho = -0,418^{**}$ ), der sich aus der Korrelation von Nr. 4 (Konsum englischsprachiger Videos) und Nr. 14 („Englisch macht Spaß“) des Fragebogens ergibt. Das tägliche Anschauen von Videos („1“) korreliert negativ mit der höchsten Zustimmung zur Aussage „Englisch macht Spaß“ („4“).

Das Lesen von Texten im Internet im Allgemeinen und in Foren im Besonderen folgt in etwa dem gleichen Muster (vgl. Abb. 53).

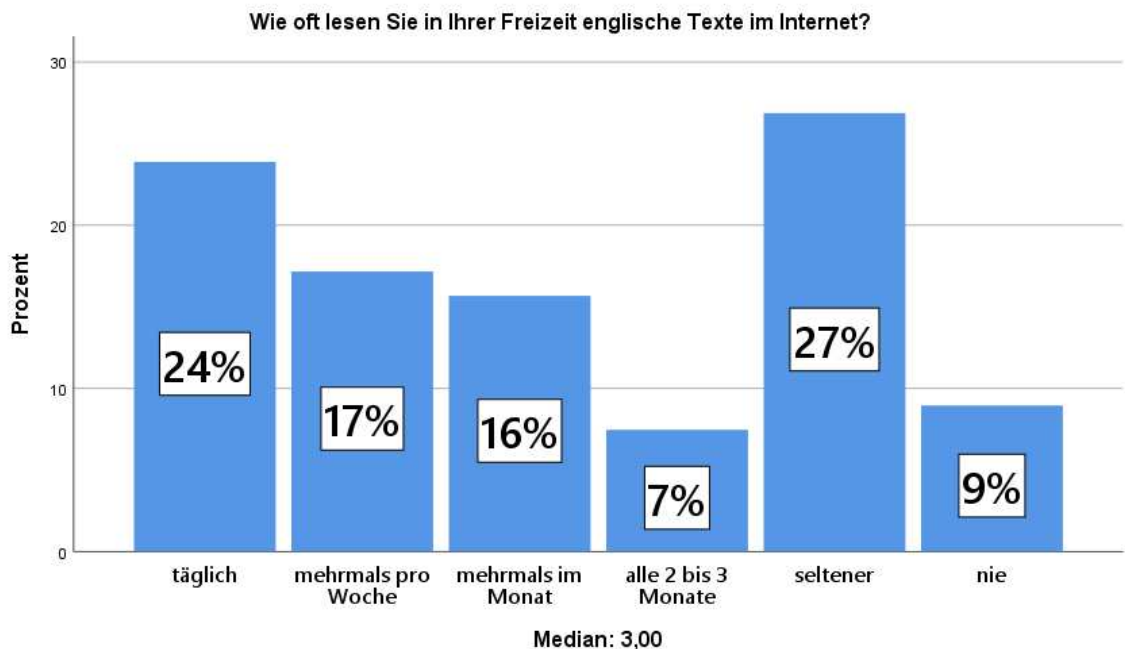


Abbildung 53: Besuch englischsprachiger Foren im Internet



Ein Viertel der Neunt- und Zehntklässler liest täglich englische Texte im Internet (vgl. Abb. 54).

Abbildung 54: Lesen englischer Texte im Internet



Um zu untersuchen, wie sich die Verwendung der Fremdsprache im Freizeitbereich auf die Bereitschaft, auch im RU englisch zu sprechen, auswirkt, wurde eine Korrelationstabelle angelegt, die in den Zeilen die fremdsprachlichen Aktivitäten des Schreibens, Lesens und Seh-hörens bei

Internetaktivitäten verzeichnet. Die Zahlen in den obersten Spalten beziehen sich auf die Nummerierung der zu bewertenden Aussagen im Fragebogen, aus welchen Rückschlüsse auf die Akzeptanz der Verwendung der L2 im RU gezogen werden können. In der Tabelle selbst befinden sich die Ergebnisse der entsprechenden Korrelationen nach Spearman. Was die Wertelabels für die Freizeitaktivitäten und für die Likert-Skala der zu bewertenden Aussagen im Fragebogen betrifft, vgl. oben S. 172.

Dort wo gegenläufige Skalen miteinander korrelieren, befindet sich ein negatives Vorzeichen vor dem Korrelationskoeffizienten.

Abbildung 55: Korrelationstabelle 1

	17	20	22	35
Schreiben: Kurznachrichten	-0,440**	-0,383**	-0,217*	-0,376**
Schreiben: Soziale Medien	-0,322**	-0,099	-0,088	-0,277**
Lesen: Texte	-0,450**	-0,343**	-0,239**	-0,330**
Anschauen: Videos	-0,384**	-0,319**	-0,360**	-0,244**

\*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

\*\*.. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Aussage Nr. 17 lautet: „Ich bin gern in den biliRU gegangen, weil ich gerne Englisch lese, spreche und höre“ (vgl. Abb. 54).

Die SuS, bei denen die Verwendung der Fremdsprache im RU auf eine hohe Akzeptanz stößt, benutzen die Fremdsprache entweder täglich oder mehrmals pro Woche bei ihren Internetaktivitäten.

Aussage Nr. 20 lautet: „Ich fand die englischen Texte (im Internet) interessanter als die üblicherweise im Religionsunterricht verwendeten deutschsprachigen Texte.“

Diejenigen SuS, die häufig Texte im Internet lesen, Kurznachrichten schreiben oder Videos anschauen, fanden die im biliRU verwendeten Texte interessanter als die deutschen Lehrbuchtexte. Hier finden wir überraschenderweise die stärkste Korrelation nicht beim Lesen, sondern beim Schreiben von Kurznachrichten, während das Schreiben auf sozialen Medien keine signifikante Korrelation aufweist. Die Bevorzugung englischsprachiger Texte ist auch ein Indiz für die Akzeptanz der Fremdsprache im RU.

Aussage Nr. 22 lautet: „Die Sprecher in den englischen Filmen konnte ich gut verstehen.“

Eine ganze Reihe von Befragten (ca. 40%) äußerte sich dahingehend, dass sie (eher) Schwierigkeiten mit dem Verstehen der authentischen Sprecher in den Filmen hatten. Da die englischen Videos neben den Texten die Materialgrundlage des biliRU bildeten, war das Verständnis grundlegend, um mit dieser Unterrichtsform produktiv umgehen zu können. Für die SuS, die in ihrer Freizeit häufig englische Videos anschauen, scheint dies kein größeres Problem zu sein. Für 23% der Befragten trifft die entsprechende Aussage voll und für 35% eher zu. Interessanterweise gibt es auch eine etwas schwächere Korrelation mit dem Lesen und dem Schreiben von Kurznachrichten. Das Posten auf sozialen Medien hat keine signifikante Korrelation ergeben.

Aussage Nr. 35 lautet: „Ich finde, auch in anderen Fächern sollten einige Themenbereiche bilingual unterrichtet werden.“

Wer möchte, dass auch in anderen Fächern bilingualer Unterricht angeboten wird, hat sicher keine Vorbehalte gegen die Verwendung der Fremdsprache im RU. Interessanterweise trifft dies am stärksten auf die Lernenden zu, die in ihrer Freizeit häufig englische Texte schreiben und lesen und nicht in gleichem Maße auf diejenigen, die es vorziehen Videos zu konsumieren. Ob es sich dabei jeweils um dieselben Personen handelt, lässt sich aus dieser Tabelle nicht entnehmen.

Abbildung 56: Korrelationstabelle 2

	36	40	45	48
Schreiben: Kurznachrichten	0,378**	-0,250**	-0,296**	-0,287**
Schreiben: Soziale Medien	0,220*	-0,072	-0,148	-0,226*
Lesen: Texte	0,383**	-0,237**	-0,284**	-0,247**
Anschauen: Videos	0,324**	-0,251**	-0,201*	-0,239**

\*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Aussage Nr. 36 lautet: „Ich habe die Texte oft nicht verstanden, weil sie auf Englisch waren“ (vgl. Abb.56). Es ist nicht überraschend, dass diese Aussage (eher) nicht auf die SuS zutrifft, die täglich oder mehrmals im Internet Texte lesen oder Kurznachrichten schreiben.

Aussage Nr. 40 lautet: „Über englische Texte und Filme sollte man nur auf Englisch reden.“ Die SuS, die häufig englische Videos im Internet anschauen, Kurznachrichten auf Englisch schreiben oder englische Texte lesen, neigen auch eher dazu fremdsprachige Medien im Unterricht ausschließlich auf Englisch zu besprechen. Für sie steht die Verwendung der Fremdsprache zu diesem Zweck außer Frage.

Aussage Nr. 45 lautet: „Die Lehrkraft sollte im biliRU nur Englisch reden.“ Auch hier ist die entsprechende Erwartungshaltung an die Lehrenden bei denen am stärksten ausgeprägt, die in ihrer Freizeit englische Texte schreiben und lesen.

Aussage Nr. 48 lautet: „Ich finde, auch wir Schüler/innen hätten im Unterricht insgesamt mehr Englisch reden sollen.“ Auch hinter dieser eher selbstkritischen Einschätzung steht der Wunsch nach einer verstärkten Verwendung der L2 im biliRU.

Die aufgezählten Beispiele dienen allesamt als Belege dafür, dass es eine Korrelation zwischen der Nutzung der englischen Sprache im Freizeitbereich und der Bereitschaft, die Fremdsprache auch im RU zu nutzen, gibt.

Auch die Verwendung des Englischen in Alltagssituationen führt nicht dazu, dass die Jugendlichen generell keine Verständnisprobleme mehr in der Fremdsprache haben.

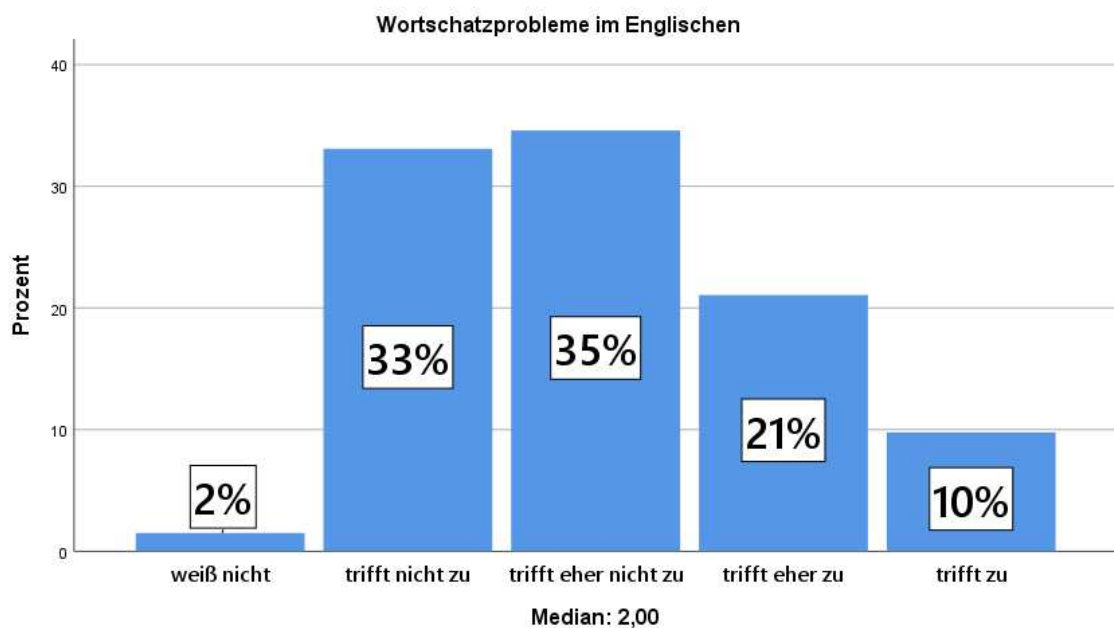
SuS, die aufgrund von Wortschatzlücken nicht immer alles verstanden haben oder sich nicht adäquat äußern konnten, wandten jedoch die aus dem EU bekannten Problemlösungsstrategien an:

- sie erschlossen neue Wörter aus dem Kontext
- fragten Mitschüler/innen und Lehrkräfte
- benutzten ein online-Wörterbuch
- paraphrasierten mit Hilfe des bekannten Wortschatzes

In der entsprechenden Unterrichtsphase griffen sie auch auf die Möglichkeit des Code-Switching zurück: „Wenn ich mich melden wollte und mal ein englisches Wort nicht wusste, dann habe ich das Wort halt auf Deutsch gesagt und das hat dann auch funktioniert.“

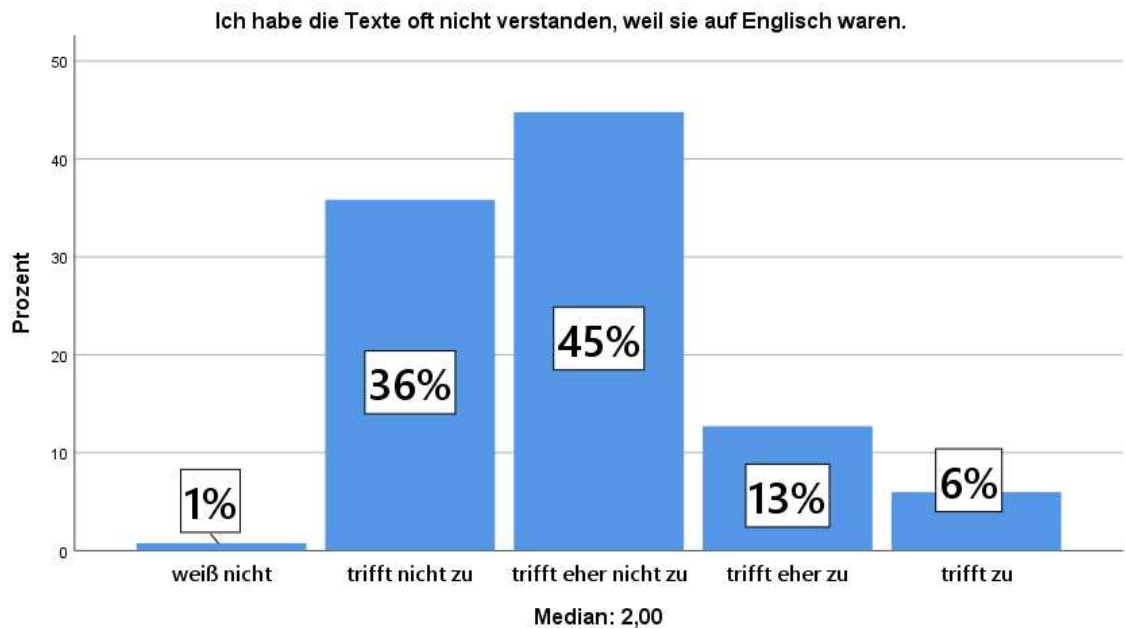
Befragt, ob sie häufig Probleme mit den vielen unbekanntem oder schwierigen englischen Wörtern hatten, gab etwa ein Drittel an, dass dies nicht zutrif, ein Drittel kreuzte an, dass diese Aussage eher nicht zutrif und ein weiteres Drittel räumte Wortschatzprobleme ein (vgl. Abb. 57).

Abbildung 57: Wortschatzprobleme im Englischen



Nur 6% der SuS gaben an, dass sie die englischen Texte oft nicht verstanden haben. Auf 13% traf dies eher zu. 80% der Befragten hatten offensichtlich keine oder nur wenige Probleme mit dem Textverständnis (vgl. Abb. 58).

Abbildung 58: Verständnisschwierigkeiten bei englischen Texten

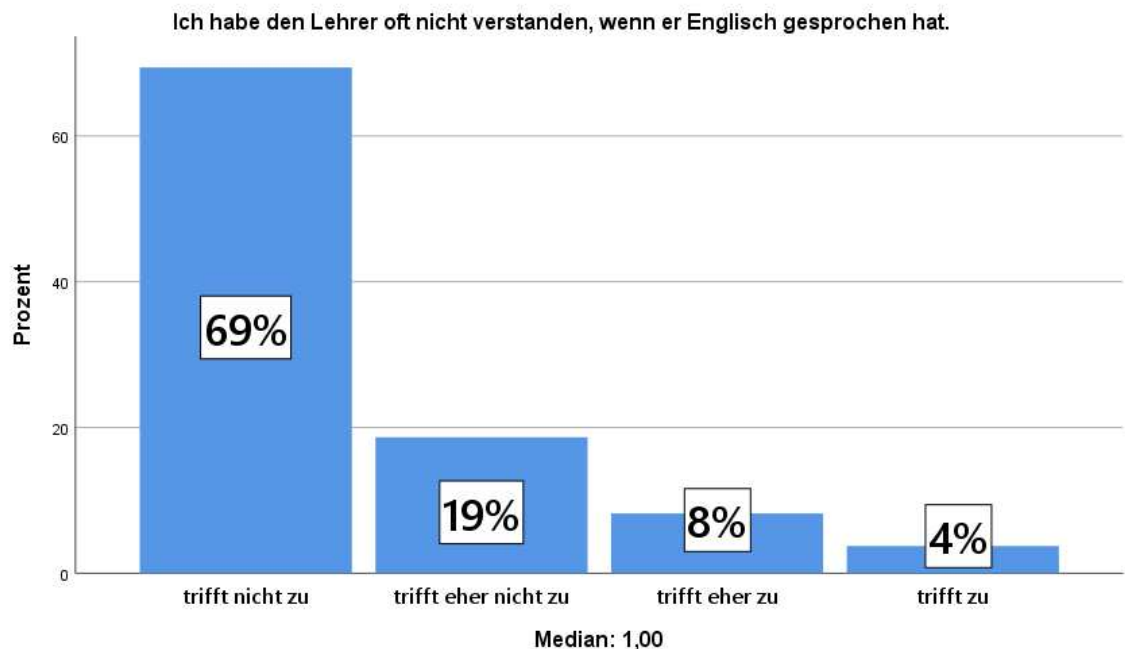


Dieser Befund wurde auch in den Interviews bestätigt: „Ich fand persönlich jetzt keinen Text komplett so, dass wir ihn gar nicht verstanden haben.“

Da nach Angaben der SuS in den Interviews die Texte generell nicht so schwer zu verstehen waren, konnten die meisten unbekannt Wörter bzw. das Globalverständnis aus dem Kontext erschlossen werden. Fachbegriffe, wichtige und „knifflige Wörter“ wurden dann in einem online-Wörterbuch nachgeschlagen. Die Einstellung zum Gebrauch von Wörterbüchern brachte ein/e Schüler/in folgendermaßen auf den Punkt: „Zur Not hat man schon eins verwendet, aber wenn man im Internet gerade einen Text nachgelesen hat und bei jedem Wort auf eine andere Seite musste, um da was zu suchen, dann war das sehr umständlich und dann hat man sich gedacht: Ja o.k., das Wort wird schon nicht so wichtig sein. Machen wir weiter!“ Diejenigen, die größere Schwierigkeiten mit dem Textverständnis hatten, gaben zu verstehen, dass sie relativ viele Wörter (insbesondere Fachbegriffe oder anspruchsvolles Vokabular) online nachgeschlagen haben.

Weniger als 4% der SuS gaben im Fragebogen an, dass sie die Lehrkraft auf Englisch oft nicht verstanden haben. Für fast 70% der Befragten traf dies nicht zu (vgl. Abb. 59).

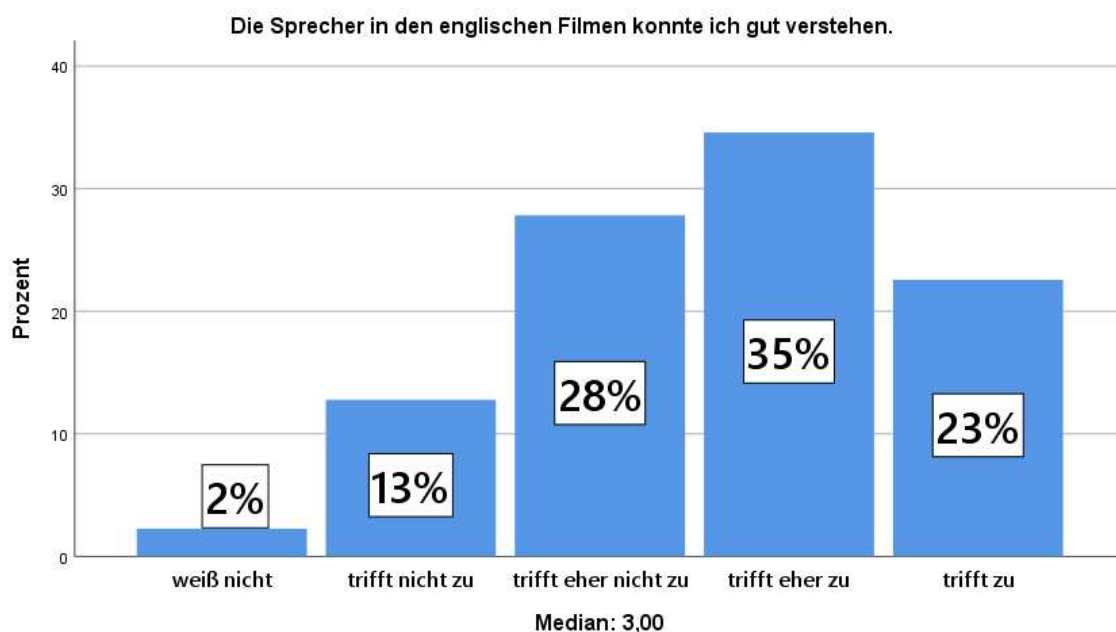
Abbildung 59: Verständnis englischsprachiger Äußerungen der Lehrkräfte



Was die Sprecher in den authentischen englischsprachigen Filmen betrifft, so konnten diese von einem Fünftel der Zuhörer gut verstanden werden, während etwa 40% der Befragten sie nicht so gut verstanden haben (vgl. Abb. 60).

Als Gründe für die Verständnisschwierigkeiten wurden im Interview neben dem gelegentlich als relativ hoch empfundenen Sprechtempo ein ungewohnter Akzent oder eine undeutliche Aussprache genannt. Bei vielen Videos gab es die Möglichkeit Untertitel einzuschalten. Einige Befragte gaben an, weder Untertitel noch Wörterbücher benutzt zu haben, andere haben manchmal davon Gebrauch gemacht. Eine quantitative Erhebung über die Nutzung von Untertitel wurde jedoch nicht durchgeführt, da diese nicht im Fokus der Forschungsfrage steht. Im Zusammenhang mit dem Verständnis der benutzten Medien war es eher von Interesse herauszufinden, ob und weshalb Untertitel hilfreich gewesen sind.

Abbildung 60: Verständnis englischsprachiger Sprecher/innen in Filmen



Ein/e Schüler/in gab zu verstehen, dass auch die Untertitel ein bisschen schwer zu verstehen waren, „weil es einfach teilweise wirklich wieder Fachbegriffe und Wörter waren, die wir nicht hatten“. Andere sagten, dass vor allem die automatisch generierten Untertitel oft unverständlich waren oder manchmal überhaupt keinen Sinn ergaben. Diejenigen, die gerne Untertitel benutzten, fanden, dass es oft schwer war, die Sprecher nur über das Hören richtig zu verstehen. Mit Hilfe der Untertitel konnten sie die Dialoge mitlesen und wenn sie dann z.B. ein Wort nicht verstanden, konnten sie es später im Wörterbuch nachschauen oder im Internet Vergleichstexte suchen, um ein besseres Verständnis zu gewinnen.

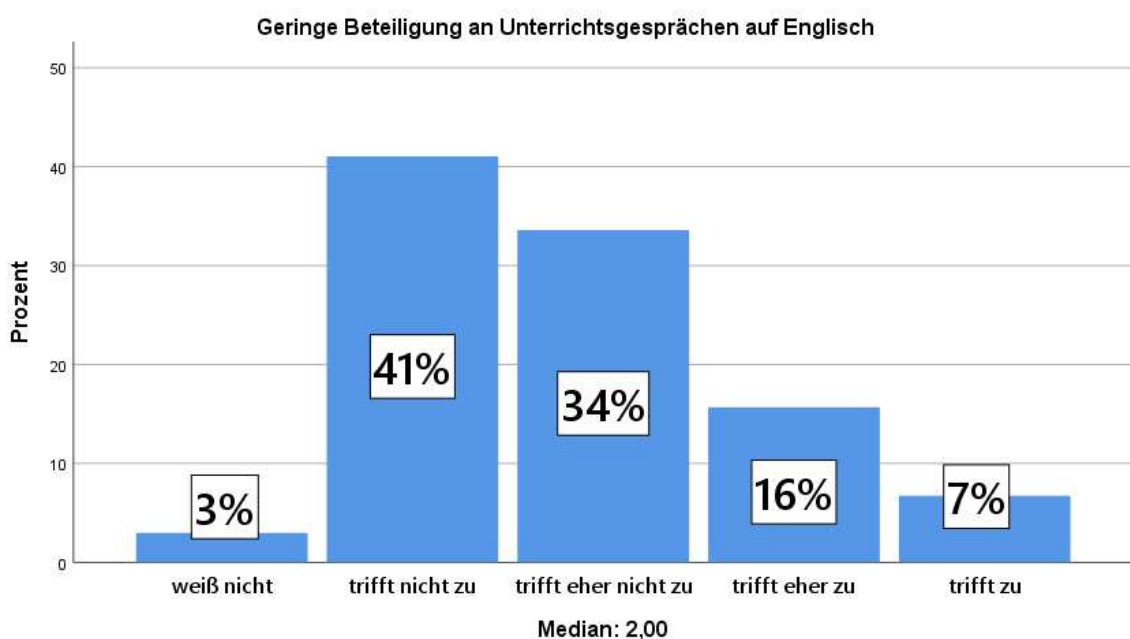
Insgesamt gesehen kann man also davon ausgehen, dass die Verständnisprobleme das Unterrichtsgeschehen nicht wesentlich beeinträchtigt haben. Ein/e Schüler/in formulierte diesen Sachverhalt folgendermaßen: „Ja, das Verstehen war eigentlich nicht so das Problem, also vom Verstehen ging's schon, nur das Reden selber auch Englisch war dann eher die Schwierigkeit.“ Hier fühlten sich auch einige Befragte, die „eigentlich keine Probleme mit dem Englischen“ hatten, gelegentlich unsicher, da sie manchmal das Gefühl hatten, „man kann es nicht so überbringen, wie man es eigentlich wollte“. Ein/e Lerner/in meinte: „Ich hab dann schon versucht das so aus-



zudrücken, dass man es verstanden hat, aber ich hatte nicht wirklich das Gefühl, dass ich es richtig formuliert hatte.“ Daraus resultierte auch bei einem/r Schüler/in eine gewisse Angst sich vor Mitschüler/innen (vor allem aus der Parallelklasse) zu blamieren. Ein/e Lerner/in sagte dazu: „Ich hatte keine Angst davor was zu sagen, ich weiß bloß nicht, ob es so gut rüber gekommen ist, was ich sagen wollte, als wenn ich’s auf Deutsch gesagt hätte.“ Dieses Problem lösten andere dann dadurch, dass sie in solchen Situationen von der Möglichkeit des Sprachwechsels Gebrauch machten. In diesem Zusammenhang wiesen SuS auch auf den Zeitfaktor hin, indem sie meinten: „Ich hab halt manchmal öfters überlegt einfach oder man hat länger gebraucht, bis man wusste, was man sagen kann oder will.“

Wie sich Verständnis- und Artikulationsprobleme in der Fremdsprache auf die Unterrichtsbeteiligung ausgewirkt haben, wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht. Nur etwa 6,7% der Befragten gaben an, dass sie sich nicht so oft an Unterrichtsgesprächen beteiligt hätten, weil sie den Unterricht in den englischsprachigen Phasen zu schwierig fanden. Für 41% der SuS traf dies nicht zu. Die übrigen Angaben sind dem Balkendiagramm in Abb. 61 zu entnehmen.

Abbildung 61: Beteiligung an Unterrichtsgesprächen auf Englisch

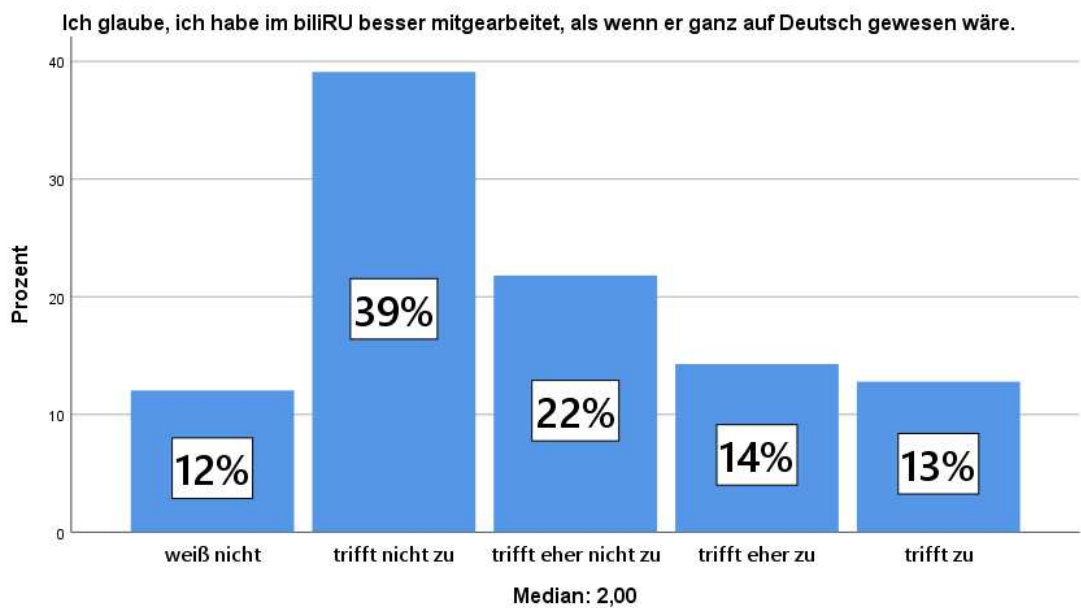


In den Interviews wurden die SuS dann auch wieder konkreter und räumten ein, dass sie sich gelegentlich nicht gemeldet hätten, „vor allem weil halt viele Vokabeln auch gefehlt haben. Wenn man halt gar nicht weiß, wie man den Satz anfangen soll, dann ist es, glaube ich, schon schwierig“. Solche Situationen führten dann auch zu Verunsicherungen, „weil im Deutschen kann man das alles so sagen, aber dann muss man erst mal überlegen wie das heißt auf Englisch und dann fallen einem die Wörter nicht ein und dann meldet man sich vielleicht doch nicht, weil man sich nicht sicher ist bei den Wörtern“. Ein/e Schüler/in meinte, dass dies vor allem bei komplizierteren Sachverhalten der Fall gewesen sei: „Wenn ich halt schwierigere Beiträge sagen wollte, wo ich mir nicht sicher war mit den englischen Wörtern, da war das teilweise schon ein bisschen so.“ Andere wiesen darauf hin, dass es in der Phase der Sprachwahl möglich war, entweder die Lehrkraft direkt nach fehlenden Vokabeln zu fragen oder die entsprechenden Beiträge ganz oder teilweise auf Deutsch zu machen: „Wenn man es halt wirklich mal nicht auf Englisch gewusst hat, dann hat man es einfach kurz mal auf Deutsch gesagt oder den Partner neben sich gefragt.“

Im Zusammenhang mit dem Themenbereich „Liebe, Partnerschaft und Sexualität“ meinte ein/e Schüler/in sogar, dass sich die Verwendung der englischen Sprache positiv auf die Unterrichtsbeteiligung ausgewirkt habe: „Ich denke bei Beziehungen war es auch schon sinnvoll, weil da manche Schüler wahrscheinlich auf Deutsch jetzt eher nicht so mitgearbeitet hätten vermutlich und ansonsten ist es eigentlich mehr oder weniger egal.“

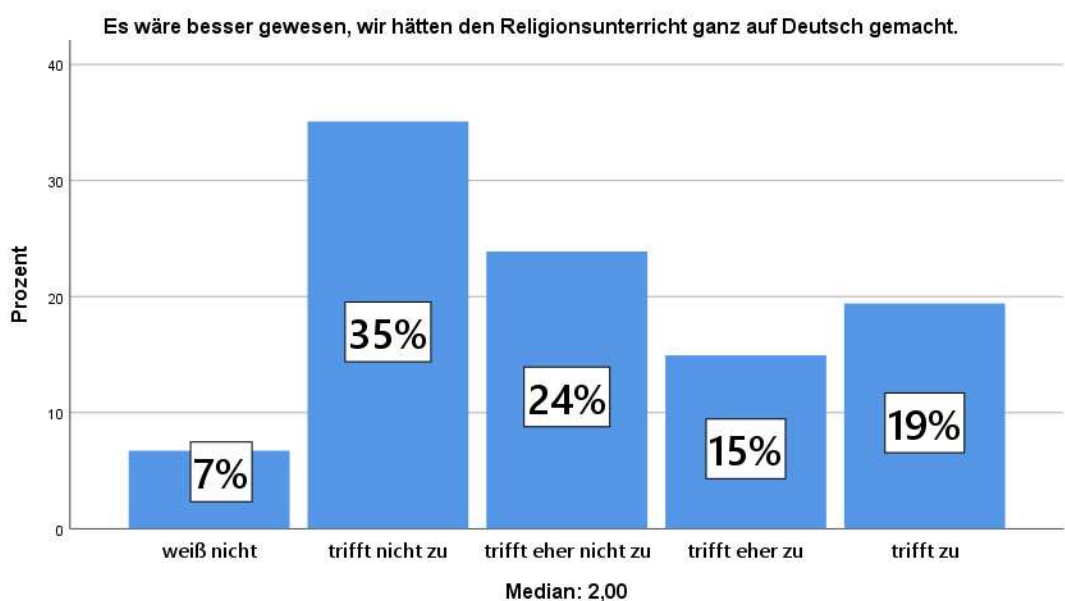
Auf alle in den 9. und 10. Klassen behandelten Themenbereiche bezogen, gaben jedoch nur ca. 13% der Befragten an, dass sie im biliRU besser mitgearbeitet hätten, als wenn der Unterricht ganz auf Deutsch gewesen wäre. Für ca. 40% traf diese Aussage jedoch nicht zu (vgl. Abb. 62).

Abbildung 62: Mitarbeit im biliRU



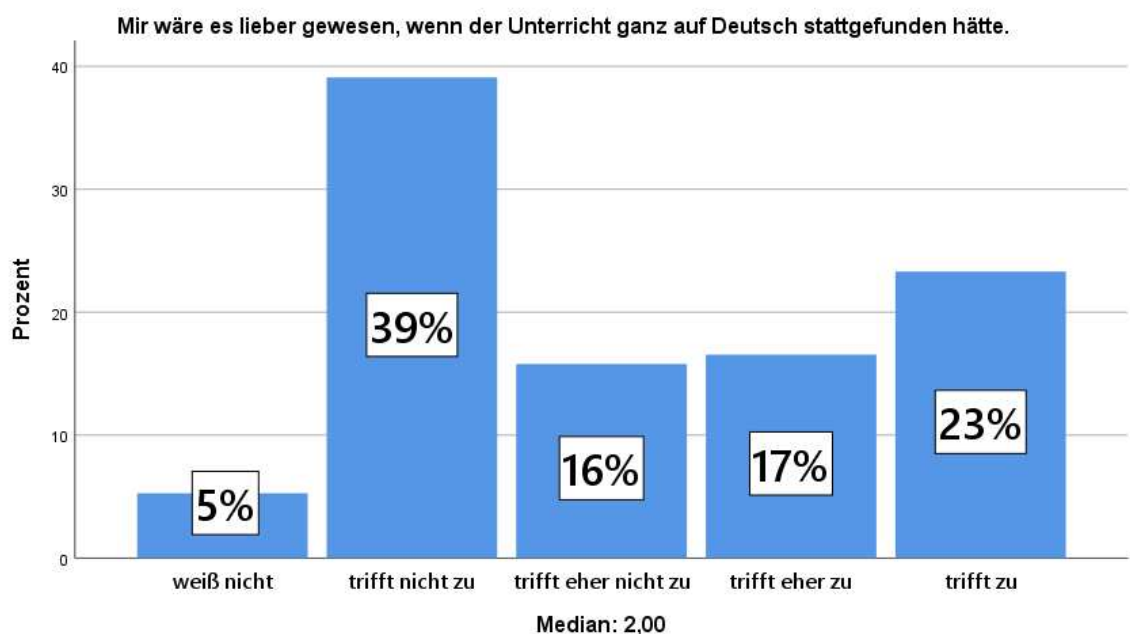
Da die Unterrichtssprache zentraler Gegenstand dieser Studie ist, wurde sie nicht nur in den Interviews thematisiert, sondern auch im Fragebogen. Dort sollten zwei fast identische Formulierungen an unterschiedlichen Stellen nach der Likert-Skala bewertet werden. In Nr. 27 lautete die Formulierung: „Es wäre besser gewesen, wir hätten den Religionsunterricht ganz auf Deutsch gemacht“ (vgl. Abb. 63).

Abbildung 63: RU ganz auf Deutsch



Auf der Rückseite des Fragebogens stand gegen Ende der Umfrage in Nr. 52: „Mir wäre es lieber gewesen, wenn der Unterricht ganz auf Deutsch stattgefunden hätte“ (vgl. Abb. 64). In beiden Fällen sollten die SuS also darüber urteilen, ob sie die herkömmliche Form des RU ausschließlich in der Schulsprache dem biliRU vorziehen oder nicht. Ob den SuS der Unterschied dahingehend bewusst war, dass es in Nr. 27 um den objektiven Nutzen für sie selbst und in Nr. 52 um das subjektive Befinden im Hinblick auf die Unterrichtssprache geht, kann nur gemutmaßt werden.

Abbildung 64: Bevorzugung eines monolingual deutschen RU



Die Balkendiagramme zeigen, dass die Unterschiede in den Werten 0 (= weiß nicht), 1 (= trifft nicht zu), 3 (= trifft eher zu) und 4 (= trifft zu) für das Gesamtbild nicht sonderlich ins Gewicht fallen. Am gravierendsten ist die Differenz von gut 8% im Wert 2 (= trifft eher nicht zu).

Etwa ein Fünftel der Befragten gab an, dass es ihnen entweder lieber oder dass es besser gewesen wäre, wenn der RU ganz auf Deutsch stattgefunden hätte. Als Grund dafür wurde u. a. angeführt, dass „es besser für das Verständnis gewesen wäre“ und man „wahrscheinlich mehr vom Inhalt mitgenommen hätte, als wenn’s jetzt bilingual gewesen wäre“. Es wurde auch gesagt, „manche einzelnen Stunden hätte man vielleicht doch lieber auf Deutsch halten sollen, weil man

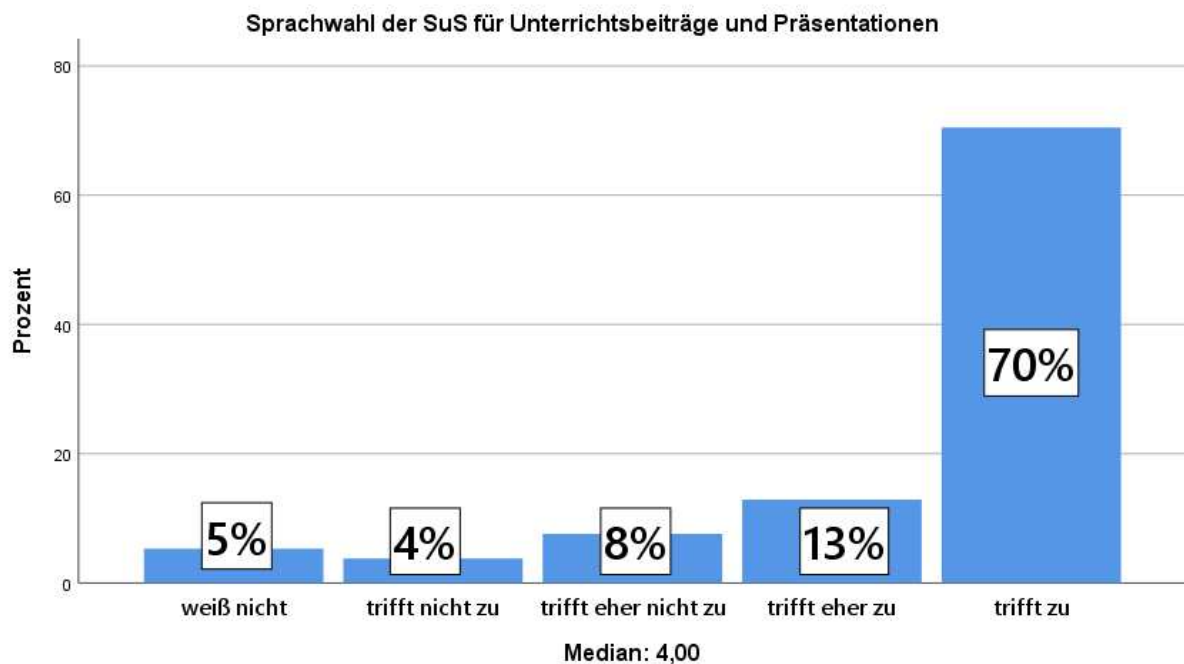
auf Englisch einfach ein bisschen länger gebraucht hat, bis man alles verstanden hat“. Anknüpfend an diese Äußerungen meinten andere SuS, es hätte vor allem in der monolingualen Phase „ein bisschen mehr Deutsch hinzugefügt“ werden sollen. Die Phase mit Code-Switching fanden die meisten „voll okay“, weil der Unterricht dadurch interessanter und abwechslungsreicher, denn „nur deutsch oder nur englisch, das wäre einfach langweilig gewesen“. Obwohl der RU dadurch „ein bisschen anspruchsvoller“ geworden ist, hat er trotzdem „ein bisschen mehr Spaß gemacht“, weil er so eben „auch den Horizont erweitert“. Zur Sprachverwendung kommentierte ein/e Schüler/in ganz treffend: „Wenn man eben beide Sprachen hat, dann ist das auch ein bisschen entspannter, der Druck ist dann nicht so da, aber trotzdem sollte das Englische überwiegen.“ Nur einige wenige SuS sprachen sich jedoch dafür aus, den Unterricht ganz auf Englisch zu halten.

Demnach fanden auch 35% aller Befragten, es wäre nicht besser gewesen, wenn der RU ganz auf Deutsch stattgefunden hätte und sogar 39% wäre ein rein deutschsprachiger Unterricht auch nicht lieber gewesen.

#### 4.3.4 Sprachwahl und Sprachwechsel im biliRU

Im Fokus der Forschungsfrage stehen die Auswirkungen der Möglichkeit von Sprachwahl und Sprachwechsel auf die Akzeptanz des biliRU und auf den sachfachlichen Lernerfolg. Um Antworten zu erhalten, wurden die SuS sowohl im Fragebogen als auch in den Interviews nach ihren Erfahrungen und Einstellungen gefragt.

Abbildung 65: Sprachwahl der SuS für Unterrichtsbeiträge und Präsentationen



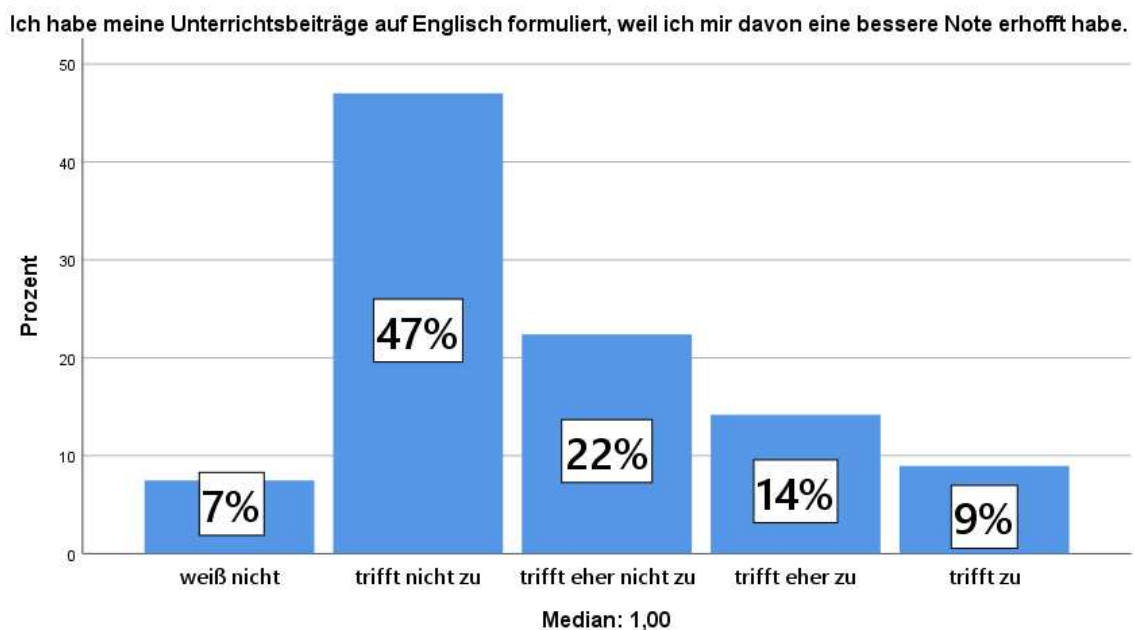
Die allermeisten Befragten wünschten sich prinzipiell die Möglichkeit der Sprachwahl für ihre Unterrichtsbeiträge und ihre Präsentationen (vgl. Abb. 65). In den Interviews wurde dann auch von vielen SuS ganz explizit der Wunsch geäußert, „man sollte auf jeden Fall beim bilingualen Unterricht beibehalten, dass die Schüler selbst aussuchen können, ob sie ihre Beiträge auf Deutsch oder Englisch vorstellen, weil dann vielleicht die Bereitschaft das überhaupt zu machen höher ist, wenn sie wissen, ja, sie können es theoretisch auch auf Deutsch machen“. Hier ist ganz klar zu erkennen, dass die Möglichkeit der Sprachwahl zur Akzeptanz des biliRU beiträgt. Ein weiteres Argument bezieht sich auf „die Leute, die sich eben auf Deutsch doch wohler fühlen und dann eben noch irgendwas präsentieren müssen, dann können sie eben auf Deutsch das alles vortragen“. Offensichtlich geht es dabei um die Solidarität mit SuS, die sich, aus welchen Gründen auch immer, lieber in der Schulsprache äußern. Von dieser Option wurde allerdings in unterschiedlicher Weise Gebrauch gemacht, wobei die Befürchtung, die meisten Lernenden würden den bequemsten Weg wählen und gar nicht erst versuchen Englisch zu sprechen, sich in der Praxis nicht bestätigt hat. Für diejenigen, die fast ausschließlich Englisch sprachen, sei folgende Begründung exemplarisch: „Ich habe die Beiträge eigentlich auf Englisch formuliert und vorgetra-

gen, weil ich auch meine Gedanken unbewusst oder bewusst auf den englischen Verfasser (richtete), deshalb fiel es mir oft auch leichter es auf Englisch aufzuschreiben als auf Deutsch, deswegen habe ich es meistens auf Englisch gemacht.“ Da die SuS ausschließlich englischsprachige Materialien für ihre Arbeitsaufträge verwendeten, war es für die meisten auch aus arbeitsökonomischen Gründen naheliegend, ihre Ausführungen ebenfalls auf Englisch zu formulieren: „Weil man hat eben schon viele Wörter auf Englisch vor sich liegen gehabt und musste sie eigentlich in eine andere Reihenfolge bringen. Es war also eigentlich schon alles auf Englisch vorhanden oder das meiste.“

Ein/e Schüler/in, der/die seine/ihre Beiträge ausschließlich auf Englisch machte, sagte: „Ich habe es mir auch auf Englisch eingeprägt, so dass ich es auch auf Englisch erklären konnte. Ich mache das halt einfach, weil ich Dokumentationen auf YouTube immer auf Englisch anschau und deshalb kenne ich halt manche Wörter nur auf Englisch und nicht auf Deutsch.“ Wieder andere sagten in den Interviews, sie hätten versucht „eben möglichst viel Englisch zu sprechen“ um durch Übung ihre Englischkenntnisse zu festigen und auch weil sie den „Sinn von dem bilingualen Unterricht wahren“ wollten. Andere standen zu ihrer pragmatischen Einstellung und sagten: „Ich habe es vorwiegend auf Englisch gemacht, weil ich glaube, das ist in die Benotung mit eingeflossen.“ Als Anreiz wurde den SuS von Seiten der Lehrkräfte gesagt, dass eine gute Ausdrucksweise auf Englisch auch positiv bei der Bewertung der Präsentationen berücksichtigt würde. Eine mögliche Verschlechterung durch die sprachliche Qualität wurde jedoch ausgeschlossen. Es sollten dann ausschließlich die Inhalte benotet werden.

Dem Fragebogen nach war die Hoffnung auf eine bessere Benotung für zwei Drittel der Lernenden nach eigenen Angaben (eher) kein Grund dafür, ihre Beiträge auf Englisch zu formulieren (vgl. Abb. 66).

Abbildung 66: Noten als Motivation für englische Unterrichtsbeiträge



Den Interviews zufolge formulierten einige Befragte ihre Beispiele auf Englisch, „weil die Lehrerin auch meistens wollte, dass wir es auf Englisch machen, was ja auch so der Sinn und das Ziel des bilingualen Unterrichts ist“.

Von den SuS, die „eigentlich immer auf Deutsch vorgestellt haben“, kam als Begründung: „Vielleicht weil man sich da einfach wohler fühlt, weil man dann halt die Wörter alle weiß und vielleicht nicht ins Straucheln oder so kommt.“

Andere haben eine Mischstrategie angewandt, „weil manche Sachen kann man zum Beispiel auf Englisch einfach besser ausdrücken, weil es das Wort auf Deutsch zum Beispiel nicht gibt oder so“.

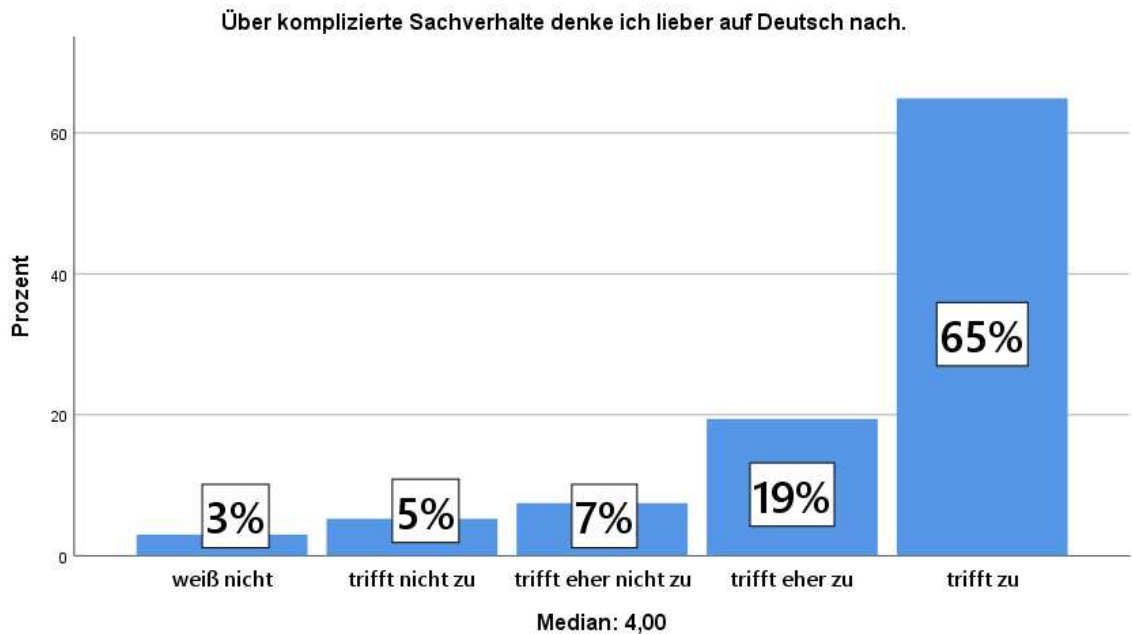
Einen differenzierten Umgang mit dem Angebot der Sprachwahl gibt folgender Beitrag zu erkennen: „Wenn wir zum Beispiel einen Film auf Englisch angeschaut haben, haben wir uns eigentlich mehr auf Englisch unterhalten und die Beiträge waren auf Englisch. Aber wenn wir dann auch mal irgendwelche spezielleren Themen angesprochen haben, dann auch wirklich mal ein bisschen auf Deutsch, damit man sich besser ausdrücken und es dann besser erklären kann.“



Generell herrschte Einigkeit darüber, dass man komplexere Fragestellungen auf Deutsch bespricht, dass man aber die „Fachbegriffe zum Beispiel auf Deutsch und Englisch macht, damit man beide im Wortschatz hat und den Rest kann man eigentlich schon auf Englisch machen“.

Diese Überlegung spiegelt sich auch im Ergebnis der Umfrage wider (vgl. Abb. 67):

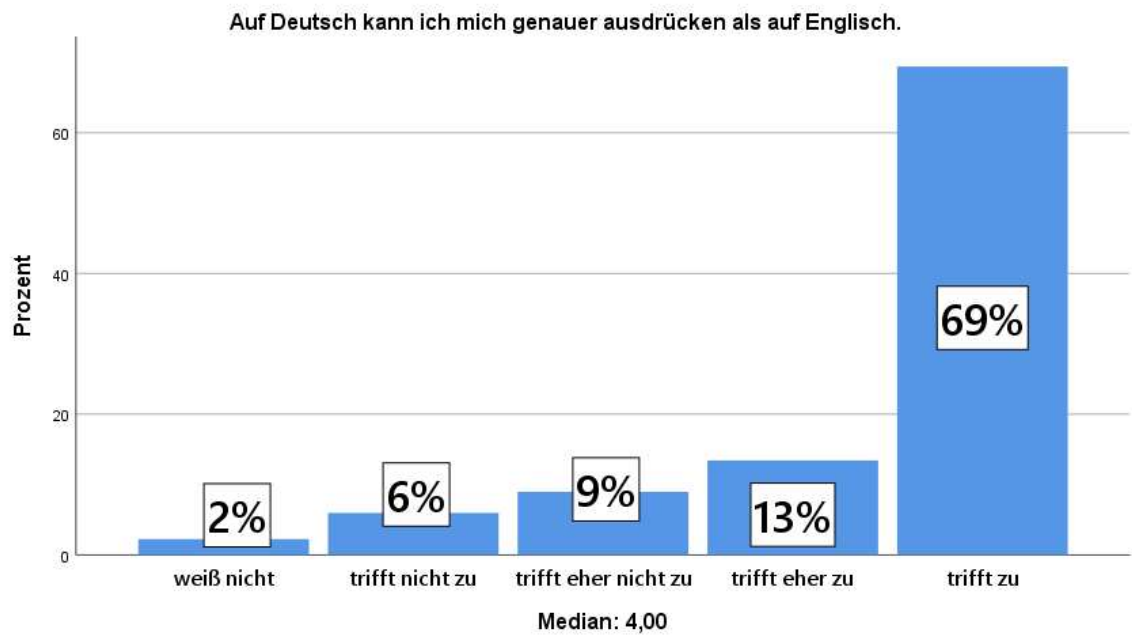
Abbildung 67: Nachdenken über komplizierte Sachverhalte



Nach Ansicht der meisten Befragten spielt dabei auch das genauere Ausdrucksvermögen in der Schulsprache eine wichtige Rolle (vgl. Abb. 68).

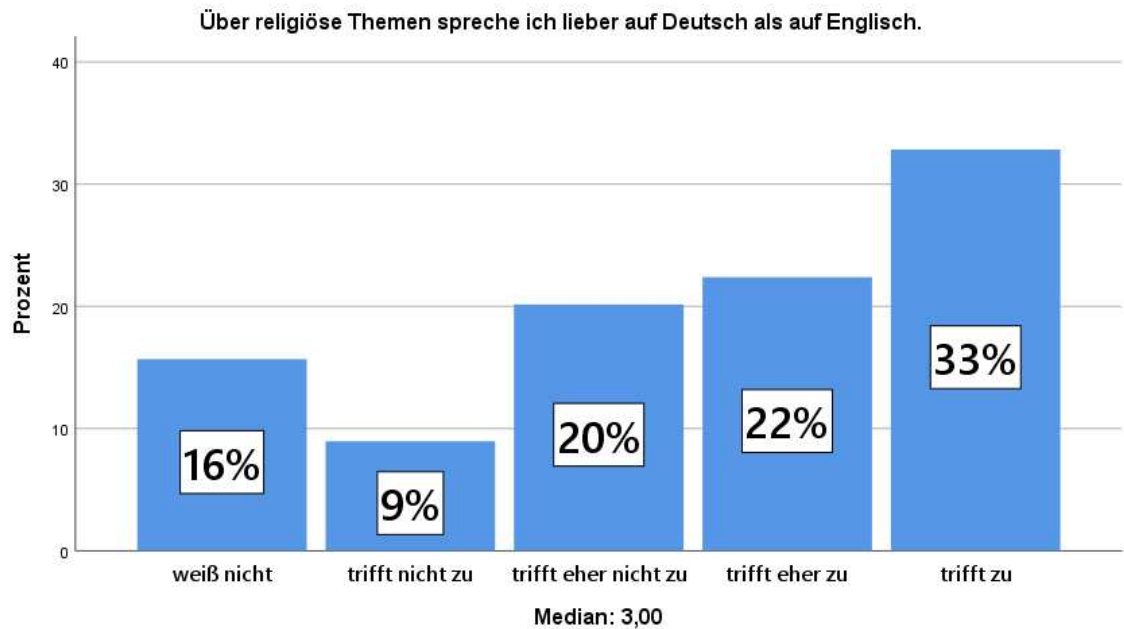
Die weitgehende Übereinstimmung der beiden Balkendiagramme, welche einen Zusammenhang nahelegt, wird auch durch die Korrelationsanalyse nach Spearman bestätigt. Es liegt hier eine signifikante, mittlere Korrelation im oberen Bereich von  $\rho = 0,483^{**}$  vor.

Abbildung 68: Sprachkompetenz im Deutschen und in der Fremdsprache

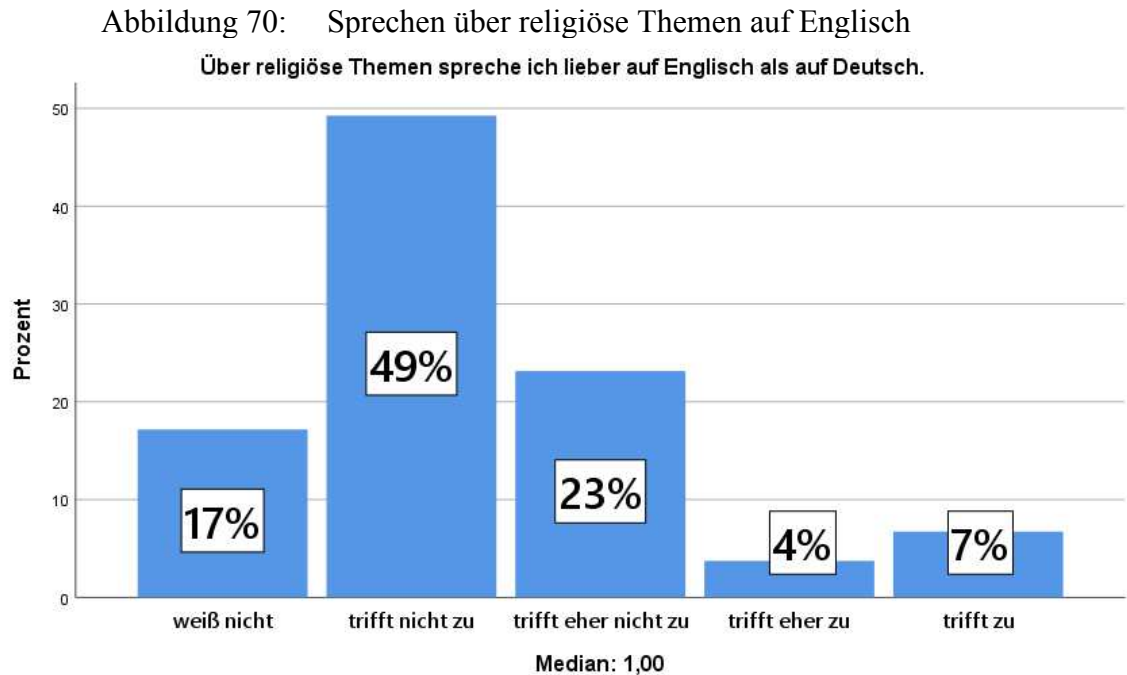


Es wurde auch untersucht, ob die im RU behandelte Thematik einen Einfluss auch die Sprachwahlpräferenz hat (vgl. Abb. 69).

Abbildung 69: Sprechen über religiöse Themen auf Deutsch



Ein Drittel der Proband/innen scheint lieber in der Schulsprache über religiöse Themen zu sprechen. Für ein Fünftel trifft dies eher und für ein weiteres Fünftel eher nicht zu. Für 16% scheint die Sprache, in der sie sich über religiöse Themen unterhalten, keine besondere Rolle zu spielen. Zur Überprüfung wurde weiter oben im Fragebogen die Gegenfrage gestellt (vgl. Abb. 70).



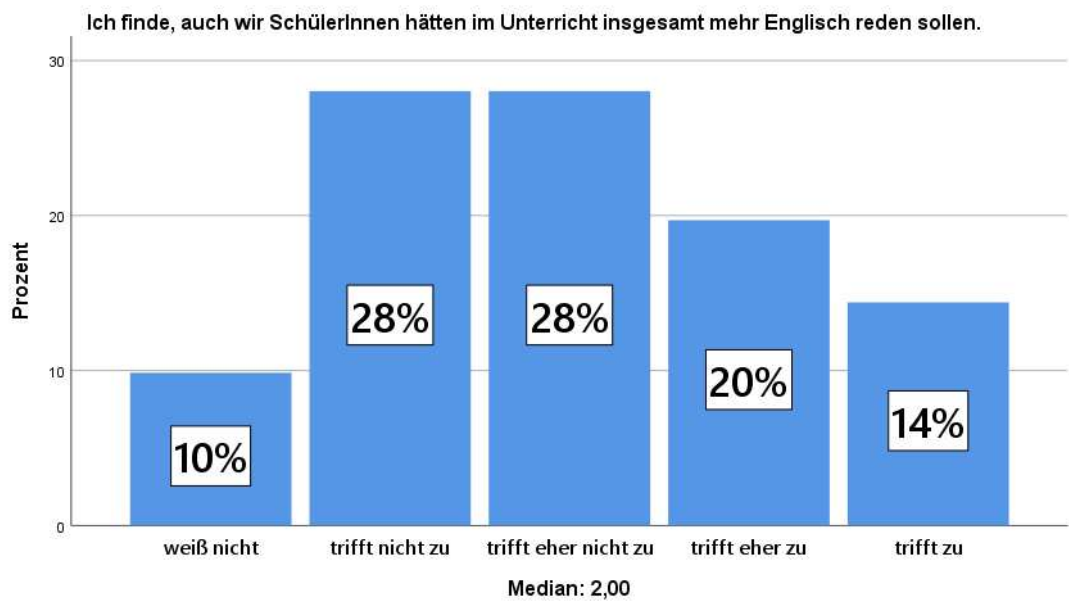
Die Zahl der Unentschlossenen ist in etwa gleich. Die überwiegende Mehrheit räumt ein, dass sie (eher) nicht zu einer Sprachpräferenz für das Englische als Medium für Gespräche über religiöse Themen neigt. Zwischen den Ergebnissen für beide Varianten der Formulierung gibt es nach Spearman allerdings keine Korrelation.

Ob sich SuS für das Deutsche oder das Englische entschieden haben, hing auch davon ab, welche Sprache die Mehrheit der Diskussionsteilnehmer gerade verwendet hat. Ein/e Schüler/in meinte dazu, „dass es eben abhängig ist davon, ob die anderen auch englisch oder deutsch reden und ich hab’s dann öfters auch auf Deutsch gesagt, weil es einfacher war oder schneller ging oder man sich besser ausdrücken konnte“.

Offensichtlich beeinflussen in einer konkreten Gesprächssituation eine ganze Reihe von Faktoren die Sprachwahlentscheidung. Ein/e Schüler/in, der/die die Ergebnisse der Gruppenarbeit auf

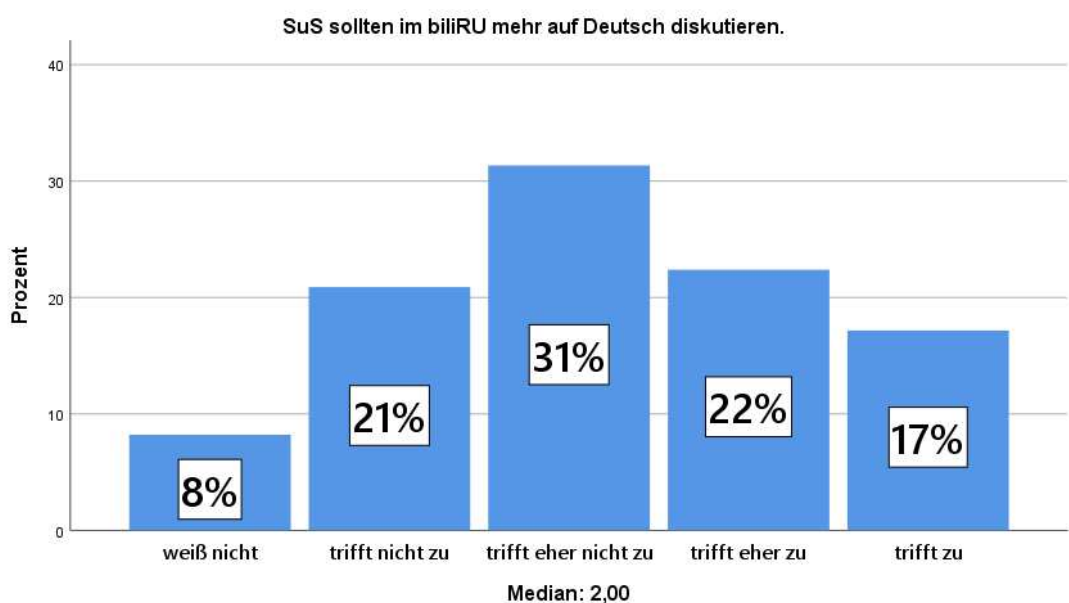
Deutsch vorgetragen hatte, tat dies, weil er/sie die Sprachwahlmöglichkeit „ausgenutzt“ habe. In selbstkritischer Reflexion kommentierte sie/er ihr/sein Verhalten im Interview jedoch folgendermaßen: „Aber ich hätte, glaube ich, mehr Englisch reden sollen.“ Wie das Balkendiagramm in Abb. 71 zeigt, spiegelt diese Aussage jedoch nicht Meinung der Mehrheit der Befragten wider.

Abbildung 71: SuS hätten im Unterricht mehr Englisch reden sollen



Die Ergebnisse für die Gegenfrage sind dem Diagramm in Abb. 72 zu entnehmen:

Abbildung 72: SuS sollten im biliRU mehr auf Deutsch diskutieren



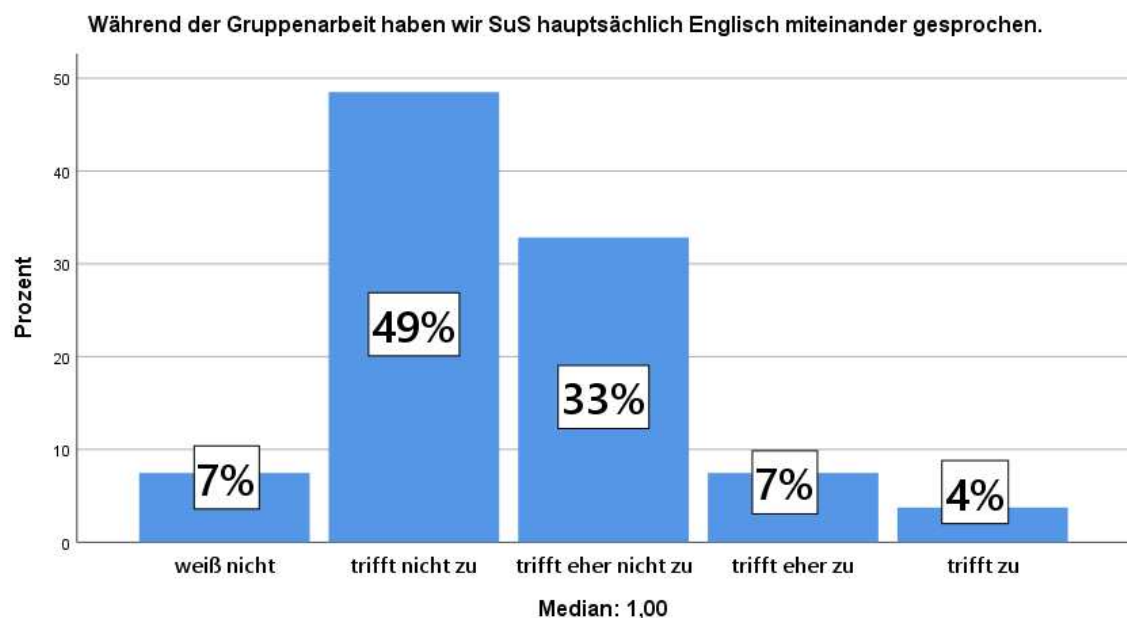
Wenn man diese beiden Diagramme (Abb. 71 und Abb. 72) vergleicht, so wird deutlich, dass ein gutes Drittel aller Befragten der Meinung ist, sie hätten im biliRU mehr Englisch reden sollen,

während sich 39% mehr Diskussionen auf Deutsch gewünscht hätten, wobei über die Hälfte dieses Ansinnen für (eher) nichtzutreffend hält. Obwohl sich der Wunsch nach mehr Diskussionen auf Englisch und mehr Diskussionen auf Deutsch nicht grundsätzlich ausschließt, gibt es zwischen beiden Anliegen eine negative mittlere, signifikante Korrelation nach Spearman, deren Koeffizient  $\rho = -0,428^{**}$  beträgt, was bedeutet, dass sich die meisten derjenigen, die mehr Deutsch im Unterricht sprechen wollten auch konsequenterweise gegen mehr Englisch aussprechen.

Da im Zentrum dieser Untersuchung die Frage nach den Auswirkungen der Möglichkeit von Sprachwahl und Sprachwechsel steht, wurden die Lernenden sowohl im Fragebogen als auch in den Interviews nach ihrem Sprachwahlverhalten während der Gruppenarbeit gefragt.

Im Fragebogen wurde speziell nach der Verwendung des Englischen in den Gruppen während der rein englischsprachigen Phase gefragt (vgl. Abb. 73). In dieser Phase wurden die SuS angewiesen weder deutsch zu sprechen noch auf strategisches Code-Switching zurückzugreifen.

Abbildung 73: Sprachwahl während der Gruppenarbeitsphasen



Knapp 4% der Befragten hielten sich nach eigenen Angaben ganz an diese Vorgabe und ca. 7% mit Einschränkungen. Für weitere 7% ist wohl folgende Aussage aus einem Interview charakte-

ristisch: „Ich kann mich jetzt nicht daran erinnern, dass ich mich Englisch unterhalten habe mit meinen Kameraden.“

In den Interviews wurde dann deutlich in welchen Situationen und aus welchen Gründen die beiden Sprachen verwendet wurden.

In einer Gruppe war es „so Hälfte Hälfte, also wenn man über die Stichpunkte geredet hat, die man aufgeschrieben hat, dann war es halt auch Englisch, aber manche Sachen halt auch auf Deutsch“. In anderen Gruppen wurde „zum großen Teil auf Deutsch geredet, aber vereinzelt auch englisch probiert“. SuS gestanden auch ein, dass doch hauptsächlich Deutsch geredet wurde „und manchmal auch Englisch, wie man halt gerade Lust hatte“. Viele SuS haben die Aufgabenstellungen auf Deutsch besprochen „und dann die Ideen auf Englisch aufs Blatt geschrieben“.

Andere haben die Aufteilung der Aufgaben auf Deutsch vorgenommen „und wenn es über den Inhalt ging, auf Englisch auch besprochen“. Englisch wurde auch dann gesprochen, wenn die einzelnen Punkte der Präsentation noch einmal wiederholt wurden und die SuS ihren Vortrag in der Gruppe geprobt haben.

Andere Gruppen haben zunächst versucht englisch zu sprechen und sind, wenn es irgendwann schwieriger wurde oder „wenn dann deutsche Antworten gekommen sind“ ganz ins Deutsche übergegangen, „weil es dann auch schneller gegangen ist so als wenn man immer überlegen muss, was das jetzt auf Englisch heißen würde“.

Ein/e Schüler/in hat eigentlich meistens versucht zuerst Englisch zu sprechen, hat sich aber dann, wenn die Partner lieber deutsch gesprochen haben, „auch verleiten lassen“ ins Deutsche überzuwechseln. In anderen Gruppen, in denen überwiegend Deutsch geredet wurde, sind bei den stichwortartigen Notizen für die Präsentationen die Fachausdrücke „dann schon auf Englisch gefallen“. Ein/e Schüler/in, in dessen/deren Gruppe deutsch und englisch geredet wurde, erklärte, dass sie Deutsch verwendet haben, um die Arbeitsaufträge zu verteilen und den neuen englischen Wortschatz abzuklären. Die positive Auswirkung der Verwendung des Englischen als Arbeitssprache auf die Arbeitshaltung erläuterte sie folgendermaßen: „Wir haben größtenteils wirklich

versucht auf Englisch zu arbeiten und ich glaube auch, dass weil wir halt englisch geredet haben und weil man halt die Sprache nicht so gut kannte, es ernster genommen wird als auf Deutsch.“

Diejenigen SuS, die in ihren Gruppen überwiegend deutsch gesprochen haben, gaben als Rechtfertigung an, dass es ihnen so leichter gefallen ist, weil es angenehmer und nicht so verwirrend für sie war und „weil dann einfach das Verständnis untereinander und die Gruppenarbeit besser lief“. Sie fanden es auch besser, „weil man da mehr über das Thema diskutieren konnte als auf Englisch“. Ein/e Lernende/r berichtete, dass sie/er eine/n Nachbar(n)/in hatte, die/der Englisch nicht mochte und sie/er konnte sie/ihn „nicht überreden, dass wir es auf Englisch machen“.

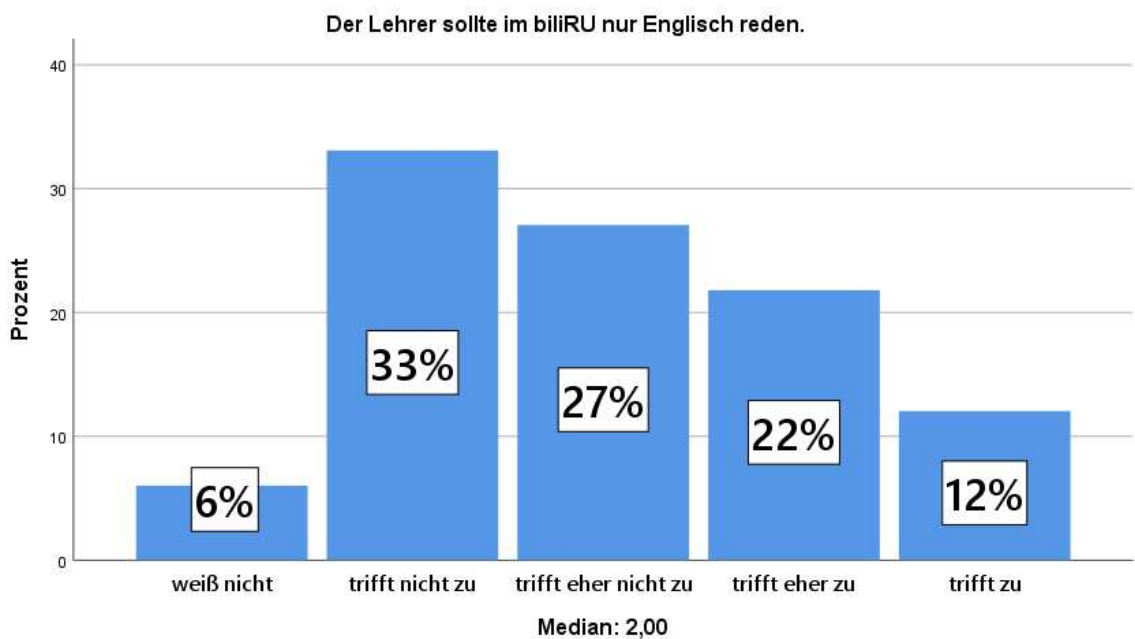
Ein wichtiger Faktor, der dazu führte, dass viele Befragte die Schulsprache während der Gruppenarbeitsphasen favorisierten, war die Sprachgewohnheit der Jugendlichen untereinander. Sie fanden es unnatürlich und unauthentisch sich mit ihren Klassenkamerad/innen auf Englisch zu unterhalten. Ein/e Proband/in brachte diese Einstellung folgendermaßen auf den Punkt: „Du verständigst dich dann mit einem Deutschen, der eigentlich besser deutsch sprechen kann auf Englisch und deswegen haben wir dann auch immer deutsch gesprochen, weil es sonst ein bisschen komisch wäre, wenn du da mit deinem besten Freund oder Partner dann quasi auf Englisch redest, wobei es auf Deutsch viel einfacher wäre und dann würde es auch viel besser zum Arbeiten gehen.“

Viele SuS begrüßten ausdrücklich die Phase des Projekts, in der ein Sprachwechsel möglich war, denn sie „konnten Fragen auf Deutsch stellen“ und sie taten sich insgesamt auch leichter: „Das Code-Switching war am besten, aber nur deutsch oder nur englisch, das wäre einfach langweilig gewesen.“ Dies galt vor allem für die Bearbeitung der Arbeitsaufträge in den Gruppen, denn da „hat man viel auf Deutsch besprechen können, ja weil das wäre auf Englisch ein bisschen schwierig geworden.“ Je nach Unterrichtssituation haben die SuS auch die Sprache gewechselt: „Wenn wir uns gemeldet haben, haben wir eigentlich immer auf Englisch was gesagt, aber bei den Gruppenarbeiten halt auf Deutsch die Aufgabe erledigt, aber auf Englisch vorgestellt.“ Die meisten SuS haben jedoch den Standpunkt vertreten, man solle im biliRU die englische Sprache

so weit nutzen wie nur irgend möglich. Ein/e Schüler/in hat die „Herausforderung darin gesehen, auch Wörter“, die sie nicht kannte „zu umschreiben und somit“ ihre „Sätze ganz auf Englisch zu sagen“. Nach Meinung vieler Lernender sollte jedoch kein exzessiver Gebrauch von Code-Switching gemacht werden, sondern wenn jemandem ein „Wort nicht einfällt, kann man ja dann ein Wort auf Deutsch sagen, aber ich finde, man sollte nicht den ganzen Satz auf Deutsch sagen“. Dies wird in folgendem Beitrag deutlich: „Ich finde, dass man die Sprachen wechseln kann, sehr gut. Bloß manchmal vergisst man dann halt, dass man Englisch irgendwie mit einbinden will. Vielleicht, dass man doch noch ein bisschen mehr Wert auf das Englische legt.“ Ein/e Schüler/in äußerte auch die Befürchtung, dass „viele Schüler dann, wenn ihnen gesagt wird, sie können es auch auf Deutsch sagen, es gar nicht erst versuchen, es mal auf Englisch zu sagen“. Ein/e Mitschüler/in wies auch auf die Möglichkeit des *Scaffolding* hin, indem sie sagte, dass die Lehrkräfte die Lernenden dazu bringen sollten, ihre Beiträge weitgehend auf Englisch zu formulieren, um ihnen dann bei Schwierigkeiten zu helfen. Die Lehrkräfte sollten, so war der einhellige Tenor, so viel Englisch sprechen wie möglich, „aber wenn es eben ein schwieriger Sachverhalt ist oder die Schüler Verständnisprobleme haben, dann ... bringt es wenig, wenn der Lehrer es krampfhaft versucht auf Englisch zu erklären oder wenn's halt irgendwelche Vokabelprobleme gibt, dass er das dann auf Deutsch macht“.



Abbildung 74: Lehrkräfte sollten im biliRU nur Englisch reden



SuS, die forderten, die Lehrkraft solle nur Englisch reden (vgl. Abb. 74), begründeten ihre Auffassung im Interview damit, dass „das dann halt eben einheitlicher ist und man es so durch ein Jahr oder ein halbes Jahr durchgängig lernt“. Ihnen war offensichtlich die Effektivität des sprachlichen Lernerfolgs ein wichtiges Anliegen. Ein/e Schüler/in führte gleich zwei Gründe an, indem er/sie sagte, „weil einfach dann verfliegt so dieses Bilinguale nicht so“ und zum anderen sei es für die SuS auch eine „Aufmunterung vom Lehrer“ auch Englisch zu sprechen, denn „wenn der Lehrer schon nicht englisch spricht im Unterricht, werden die Schüler nicht einfach anfangen Englisch zu reden“. Dennoch sprach sich der/dieselbe Befragte ausdrücklich für eine Sprachwahlmöglichkeit der SuS aus. Ein/e Mitschüler/in formulierte dies folgendermaßen: „Es ist gut, wenn der Lehrer englisch redet und man selber auf Deutsch formulieren kann, weil es fällt eben dann leichter zu reden und durch das Englisch vom Lehrer verlernt man es nicht so schnell.“ In diesem Sinne meinte ein/e Proband/in: „Ich fand es auch gar nicht so schlecht, wenn der Lehrer auf Englisch redet, weil dann bekommt man einfach so ein Gespür dafür und man kann sich ja dann selbst entscheiden, wie man darauf antwortet.“ Nicht nur die SuS, die darauf bestanden, die Lehrkraft solle nur Englisch reden, sprachen sich dafür aus, dass Englisch die „Leitsprache“ im biliRU sein sollte, sondern auch viele von denjenigen, die auch der Lehrkraft

ein Recht auf Sprachwahl einräumten, „da es ja der bilinguale Unterricht für alle und nicht nur für die Schüler“ sei. Hier dachten SuS vor allem an Situationen, in denen das Einsprachigkeitsprinzip in der Praxis an seine Grenzen kommt: „Aber es macht ja auch keinen Sinn, wenn dann der Lehrer die ganze Zeit auf Englisch redet und die Schüler drin hocken und nichts verstehen.“ Wenn also die Lehrkraft das Gefühl hat, dass „die Klasse jetzt irgendwas nicht versteht“, sollte sie zuerst versuchen die Komplexität der Sachverhalte didaktisch zu reduzieren und in einfachem Englisch zu erklären und wenn die Kommunikation dann immer noch nicht gelingt, könnte sie ins Deutsche wechseln. Hierbei wurden folgende Situationen aufgezählt:

- die Erläuterung komplexer Arbeitsaufträge
- die Erklärung komplizierter Zusammenhänge oder Fachbegriffe
- die Besprechung und Vertiefung schwieriger Themen und Fragestellungen in der Klasse
- die Beantwortung von speziellen Fragen während der Gruppenarbeitsphasen
- bei mündlichen Lernstandserhebungen

Es gab jedoch auch SuS, die „mit Code-Switching nicht unbedingt so viel anfangen“ konnten. Ein/e Schüler/in gab dafür folgende Begründung: „... denn wenn ich immer hin und her wechsle, komme ich eher durcheinander oder falle in irgend ein komisches Denglish. Daher habe ich die meiste Zeit versucht, ausschließlich Englisch zu reden, weil es mir einfach leichter fällt.“ Ein/e Mitschüler/in pflichtete dieser Meinung bei, indem er/sie ergänzte: „Das mit dem Code-Switching fand ich auch nicht so gut, ich fand es eher besser, wenn man in einer Sprache immer geblieben ist, weil das war dann ein bisschen verwirrend, wenn man die ganze Zeit hin- und hergegangen ist, wegen den Fachbegriffen und so.“ Ein/e Schüler/in widersprach: „Ich fand es auch nicht verwirrend und man konnte genau sehen, wie sich so Englisch gegenüber Deutsch verhält.“ Hier wurde also die Chance auf Förderung des Sprachbewusstseins klar erkannt.

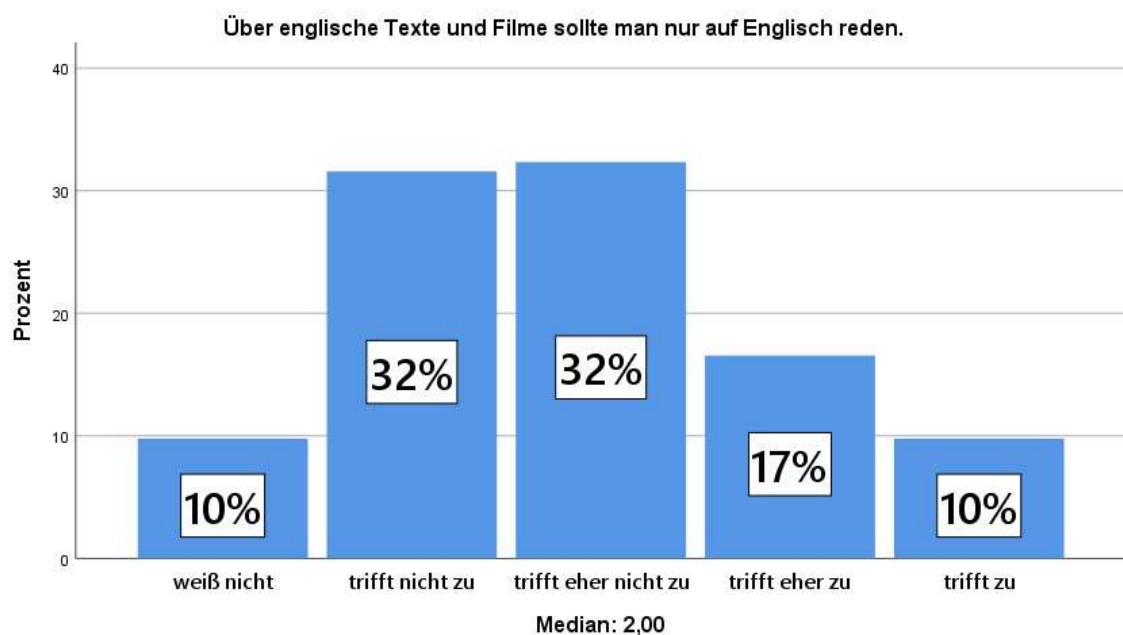
Für andere war es „auch schwierig immer von Deutsch auf Englisch umzudenken, also wenn man mal in einem Thema auf Englisch drin ist, dann ist es besser, wenn man alles auf Englisch macht“.

Ein/e Schüler/in konnte sich allerdings sogar vorstellen, „dass man mal einen deutschen Text oder ein deutsches Video anschaut und dann wirklich versucht, es auch Englisch zu besprechen“.

Dass man umgekehrt, wie es im EU üblich ist, über englische Texte und Filme nur auf Englisch reden sollte, trifft für die Mehrheit aller Befragten eher nicht zu (vgl. Abb. 75).

Ein/e Befürworter/in des Sprachwechsels meinte, „man hat ja eh schon EU und wenn man dann noch mal so eine Art EU hat, dann hat man so viel EU irgendwie und dann ist es doch etwas anderes, wenn man auch auf Deutsch reden kann“. Durch die Möglichkeit des Sprachwechsels kann der besondere Charakter des Faches Religionslehre also eher gewahrt bleiben.

Abbildung 75: Über englische Texte und Filme sollte man nur auf Englisch reden



Als Hauptgrund, der einen Wechsel ins Deutsche rechtfertigt, wurden Verständnisschwierigkeiten genannt, vor allem dann, wenn es darum geht, komplexe Sachverhalte, Zusammenhänge, Textstellen oder schwierige Fachbegriffe zu erklären: „Wenn man jetzt einen Fachbegriff vielleicht erklären soll, der vielleicht sehr wichtig ist, dann ist es vielleicht besser, dass man es auf Deutsch macht, damit es jeder versteht und da ist es vielleicht gut, dass man halt diesen Switch machen kann zwischen Englisch und Deutsch.“

Ein/e Schüler/in kommentierte in diesem Sinne: „Bei ganz normalen Gesprächsthemen, finde ich, dass man auf Englisch ganz gut antworten konnte. Nur wenn es richtig lange Gespräche werden würden, fand ich deutsch angenehmer.“ Dazu ergänzte ein/e Lernende/r: „Die kurzen Sachen

kann man schon auf Englisch antworten, aber die längeren, komplizierteren Dinge, wo man etwas erklären muss, da hat man schon lieber auf Deutsch vorgetragen.“

Wichtig war den SuS auch, dass sie dann, wenn sie etwas auf Englisch nicht verstanden hatten, „noch mal auf Deutsch nachfragen“ konnten. Dies galt insbesondere für Erläuterungen der Aufgabenstellungen, so dass die SuS danach wieder auf Englisch weiter arbeiten konnten.

Auch diejenigen, die sich bemüht haben, so weit wie möglich Englisch zu reden, sind dann, wenn sie vom Wortschatz her an ihre Grenzen gelangten, bei ihren Ausführungen ins Deutsche übergegangen. Andere gestanden ein, dass sie sich bei ihren Beiträgen für das Deutsche entschieden haben, weil es ihnen schlichtweg leichter gefallen ist, „weil es einfach einfacher zu formulieren war“ oder weil sie ihre eigene Meinung bzw. ihren eigenen Standpunkt auf Deutsch besser zum Ausdruck bringen konnten. Interessant ist in diesem Zusammenhang noch folgende Äußerung: „Ich hatte eigentlich kein Problem mit dem Englischen. Es könnte eigentlich so bleiben, aber manchmal hatte ich das Gefühl, dass man auch ein bisschen noch mit Deutsch arbeiten könnte, einfach für Dinge, wo man sich vielleicht schöner ausdrücken könnte, dass man da einfach noch die Möglichkeit hat auf das Deutsche zurückzugreifen.“ Hier wird ganz offensichtlich der Aspekt der Sprachästhetik als Grund für einen Wechsel in die Schulsprache angeführt. Manche SuS meinten, dass eine gelegentliche Unsicherheit hinsichtlich der Korrektheit und Verständlichkeit dessen, was sie auf Englisch sagen wollten, sie dazu veranlasst habe, sich auf Deutsch zu äußern, damit sie auch von allen verstanden werden. Wäre die Möglichkeit des Sprachwechsels nicht gegeben „würde es vielleicht dazu kommen, dass man sich einfach lieber gar nicht meldet, bevor man irgendetwas Falsches sagt oder weil man eben keine Idee auf Englisch hat, wie man es ausdrücken könnte“. Durch die Möglichkeit der Sprachwahl erhöht sich auch die Chance, dass die SuS, die mit dem Englischen noch Probleme haben, aber gerne einen Unterrichtsbeitrag leisten möchten, sich auch am Gespräch in der Klasse beteiligen. Außerdem fühlte sich ein/e Schüler/in von dem Druck entlastet, immer überlegen zu müssen „was das auf Englisch heißt“, so dass sie/er freier reden konnte. Die Übertragung in eine andere Sprache wur-

de auch als praktische Übung gesehen: „Das ist ja wie eine Art Mediation, dass man, wenn ich jetzt mal für meine Eltern etwas übersetzen müsste, was jemand auf Englisch sagt, dann müsste ich ja auch immer so switchen.“ Es wurde auch festgestellt, dass man auch dadurch lernt, dass „man halt mal englische Begriffe auf Deutsch übersetzt“. Ein/e Schüler/in „fand, dass der Wechsel schon sinnvoll war und es war auch eine Abwechslung“. Es wurde auch festgestellt, dass dieser Anreiz zum Umdenken auch dazu führt, dass man „vielleicht noch mal ein bisschen aktiver wird“. Der praktische Nutzen wurde auch darin gesehen, dass „wenn man zum Beispiel in ein anderes Land geht, (man) dann auch schnell umdenken muss und so lernt man das auch schon im Unterricht“.

In den Interviews wurden die Proband/innen gefragt, wie sie zu Aufgaben stehen, bei denen Informationen aus englischen Quellen zu entnehmen und auf Deutsch zu präsentieren sind.

Einige SuS lehnten diese Art von Aufgabenstellung ab, da „sie es besser finden, wenn es komplett in einer Sprache ist“, andere meinten, „dass man das eher im EU machen soll, weil es dann vielleicht irgendwann wirklich verwirrend wird für die Schüler im RU“. Ein/e Schüler/in meinte: „Das ist bestimmt eine gute Übung, wenn man das dann mal vom Englischen dann so auf Deutsch halten muss, aber ich glaube, ich würde es besser finden, wenn es komplett in einer Sprache ist.“

Andere, die ebenfalls nicht sonderlich begeistert schienen, erhoben folgende Einwände gegen diese Übungsform:

- es wird mehr Zeit zum Verstehen eines Textes und zum Nachdenken benötigt, wenn die Informationen in die Schulsprache übertragen werden sollen
- es ist schwieriger und anstrengender, wenn man z.B. englische Stichpunkte auf einer Powerpoint Präsentation auf Deutsch vortragen und erläutern soll

Einer ganzen Reihe von SuS leuchtete der praktische Nutzen einer solchen Aufgabenstellung durchaus ein. Auch wenn es zwar „ein bisschen schwerer ist“, sei es doch „eine gute Übung zusätzlich jetzt auch zum EU“. Sie dachten dabei zunächst an die in Schulaufgaben aus dem Englischen geforderte Mediation, denn es „fördert auch ein bisschen, wenn man dann übersetzen

muss“ und „das braucht man auch bis zum Abitur, das Übersetzenkönnen“. Es sei „auf jeden Fall sinnvoll, um das Englisch besser zu vertiefen“, „weil man dadurch eben auch sein Vokabular erweitern kann“. Ein/e Schüler/in fand „das auch ziemlich praktisch, weil dann muss man nicht jedes Wort wirklich kennen, sondern kann einfach halt den Sinn übersetzen.“ Ein/e Befragte/r ergänzte, dies sei „auch die Richtung, die man dann im späteren Leben mal eher braucht“.

Ein/e Schüler/in machte den Vorschlag, dass „auch mal deutsche Texte dran kommen sollten, dann kann man vielleicht auch üben, vom Deutschen ins Englische zu übertragen, so dass man ins Englische übersetzten muss“.

Es wurde auch darauf hingewiesen, dass nicht nur die Fertigkeit der sinngemäßen Übertragung eingeübt würde, sondern auch das wortgetreue Übersetzen, wodurch dann wiederum „die Vokabelkenntnisse gestärkt werden“.

Einige SuS erkannten, dass durch solche Übungen die Ausdrucksfähigkeit in beiden Sprachen verbessert werden kann, was auch zu einem erhöhten Sprachbewusstsein sowie einer tieferen Durchdringung der Inhalte beitragen kann: „Ich fände es gut, wenn man es auf Deutsch macht aus englischen Texten, weil man dann auch mehr über den Inhalt nachdenkt und so den Kontrast zwischen Englischem und Deutschem verstehen muss.“

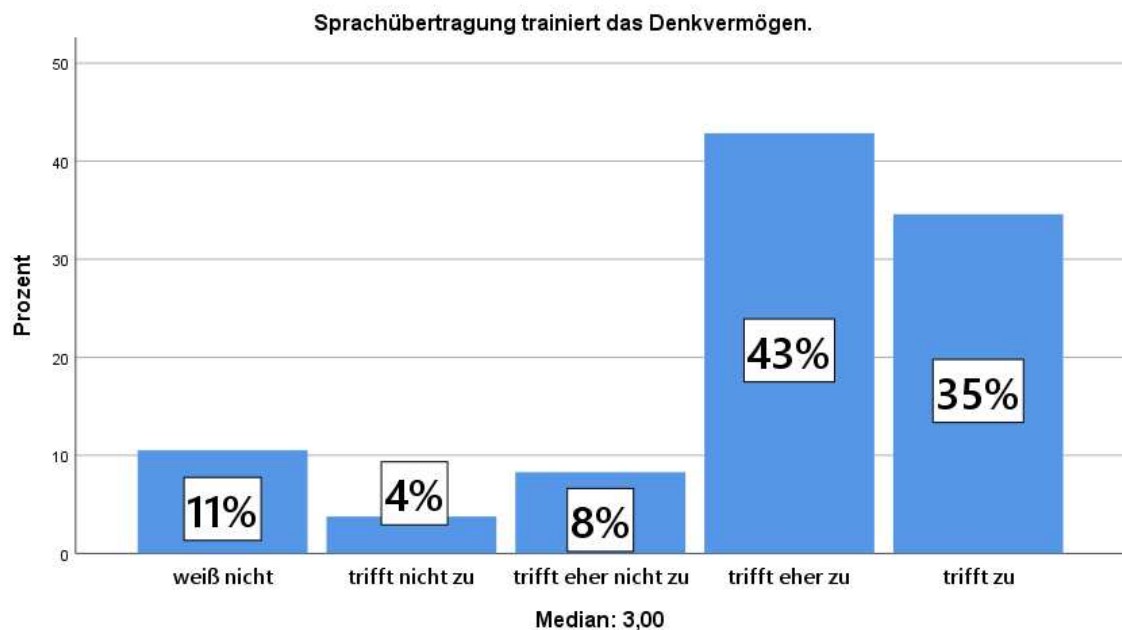
Hierbei konnten die SuS ganz konkret an ihre Erfahrungen aus der Gruppenarbeit anknüpfen: „Wenn man jetzt Texte auf Englisch hat und dann auch auf Englisch präsentiert oder auf Deutsch Texte hat und dann auf Deutsch präsentiert, muss man halt nicht überlegen dabei, sondern kann einfach die Sachen aus dem Text abschreiben und dann genauso vorlesen und das, finde ich, bringt dann auch nicht wirklich was eben für Englisch.“ Die Gefahr, dass SuS bei einer einsprachigen Aufgabenstellung lediglich englische Wörter und Sätze reproduzieren, die Inhalte jedoch nur oberflächlich verstehen, wird hier klar erkannt. Wenn Sachverhalte aus englischen Quellen entnommen und auf Deutsch erläutert werden sollen, dann muss auch eine inhaltliche Auseinandersetzung stattfinden sowie das Bemühen um eine angemessene Ausdrucksweise in der Schulsprache. Dieser Prozess wirkt sich auch nach Auffassung von SuS positiv auf die Behaltensleis-

tung aus: „Ich find’s generell gut zum Lernen, wenn man die Stichpunkte auf Englisch macht und dann auf Deutsch vortragen muss.“

Allerdings wäre es eine unrealistische Einschätzung der Lernenden, wenn man ihnen nicht zutrauen würde, Mittel und Wege zu finden, diesen aus didaktischer Sicht wertvollen Anstrengungsprozess zu unterlaufen: „Aber das Problem war auch, dass teilweise man vielleicht auch einfach nur dann, wenn man auf Deutsch zusammengefasst hat, den Text einfach aus dem Google-Übersetzer abgeschrieben hat.“

Auch der neurologische Aspekt wurde dahingehend erkannt, dass das schnelle Umdenken „auch sehr gut für das Gehirntraining ist, denn von einer Sprache in die andere umzudenken fördert einen ja ziemlich“. Dazu ergab die Auswertung der quantitativen Ergebnisse aus dem Fragebogen folgendes Bild (vgl. Abb. 76):

Abbildung 76: Sprachübertragung trainiert das Denkvermögen

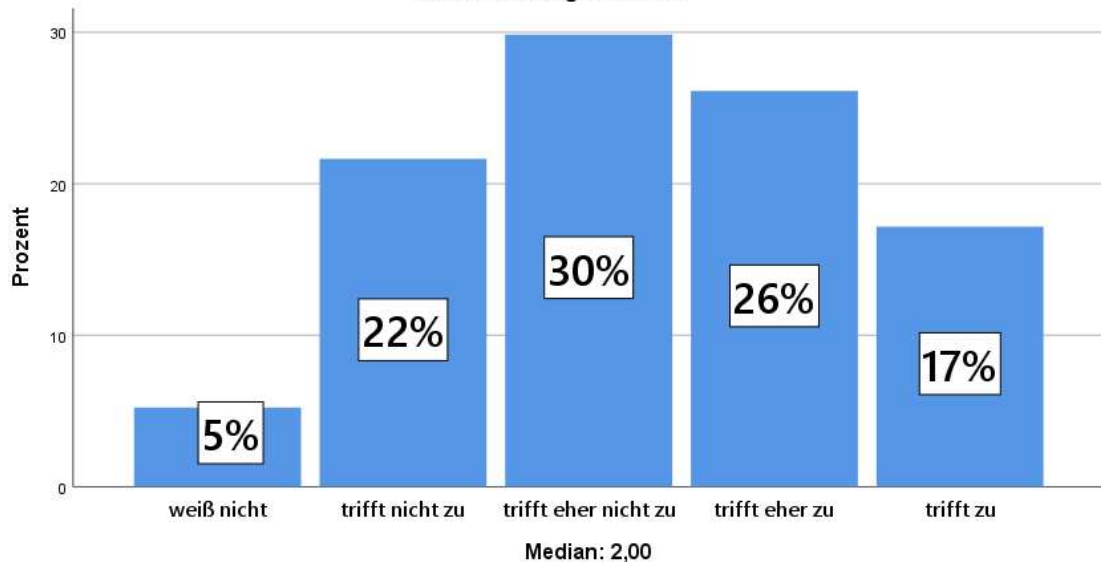


Das Übertragen der Inhalte vom Englischen ins Deutsche hat manchen SuS auch als Mittel zur Verständnissicherung gedient: „Ich habe das hauptsächlich auf Deutsch gemacht, weil ich es dann auch für mich sozusagen noch mal gesehen hab, dass ich es wirklich verstanden habe und nicht nur das Englische sozusagen dann abgeschrieben habe oder so.“ Weniger als die Hälfte der

Befragten gab jedoch an, dass die Übertragung der Inhalte in die Schulsprache bei ihnen zu einer tieferen Verarbeitung geführt habe (vgl. Abb. 77).

Abbildung 77: Größere Verarbeitungstiefe durch Sprachübertragung

Ich habe intensiver über die Inhalte der Texte und Filme nachgedacht, weil ich sie von einer Sprache in die andere übertragen musste.



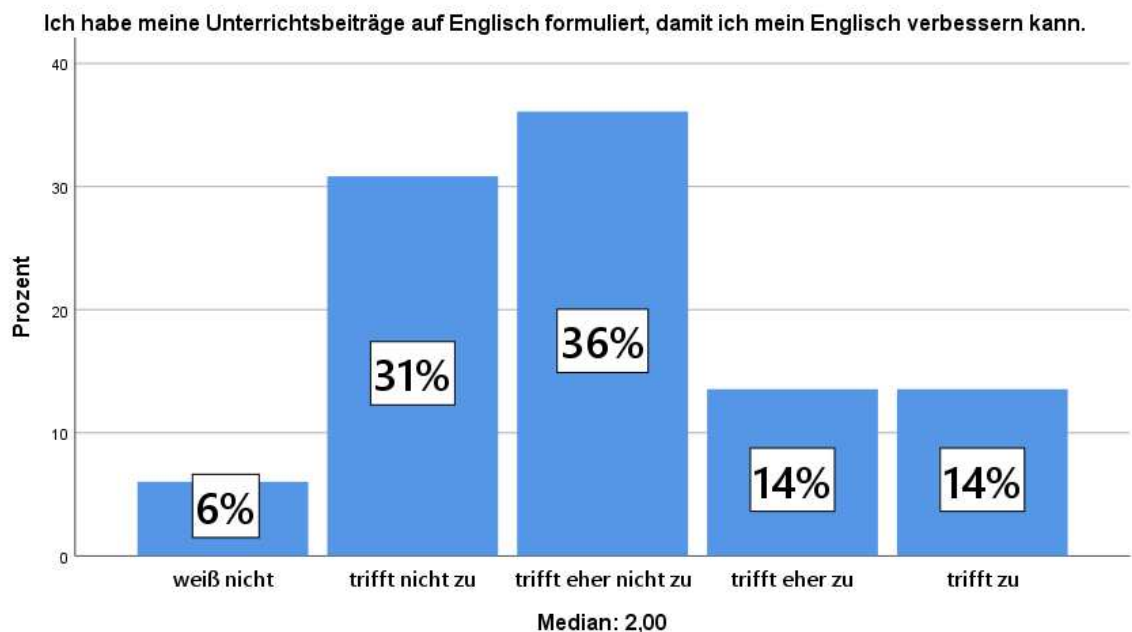
Die Möglichkeit des Sprachwechsels wurde sehr wohl als Vorteil für die SuS erkannt, „weil dann hat man die Chance das vielleicht besser zu verstehen, wenn man dann noch einmal auf Deutsch nachfragen kann und man übt ja nur sein Englisch damit“. Was die Nutzung dieser Möglichkeit anging, so wurde von den SuS sehr stark nach der jeweiligen Unterrichtssituation differenziert. In den Gruppen wurden die Inhalte in der Regel auf Deutsch besprochen, aber dann meist auf Englisch zusammengefasst und präsentiert. Als Vorteil während der Präsentation wurde erkannt, „dass man halt dann auch immer, wenn man vor der Klasse stand, den Mitschülern auch mal schwierige Zusammenhänge auf Deutsch erklären konnte“. Offensichtlich ging es vielen SuS nicht nur darum, vor der Lehrkraft einen Vortrag zu halten, sondern auch ihren Mitschüler/innen nicht immer ganz leichte Sachverhalte zu erschließen: „Ich finde, dass die Mitschüler dann auch besser ins Thema hinein kommen, gerade dann, wenn sie ein Thema nicht selbst bearbeitet haben, und es dann besser verstehen.“



#### 4.4 Sprachlicher und sachfachlicher Lernerfolg

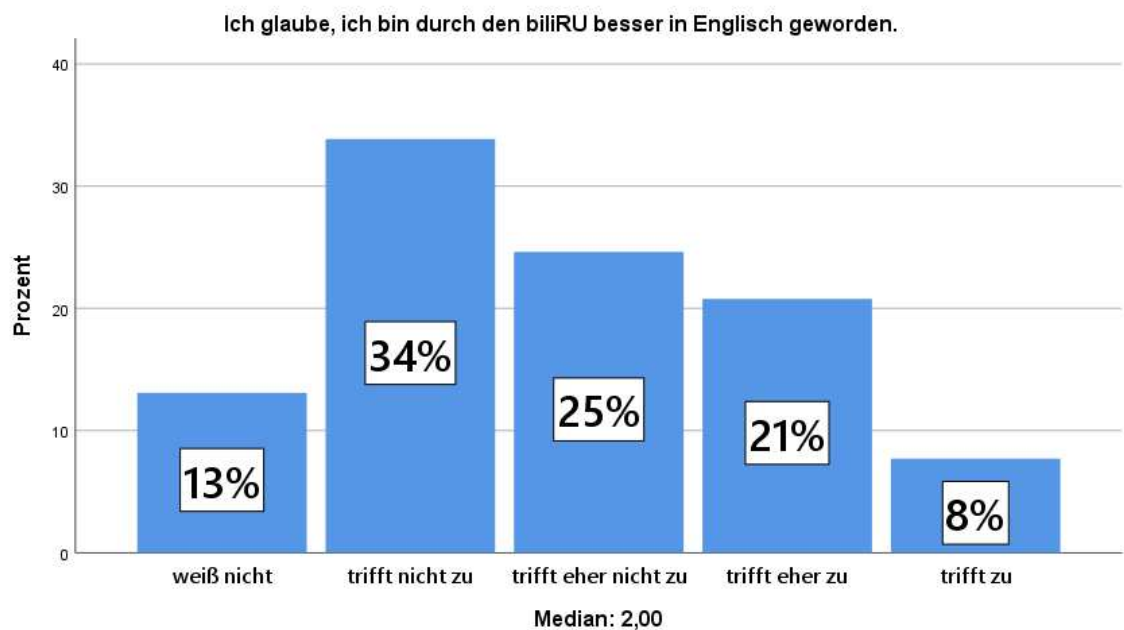
SuS gaben in den Interviews zu verstehen, dass der biliRU „eine gute Übung für einen selbst war und eine Vertiefung“ der Englischkenntnisse ermöglicht hat. Salopp formulierte ein/e Schüler/in: „Man konnte sein Englisch auch ein bisschen pushen.“ Dies geschah zum einen durch die Erweiterung des Wortschatzes bei der Durchführung der Arbeitsaufträge und zum anderen durch die auf Englisch geführten Unterrichtsgespräche. Durch diese haben die SuS auch ihr „Allerweltse- nglisch verbessert, weil im normalen EU braucht man ja eher so spezifisches Englisch und da war es halt so das Englisch, das man auch wirklich mal braucht“. Befragt, ob sie ihre Unter- richtsbeiträge auf Englisch formuliert haben, um gezielt ihre Englischkenntnisse zu verbessern, gaben jedoch zwei Drittel an, dass dies für sie (eher) nicht zutrif (vgl. Abb. 78).

Abbildung 78: Formulierung der Unterrichtsbeiträge auf Englisch



Sowohl in den Interviews als auch im Fragebogen brachten die Proband/innen ihre Selbstein- schätzung im Hinblick auf die Verbesserung der Sprachbeherrschung im Englischen zum Aus- druck (vgl. Abb. 79).

Abbildung 79: Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz durch biliRU



Für die meisten traf zu, was ein/e Schüler/in folgendermaßen auf den Punkt brachte: „Ich bin in Englisch jetzt auch nicht besser geworden dadurch“. Ein/e andere/r Befragte/r fand „es auch gut, dass der Lehrer eher auf Englisch geredet hat, weil man durch das Hören auch sein Englisch verbessern kann“. Eine differenziertere Sichtweise kommt in folgender Äußerung zum Tragen: „Bei mir hat sich jetzt eigentlich nicht so viel getan, außer dass ich halt bei Englisch ein bisschen lockerer bin, weil ich halt durch das viele Englischreden im RU lockerer geworden bin.“ Möglicherweise hat sich der biliRU nicht unmittelbar auf eine Verbesserung der Englischnote ausgewirkt, dennoch könnte sich die Einstellungsänderung positiv auf das Sprachverhalten im EU und damit langfristig auch günstig auf die Benotung auswirken. Eine derartige Hypothese müsste allerdings in eigens dafür konzipierten empirischen Studien getestet werden.

Der Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit liegt nicht auf der Untersuchung des sprachlichen, sondern auf der Eruiierung des sachfachlichen Lernerfolgs. Zu diesem Zweck wurden alle Proband/innen drei Kurzzeit- und drei Langzeittests unterzogen. Um die Testergebnisse aus dem Schulkontext heraus angemessen interpretieren zu können, werden zunächst einige Schüleräußerungen zum Schwierigkeitsgrad dieser Tests vorangestellt.

Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrads reichte von „relativ einfach“, „ganz okay“, „auf jeden Fall machbar“ über „so mittel“, „komplett angemessen“, „angenehm und human“ bis hin zu „ein bisschen schwierig“. Das den SuS aus den Leistungserhebungen im RU nicht vertraute Format der Multiple-Choice-Aufgaben wurde unterschiedlich bewertet. Ein/e Schüler/in hielt einige der Auswahlwahlmöglichkeiten für leicht durchschaubar, denn „da war immer eine ernste und dann zwei eher lächerliche Antworten, also da wusste man eigentlich immer, was man ankreuzen musste“. Allerdings wurde diese Auffassung nicht von allen geteilt. Ein/e Befragte/r beklagte sich über diesen Aufgabentyp: „Bei diesen Multiple-Choice-Aufgaben, da wusste man teilweise gar nicht, was man ankreuzen sollte; deswegen hat man einfach das angekreuzt, was am logischsten geklungen hat.“

In den Interviews wiesen die SuS auf den Sachverhalt hin, dass jede Gruppe andere Arbeitsaufträge bekommen hatte. Die Fragen in den Tests bezogen sich auf alle Themenbereiche, so dass alle SuS auch nach Inhalten gefragt wurden, die jeweils in anderen Gruppen bearbeitet und vorgestellt wurden. Für einen Teil der Befragten war dies offensichtlich kein Problem: „Die Gruppen haben das eigentlich gut vorgestellt und dann habe ich es mir eigentlich auch gut gemerkt.“ Andere meinten, „dass wenn man das Thema jetzt nicht selbst behandelt hat, dass man dann nicht so gut darauf antworten konnte wie wenn man es jetzt selbst sich erarbeitet hat“. So kam es auch dazu, „dass man halt so die Themenbereiche, die man auch nicht selbst in seiner Gruppe bearbeitet hat, sondern die irgendwelche anderen Gruppen halt vorgestellt haben, dass man so den Inhalt nicht wirklich so krass mitbekommen hat und dann auch in den Tests halt nicht anwenden konnte“. Ein/e Schüler/in meinte, „wenn man mitgelernt hätte, hätte man sie sehr gut meistern können“. Dies bestätigte auch ein/e Befragte/r indem er/sie sagte: „Ich fand es jetzt nicht so schwer, aber ich habe jetzt auch nichts dafür gelernt“. Nicht ganz so extrem äußerte sich ein/e Mitschüler/in: „Ich habe jetzt nicht so krass gelernt, aber ich habe es natürlich mal vor der Stunde angeschaut, was wir gemacht haben.“

Bis auf einen Langzeittest, der auf Englisch zu beantworten war, hatten die SuS in allen anderen die Möglichkeit der Sprachwahl, was eine/n Schüler/in zu dem Kommentar veranlasste: „Dadurch, dass man auf Deutsch antworten konnte, konnte man die auch alle ziemlich gut lösen.“ Es wurde auch positiv vermerkt, dass in diesen Tests nicht nur sachfachliches Faktenwissen abgefragt wurde, sondern dass die SuS auch die Gelegenheit bekamen, zu bestimmten Fragestellungen ihre persönliche Meinung abzugeben.

Zu einer realistischen Beurteilung der Aussagekraft der Test ist es notwendig, die grundsätzliche Einstellung der SuS sowie deren Motivation zu berücksichtigen, vor allem angesichts der Tatsache, dass die Ergebnisse nicht in die Religionsnote eingeflossen sind.

Für die meisten Befragten galt: „Die Anzahl der Tests, die wir geschrieben haben, war ein bisschen übertrieben und ich hätte mir da weniger gewünscht.“ Einige meinten sogar, „die Tests waren ziemlich nervig“ und gestanden ein: „Ich war eigentlich ziemlich unmotiviert und hab eigentlich nur was gemacht, damit mir nicht langweilig ist.“ Als Entschuldigung für ihr mäßiges Engagement gab ein/e Schüler/in an, dass sie schon für andere Fächer so viel lernen müsse „und wenn man dann weiß, es wird nicht benotet, lernt man halt doch nicht so viel“. Außerdem wurde beanstandet, „dass die Tests ziemlich spät nach der Durchnahme im Unterricht gekommen sind und deshalb war die Bereitschaft, sich wieder zu konzentrieren und einzulassen nicht mehr so vorhanden“. Ein Problem der Langzeittests waren offensichtlich auch die für die SuS relativ langen Texte, durch die sich nicht alle gleichermaßen gründlich hindurchgearbeitet haben. Andere hatten damit weniger Probleme. Ein/e Schüler/in meinte: „Mit dem Text ging’s dann wieder, weil man lesen konnte und die Fragen dann einfach so beantworten konnte, aber mit den Ankreuzaufgaben, damit wusste ich wirklich nichts anzufangen.“ Möglicherweise liegt dies daran, dass dieses Aufgabenformat im RU nicht oder nur kaum verwendet wird. Mehrere SuS sagten aus: „Ich habe das hingeschrieben, was ich wusste, aber ich habe es jetzt nicht zu ernst genommen.“ Ein/e Schüler/in, die behauptete, er/sie habe die Tests ernst genommen, relativierte jedoch: „Aber ich habe sie jetzt nicht für so wichtig angesehen.“ Für die meisten SuS hatten diese Tests nicht die

Bedeutung, die einer Stegreifaufgabe oder gar einer Schulaufgabe beigemessen wird: „Ich habe es schon auch ernst genommen, aber mir hat dieser Druck von den Noten gefehlt, wo ich mich meiner Meinung nach noch mehr anstrengen würde.“ Diese Haltung spiegelt sich auch in der Aussage wider: „Man hat den Test einfach gemacht, als wäre er so eine Ex (= kleine schriftliche Leistungserhebung), aber man hat das nicht wirklich ernst genommen. Man hat einfach geschaut, wie viel man herauskriegt und dann das einfach auf gut Glück gemacht.“ Ein/e Befragte/r gestand sogar ein, dass die Tatsache, dass es keine Noten auf die Tests gab, dazu führte, dass er/sie sich nicht so intensiv mit den Fragestellungen und den Themen in den Tests auseinandergesetzt hat: „Von dem her war jetzt auch der Test oft eher geraten.“ Das Anstrengungs- und Konzentrationsniveau in Relation zu den im RU üblichen kleinen schriftlichen Leistungserhebungen auf den Punkt gebracht hat folgende Aussage: „Ich habe die Tests jetzt auch ernst genommen und ich habe mich auch bemüht, aber ich hab mir jetzt nicht so einen großen Druck gemacht wie bei einer normalen Ex.“

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Aussagen von SuS, die sich ohne Notendruck sogar stärker motiviert fühlten: „Auch weil ich eben keinen Notendruck hatte, hatte ich irgendwie mehr Lust, das zu machen.“ Es wurde auch als entlastend und wohltuend empfunden: „Es ist auch mal eine gute Erfahrung, dass man nicht immer diesen Notendruck so in jedem Test im Nacken hat.“ Ein/e Schüler/in brachte seine/ihre Wertschätzung folgendermaßen zum Ausdruck: „Ich hab’s auch als Übung gesehen ohne Note, weil man es eher selten heute noch bekommt.“

Eine ganze Reihe von SuS verstanden die Tests als Übung und als „Vertiefung von bereits durchgenommenem Stoff“, „weil man eben alles noch mal ohne hohen Druck jetzt oder Zeitdruck einfach nochmal wiederholen konnte, was man eben gelernt hat in den Gruppen oder durch die Referate, die andere vorgestellt haben“. Ein/e Schüler/in fand auch die Themen, die in den Tests angesprochen wurden, interessant, weil sie/ihn „das halt interessiert hat, wie andere Religionen sind“. Da die Tests immer nach Abschluss einer thematischen Einheit geschrieben

wurden, fanden einige SuS „es auch gut, dass sie das Thema abgerundet haben und man eben nochmal einen groben Überblick über die einzelnen Sachverhalte von dem Thema gesehen hat“. Andere SuS sahen in ihnen auch eine gute Übung für die im EU gebräuchlichen Testformate der *Text Production* und der *Reading Comprehension*. Einen diesbezüglichen Lerngewinn konstatierte ein/e Befragte/r folgendermaßen: „Ich fand es auch sinnvoll für eine *Text Production*, weil ich persönlich immer das Problem habe, dass ich viel umgangssprachliches Englisch verwende und ich habe das Gefühl, dass ich das mit den Tests ein bisschen aus dem Kopf kriegen konnte und nicht so viel umgangssprachlich geschrieben habe.“

Ein/e Schüler/in, die ebenfalls den fremdsprachlichen Aspekt des biliRU betonte, sagte: „Mir persönlich hat es auch Spaß gemacht, meine Meinung auszudrücken, auch in Englisch zu formulieren.“

Folgt man modernen Theorien, welche die Reflexivität als entscheidendes Kriterium für Bildung (vgl. Lederer 2014: 594ff.) definieren, so hatten die Tests für einige SuS auch einen Bildungswert: „Sie haben mich irgendwie zum Nachdenken gebracht über das, was wir gelernt haben.“ Bekräftigt wird dieser Aspekt durch folgende Aussage: „Ich fand die Tests auch gut zur Selbstreflexion. Man konnte dadurch sehen, was man wirklich aus dem Unterricht mitgenommen hat.“ Nicht nur auf die Unterrichtsinhalte, sondern auf das ganze Projekt bezogen, sagte in diesem Sinne ein/e Schüler/in: „Ich fand es auch gut, weil mir selber ist dann bewusst geworden, was dieser bilinguale Unterricht für mich eigentlich bedeutet, weil man das einfach nochmal sozusagen vor Augen hatte, was das eigentlich einem bringt.“

Einen Beitrag zur wissenschaftlichen Erforschung und Weiterentwicklung des biliRU zu leisten, war auch für recht viele SuS ein Ansporn, sich den Tests zu unterziehen: „Ich hab‘ mich einfach motiviert, weil ich das Projekt so halt eben im englischen RU toll fand und da wollte ich dann auch etwas dazu beitragen, damit das auch weiter fortgeführt wird.“ Dabei dachten die SuS in erster Linie an zukünftige Klassen der 9. und 10. Jahrgangsstufe am Descartes-Gymnasium, aber auch an eine Rückmeldung „für die Leute an der Uni“, denn „es ist ja sozusagen ein Experiment,

dieser bilinguale Unterricht und es hat auch Spaß gemacht“. Noch einmal in Relation zu den üblichen Leistungserhebungen im RU gesetzt, hat dies folgender Kommentar: „Definitiv habe ich mich jetzt nicht so bemüht wie in einer Ex, weil es eben halt keine Noten gegeben hat, aber dennoch sollte man sich schon etwas anstrengen, weil das halt eben auch ein Projekt ist und für zukünftige Klassen von Bedeutung sein könnte.“

Auch wenn kein Notendruck für die SuS gegeben war, so fühlten sich doch einige moralisch verpflichtet, in den Tests Antworten zu Papier zu bringen. Allerdings gab es durchaus graduelle Unterschiede. Unten auf der Skala anzusetzen ist dabei folgende Meinung: „Man hatte jetzt teilweise nicht so die riesige Motivation die Dinger zu bearbeiten. Man hat’s halt einfach gemacht, weil es dazugehört.“ Ein stärkerer Verpflichtungsgrad spricht aus folgender Äußerung: „Gar nicht aufpassen tut man ja nicht, man arbeitet ja mit und dann kann man ja das, was man weiß, auch hinschreiben.“ Noch ein wenig stärker verpflichtet fühlte sich folgende/r Schüler/in: „Ich finde, es gehört einfach dazu, dass man dann sein Wissen, was man gelernt hat, irgendwie aufschreibt und abgibt.“ Auch die Rücksichtnahme auf die Gefühle der Lehrkräfte kam als Motivation ins Spiel: „Ich finde es auch unfreundlich, wenn ich ein leeres Blatt abgebe, weil einfach die anderen Menschen geben sich Mühe, um sowas herzustellen und dann wäre es halt einfach nicht so schön, wenn man das einfach unbearbeitet abgibt.“ Dazu ergänzte ein/e Schüler/in im Interview: „Ein leeres Blatt abgeben ist peinlich!“ Dort wo die SuS von sich aus nicht so rücksichtsvoll waren, bedurfte es offensichtlich der Intervention der Lehrkraft: „Frau T. hat uns mehr oder weniger dazu gezwungen, dass wir die Tests machen, also wir durften nicht nichts abgeben und deswegen haben wir sie dann auch gemacht und sie hat auch schon geschaut, dass wir sie ordentlich machen und nicht einfach nur irgendwas hinschreiben. Ich denke, ansonsten hätte jeder einfach irgendeine kurze Antwort hingeschrieben und dann hätten sie’s wieder abgegeben.“ Wie die vorausgehenden Äußerungen und die folgenden Testergebnisse belegen, trifft die Vermutung des/der Schüler/in nicht auf alle Proband/innen zu. Allerdings hat es nicht nur in den Klassen, in

denen die Lehrkraft möglicherweise nicht ganz so energisch aufgetreten ist, eine beträchtliche Zahl von SuS gegeben, die sich in den Tests mit sehr dürftigen Antworten begnügt haben.

Bevor die Zahlen im Einzelnen analysiert werden, sind noch folgende Gegebenheiten zu berücksichtigen. Im Fach Katholische Religionslehre dürfen sich die kleinen mündlichen Leistungserhebungen nur auf die Lerninhalte von höchstens zwei unmittelbar vorausgehenden Unterrichtsstunden beziehen. Wie den Gantt-Charts zu entnehmen ist, erstreckten sich die Kurzzeittests in der Regel über 5 Unterrichtsstunden und die Langzeittests wurden 6 Wochen nach Beendigung der jeweiligen Phase geschrieben. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sich die SuS auch nicht gezielt darauf vorbereiteten, da die Ergebnisse für die Notengebung nicht relevant waren. Was die Aufgabenformate betrifft, so waren die Multiple-Choice-Tests eher ungewohnt. In den übrigen Aufgaben der Kurzzeittests wurden die Kompetenzen abgeprüft, die den Standards der Stegreifaufgaben entsprechen. In den Multiple-Choice-Aufgaben der Langzeittests wurde Grundwissen abgeprüft und in den Schreibaufgaben waren Fragen zu Texten zu beantworten, die die jeweils behandelten Inhalte vertieften.

Alle Tests waren so strukturiert, dass eine Höchstpunktzahl von 28 BE erreicht werden konnte. Um zu einem aussagekräftigen Leistungsbild zu gelangen, wurden die tatsächlich erzielten Punkte nach dem am Descartes-Gymnasium im Fach Katholische Religionslehre üblichen Bewertungsschema in Noten umgewandelt (vgl. Abb. 80). Hier sei noch anzumerken, dass im Unterschied zum Fach Englisch der Schwellenwert zur Note 4 nicht bei 50% liegt, sondern zwischen 45% und 50%.



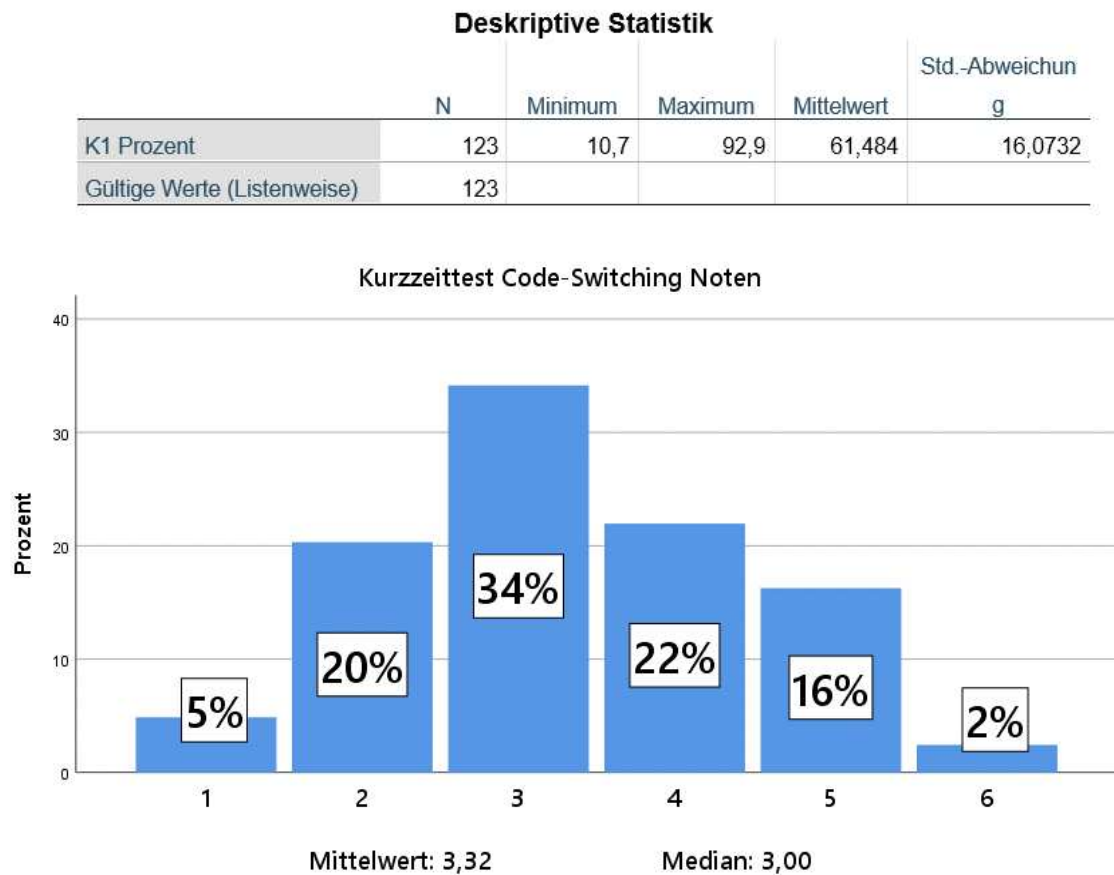
Abbildung 80: Bewertungsschema der Tests nach Schulnoten

Noten	Bewertungseinheiten	Prozent (%)
Note 1	28 – 25	100 – 89
Note 2	24,9 – 21	88,9 – 75
Note 3	20,9 – 17	74,9 – 60,7
Note 4	16,9 – 13	60,6 – 46,4
Note 5	12,9 – 9	46,3 – 32,1
Note 6	8,9 – 0	32 – 0

An Schulen ist es üblich, den Notendurchschnitt als Mittelwert (MW) zu berechnen, obwohl es sich bei den Notenwerten von 1 bis 6 nicht um eine metrische, sondern um eine Ordinalskala handelt, deren Durchschnitt nach den Regeln der Statistik als Median anzugeben ist. In den Diagrammen werden beide Berechnungsweisen angegeben. Die Zahlen in der deskriptiven Statistik beziehen sich auf die in Prozente umgerechneten Bewertungseinheiten. Angegeben werden jeweils der kleinste und der größte erzielte prozentuale Wert, der prozentuale Mittelwert sowie die Standardabweichung.

In Abb. 81 sind die Ergebnisse aller Kurzzeittests aus der Phase mit Sprachwahlmöglichkeit dargestellt.

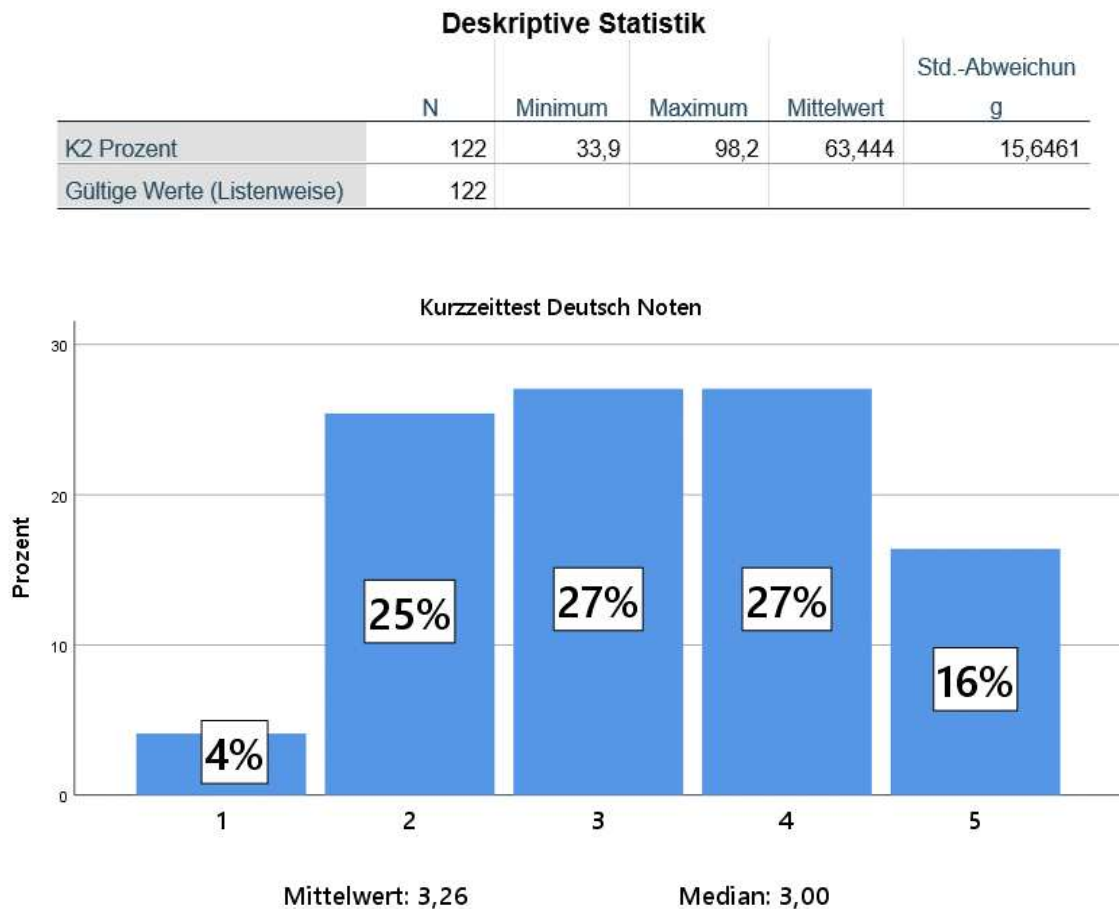
Abbildung 81: Ergebnisse aller Kurzzeittests aus der Code-Switching-Phase



Als Höchstleistung wurde von den 123 Proband/innen 93% der Gesamtpunktzahl erreicht, das schlechteste Ergebnis lag bei 11% und der MW bei 61%, was der Note 3 entspricht.

Abb. 82 zeigt die Ergebnisse aller Kurzzeittests aus der monolingual deutschen Phase. Der von 122 SuS erreicht Höchstwert liegt bei 98%, der MW bei 63% und das schlechteste Ergebnis bei 34%. Im Vergleich zur Code-Switching-Phase fällt hier auf, dass es zwar keine ungenügenden Leistungen, aber dafür auch weniger Spitzenergebnisse gab.

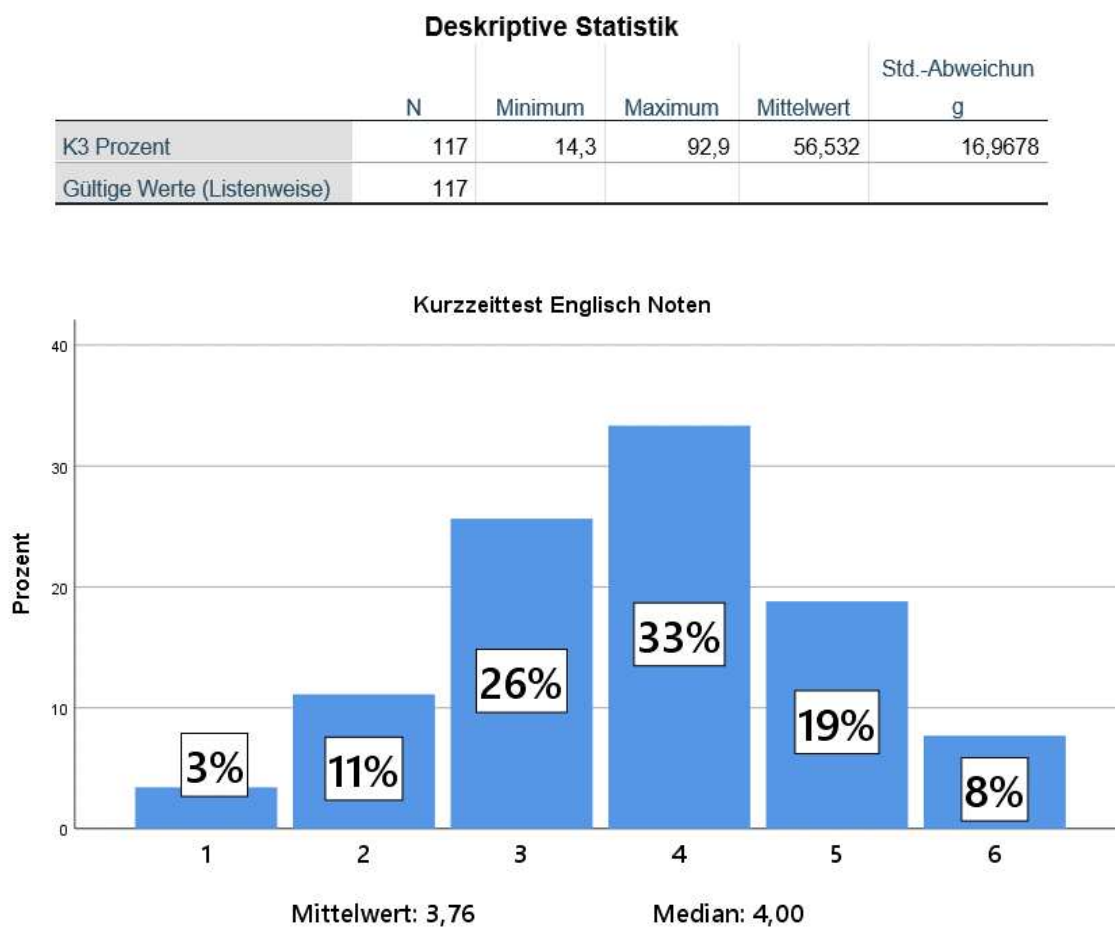
Abbildung 82: Ergebnisse aller Kurzzeittests aus der monolingual deutschen Phase



Aus Abb. 83 können die Resultate aller Kurzzeittests aus der monolingual englischen Phase entnommen werden. Der von den 117 teilnehmenden SuS erreicht Höchstwert von 93% der Gesamtpunktzahl entspricht genau dem Spitzenergebnis aus der Code-Switching-Phase, während das schlechteste Ergebnis 4% über dem der Phase mit Sprachwahlmöglichkeit lag. Im MW wurde mit 56% dagegen das schlechteste Resultat aus allen drei vergleichbaren Phasen erzielt.

Obwohl die SuS in den Kurzzeittests nach der rein deutschsprachigen Unterrichtsphase (vgl. Abb. 82) im Mittelwert das beste Ergebnis erzielt haben, weicht dieses jedoch nur um 0,08 von dem Mittelwert der Code-Switching-Phase (vgl. Abb. 81) ab. Im Bereich der Note 1 liegen die erzielten Leistungen in dieser Phase sogar um ein Prozent, und im Bereich der Note 3 um 7% höher

Abbildung 83: Ergebnisse aller Kurzzeittests aus der monolingual englischen Phase



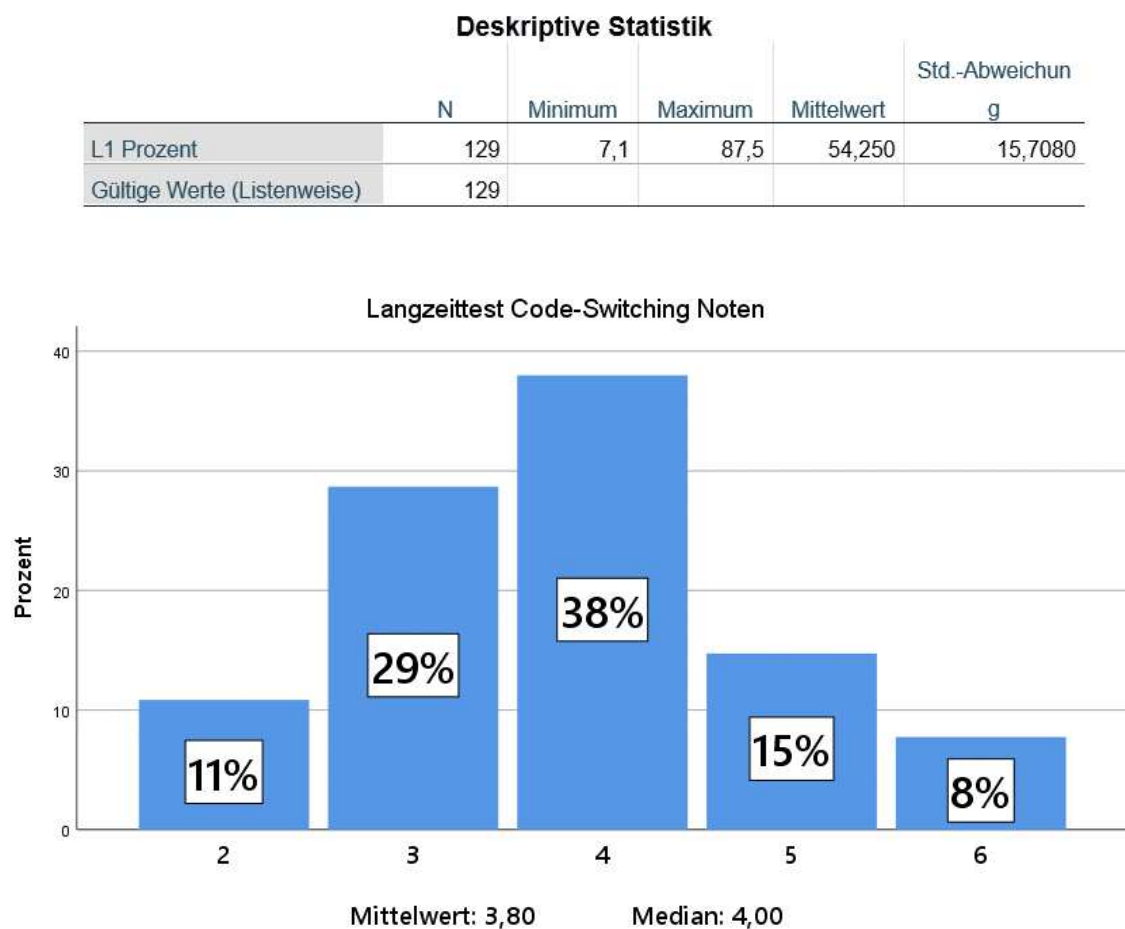
als in der deutschen Kontrollphase. Zu dem schwächeren Gesamtergebnis der Code-Switching-Phase tragen die abweichenden Ergebnisse in den Bereichen der Note 2 und der Note 6 bei. Ein deutlich anderes Bild zeigen die Ergebnisse der Tests nach der rein englischsprachigen Phase (vgl. Abb. 83). Hier liegt der Mittelwert mit 56,5% klar im Bereich der Note 4, während er bei den anderen beiden Phasen jeweils im Bereich der Note 3 liegt. Die größten Abweichungen sind hier im Bereich der guten und sehr guten Ergebnisse zu verzeichnen sowie in der Anzahl der nicht mehr ausreichenden Leistungen. Ein Drittel aller SuS erzielte in dieser Phase die Note 4, während in der Phase, in der die Schüler die Möglichkeit der Sprachwahl hatten, ein Drittel die Note 3 erreicht hat.

Im Vergleich zu den Kurzzeittests sind in allen Langzeittests der jeweils entsprechenden Phasen die Ergebnisse im Mittelwert schlechter. Die Rangfolge bleibt jedoch gleich, mit dem Unter-

schied, dass jetzt die Code-Switching-Phase und die monolingual englische Phase näher beieinander liegen. Im Bereich der guten und sehr guten Leistungen weichen die Ergebnisse der beiden letztgenannten Phasen nicht so stark von den Ergebnissen der deutschen Kontrollphase ab wie in der Anzahl der nicht mehr ausreichenden Leistungen, die in der rein englischsprachigen Phase bei 34% liegt.

Abb. 84 zeigt, dass die von den 129 Proband/innen erzielten Resultate mit einem Minimum von 7% und einem Maximum von 87% sehr weit auseinander liegen, wobei keine Spitzenergebnisse (Note 1) erzielt wurden und der MW mit 54% im Bereich der Note 4 liegt. Fast ein Viertel aller SuS haben den Schwellenwert von 46% nicht erreicht.

Abbildung 84: Ergebnisse aller Langzeittests aus der Code-Switching-Phase



In Abb. 85 sind die Ergebnisse aller Langzeittests aus der monolingual deutschen Phase zu sehen. Von den 129 teilnehmenden SuS erreichte nur 1% die Bestnote, während ein Fünftel der Ergebnisse unterhalb des Schwellenwertes von 46% lag und sich der MW von 59% noch im Bereich der Note 4 befindet.

Abbildung 85: Ergebnisse aller Langzeittests aus der monolingual deutschen Phase

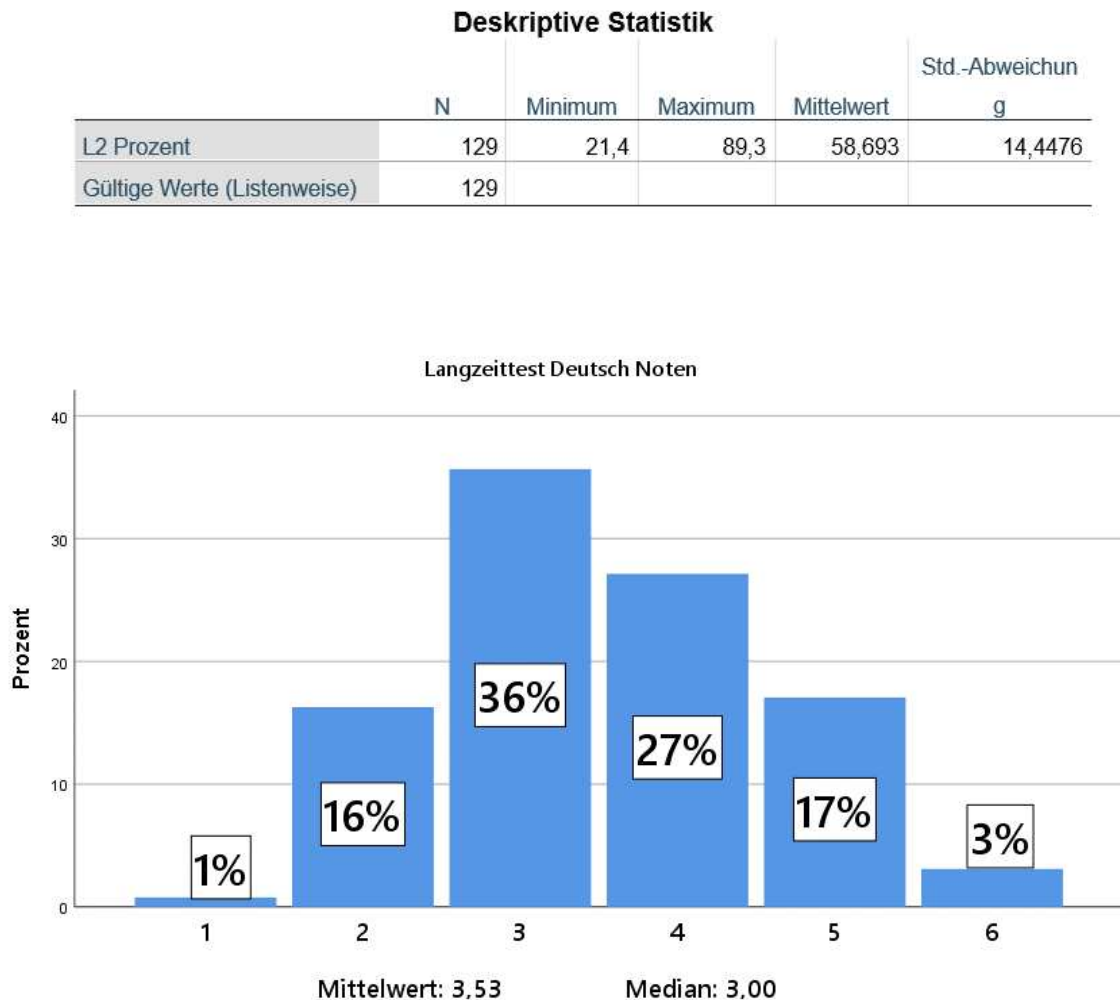
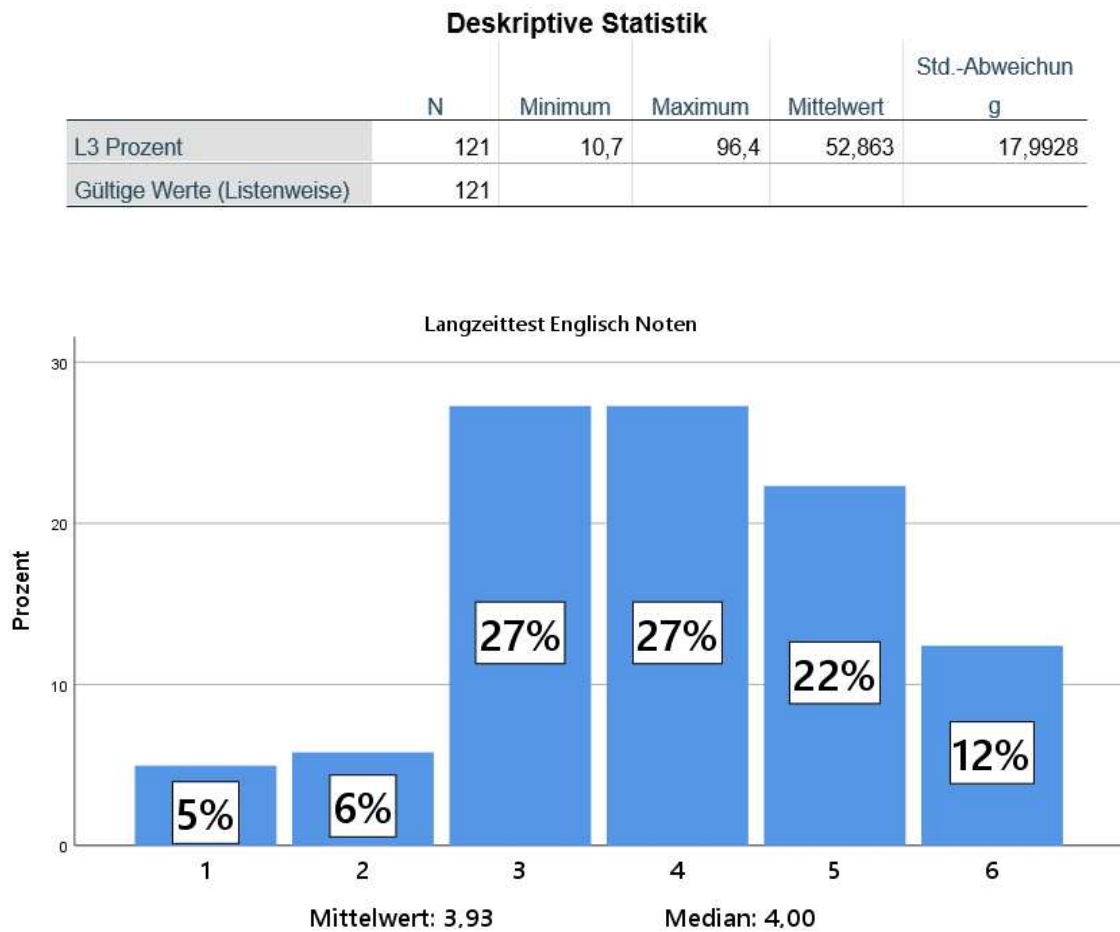


Abb. 86 zeigt die Ergebnisse aller Langzeittests aus der monolingual englischen Phase. Von den 121 teilnehmenden SuS erbrachten nur 11% gute oder sehr gute Leistungen, wobei der Spitzenwert bei 96% liegt. Mit jeweils 27% dominieren die Noten 3 und 4 das Leistungsbild. Ein Drittel der Proband/innen erreichte den Schwellenwert zur Note 4 nicht.

Abbildung 86: Ergebnisse aller Langzeittests aus der monolingual englischen Phase



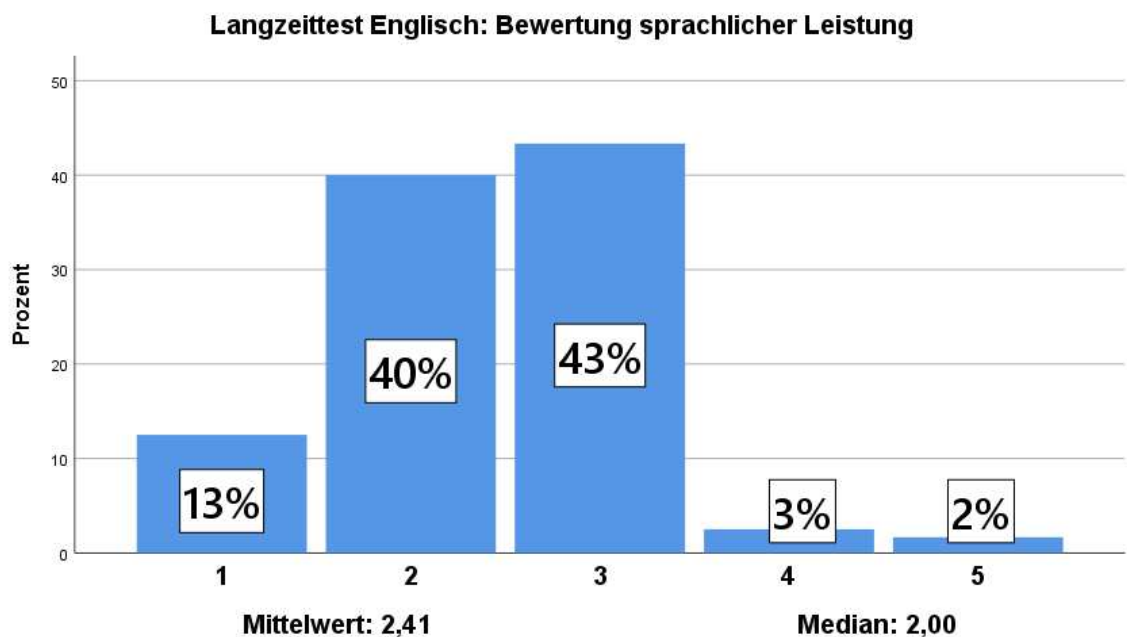
In allen Tests (vgl. Abb. 81- 86), außer dem Langzeittest zur monolingual englischen Phase (vgl. Abb. 86) hatten die SuS die Möglichkeit ihre Antworten auf Deutsch oder auf Englisch zu Papier zu bringen. Die Tabelle in Abb. 87 zeigt, dass die überwiegende Anzahl der SuS ihre eigenen Sprachprodukte in den Tests auf Deutsch formulierte. Den höchsten Anteil an englischsprachigen Textproduktionen gab es im Langzeittest zur Code-Switching-Phase, wo sich von 129 Proband/innen 20 für das Englische entschieden und 9 einen Teil ihrer Texte auf Deutsch und den anderen Teil auf Englisch formulierten. Möglicherweise lag es daran, dass hier eine Aufgabe zum Leseverstehen gegeben wurde, bei der es nahe lag, die Fragen zum englischen Text auch auf Englisch zu beantworten.

Abbildung 87: Sprachwahl in den Tests

Test	Teilnehmerzahl	Deutsch	Englisch	Teilweise deutsch bzw. englisch
Kurzzeittest Code-Switching	123	122	1	0
Kurzzeittest deutsch	118	117	0	1
Kurzzeittest englisch	117	104	5	8
Langzeittest Code-Switching	129	100	20	9
Langzeittest deutsch	131	131	0	0

Da der Langzeittest zur monolingual englischen Phase auf Englisch verpflichtend war, wurde auch die sprachliche Leistung in Noten bewertet (vgl. Abb. 88).

Abbildung 88: Sprachkompetenz (Langzeittest: monolingual englischen Phase)

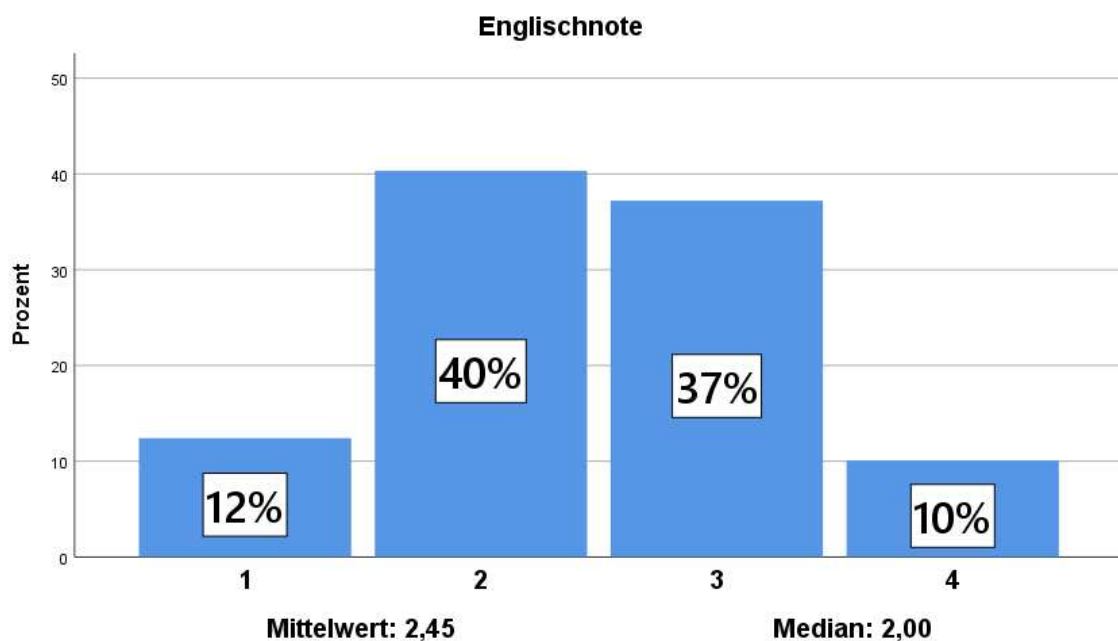




Insgesamt erbrachten über 50% der Proband/innen gute und sehr gute sprachliche Leistungen, was als ein Indiz dafür gewertet werden kann, dass die meisten SuS durch den Gebrauch der Fremdsprache im biliRU nicht überfordert sind.

Zwischen dieser Bewertung (vgl. Abb. 88) und der Englischnote der SuS im Zeugnis (vgl. Abb. 89), das den Tests vorausgeht, besteht eine signifikante, zweiseitige Korrelation von  $\rho = 0,294^{**}$ , die auch im folgenden Balkendiagramm erkennbar ist. Daraus kann geschlossen werden, dass, obwohl die Leistungsbewertungen im Zeugnis und in den Tests von verschiedenen Lehrkräften vorgenommen wurden, die Bewertungsmaßstäbe für die Fremdsprachenkompetenz am Descartes-Gymnasium innerhalb des Kollegiums nicht allzu weit auseinanderliegen.

Abbildung 89: Englischnoten im Zeugnis



Folglich gibt es auch zwischen der Englischnote im Zeugnis (vgl. Abb. 89) und den inhaltlichen Ergebnissen im Langzeittest zur monolingual englischen Phase (vgl. Abb. 86) eine signifikante, zweiseitige Korrelation von  $\rho = 0,265^{**}$ . Noch stärker ist diese Korrelation zwischen der sprachlichen (vgl. Abb. 88) und inhaltlichen Bewertung (vgl. Abb. 86) in diesem Test selbst:  $\rho =$

0,631\*\*. Hier wird noch einmal deutlich, wie stark Inhalts- und Sprachlernen miteinander verknüpft sind.

Da die an dieser Studie beteiligten SuS aus zwei verschiedenen Jahrgangsstufen stammen, ist es sinnvoll, die jeweils in den 9. und 10. Klassen erzielten Leistungen miteinander zu vergleichen. Dazu werden zunächst die Kurzzeittests und dann die Langzeittests in den einzelnen Klassenstufen dargestellt und dann zueinander in Beziehung gesetzt.

Die 39 Teilnehmer/innen an dem Kurzzeittest der Code-Switching-Phase (vgl. Abb. 90) erzielten mit einem Maximum von 89% insgesamt über 30% gute bzw. sehr gute Leistungen. Nur 13% blieben unter dem Schwellenwert von 46%. Mit 38% wurde die Note 3 am häufigsten erzielt.

Abbildung 90: Kurzzeittests: Code-Switching-Phase (9. Jahrgangsstufe)

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
K1 Prozent	39	21,43	89,29	64,1941	15,53484
Gültige Werte (Listenweise)	39				

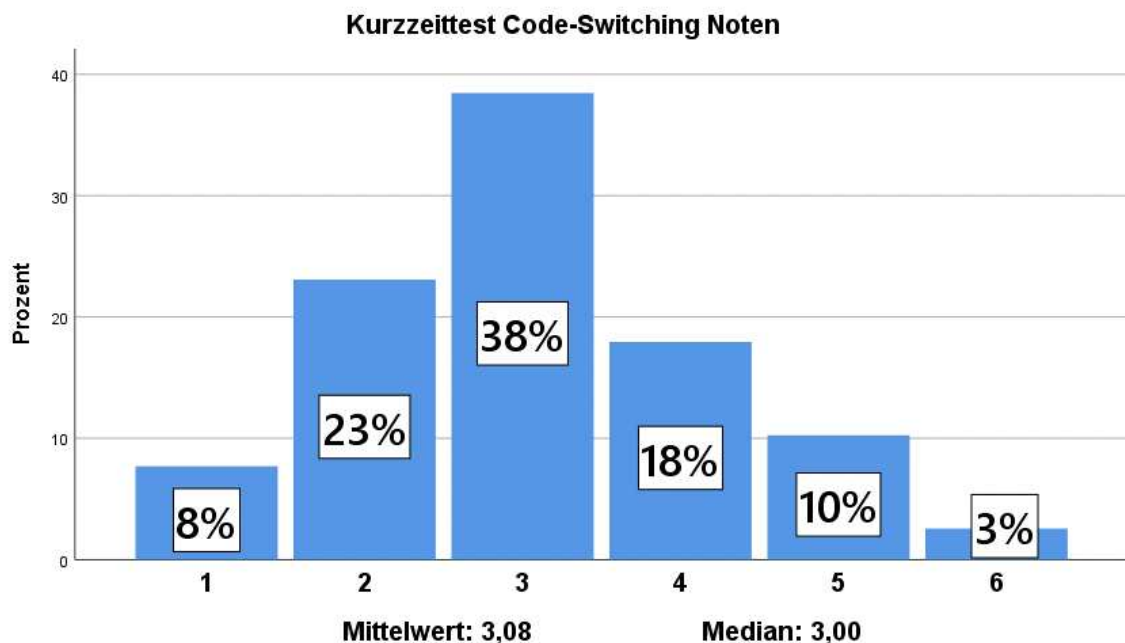


Abb. 91 zeigt die Testergebnisse aus der monolingual deutschen Phase. Hier lag das beste Resultat bei 91% der erreichbaren Punkte. Die Bestnote erhielten 7% der Getesteten und ein knappes

Drittel erzielte die Note 2. Die Zahl derer, die unterhalb des Schwellenwertes von 46% blieben, ist nur um 1% kleiner als in der vergleichbaren Gruppe aus der Code-Switching-Phase. In beiden Phasen ist die Note 3 am stärksten vertreten.

Abbildung 91: Kurzeittests: monolingual deutsche Phase (9. Jahrgangsstufe)

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
K2 Prozent	42	35,71	91,07	67,1344	15,13205
Gültige Werte (Listenweise)	42				

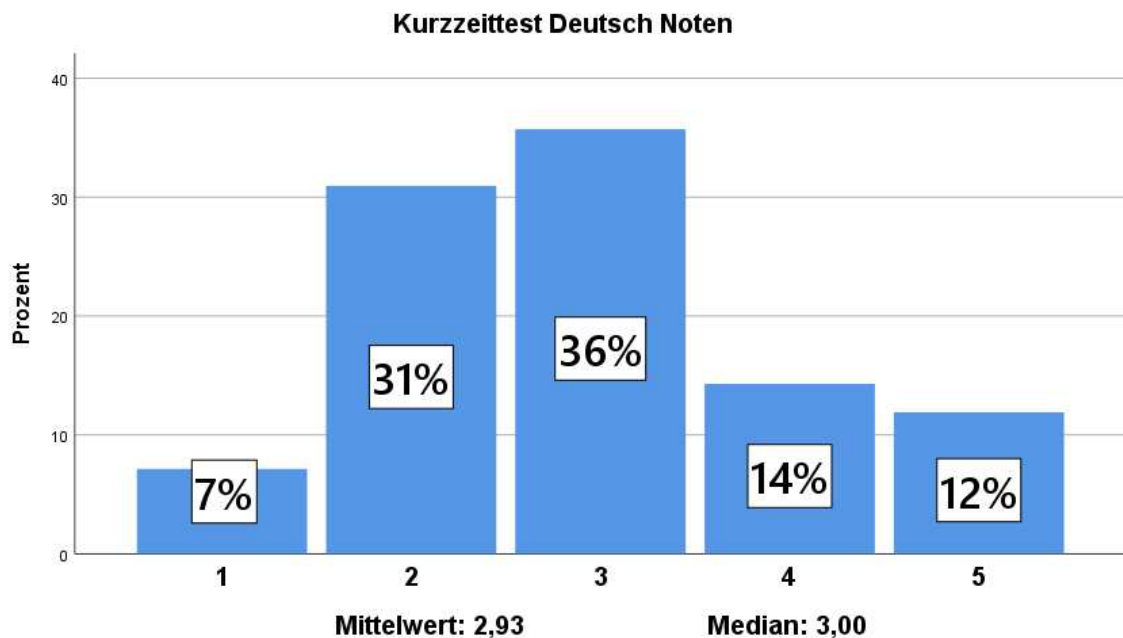
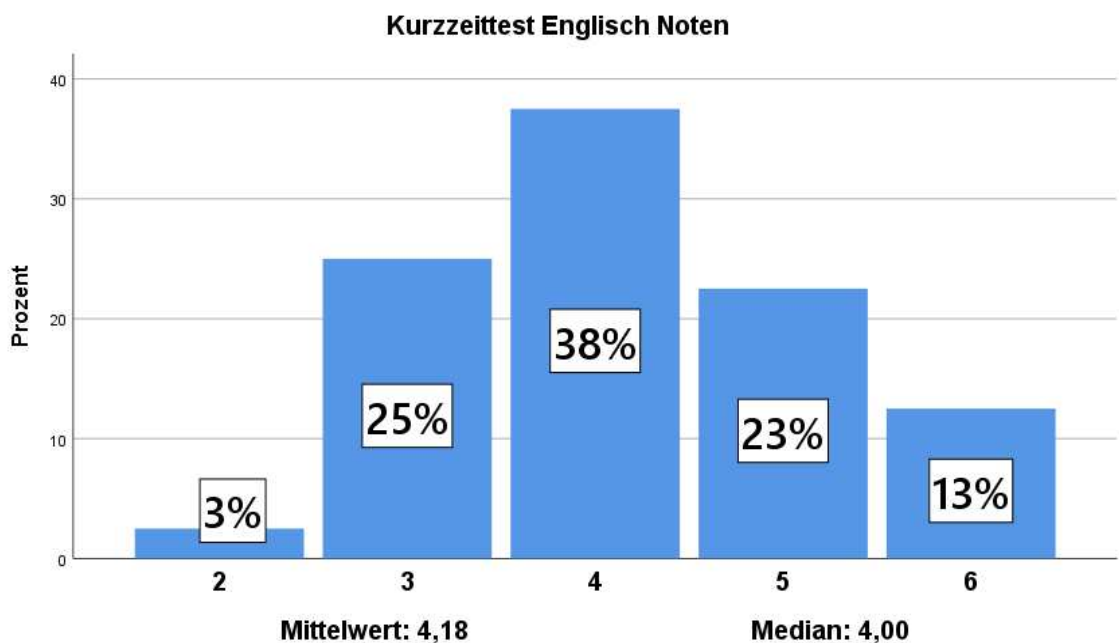


Abb. 92 können die Ergebnisse aus der monolingual englischen Phase in der 9. Jahrgangsstufe entnommen werden. Hier wurden im MW nur 50% der erreichbaren Punkte erzielt und dementsprechend ist die Note 4 das am häufigsten vorkommende Ergebnis. Das Maximum von 82% liegt im Bereich der Note 2 und wurde nur von 3% der SuS erreicht. Die Zahl derer, die mit 36% unterhalb des Schwellenwertes liegen, ist nur um 2% kleiner als die Zahl derer, die mit der Note 4 oberhalb dieses Grenzwertes liegen. Insgesamt gesehen ist es das schlechteste Ergebnis aus den drei miteinander verglichenen Phasen.

Abbildung 92: Kurzzeittests: monolingual englische Phase (9. Jahrgangsstufe)

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
K3 Prozent	40	14,29	82,14	50,0893	15,07628
Gültige Werte (Listenweise)	40				



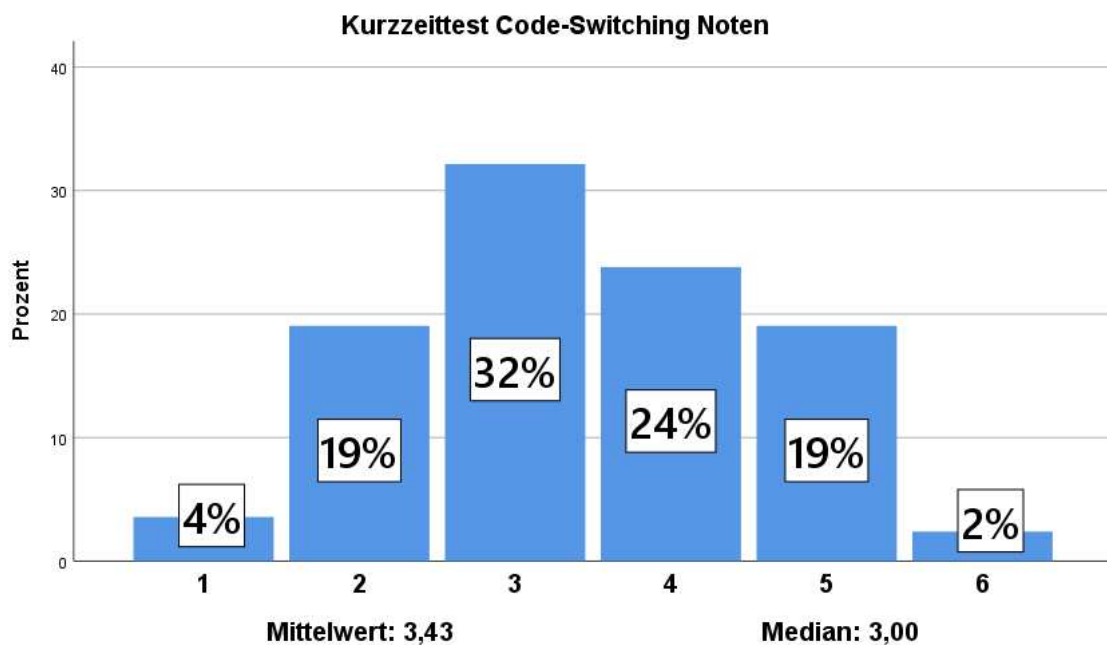
Als nächstes folgen die Resultate aus den Kurzzeittests der 10. Klassen. Abb. 93 zeigt, dass sich mit jeweils etwa einem Fünftel der Proband/innen die Anteile der guten und sehr guten Leistungen mit denen der schlechten und sehr schlechten in der Code-Switching-Phase die Waage halten. Das Maximum der erreichten Punkte liegt bei 92% und der MW mit 60% im Grenzbereich zwischen den Noten 3 und 4.

Der MW der Kurzzeittests aus der monolingual deutschen Phase (vgl. Abb. 94) ist mit 61% fast identisch mit dem entsprechenden Wert (60%) aus der Code-Switching-Phase. Weshalb er in der Tabelle mit 3,44 um eine Hundertstel schlechter angegeben ist als in der vergleichbaren Tabelle

(3,43) erschließt sich dem Verfasser nicht, da auch die jeweiligen Standardabweichungen sehr nahe beieinander liegen.

Abbildung 93: Kurzeittests: Code-Switching-Phase (10. Jahrgangsstufe)

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
K1 Prozent	84	10,71	92,86	60,2253	16,25410
Gültige Werte (Listenweise)	84				



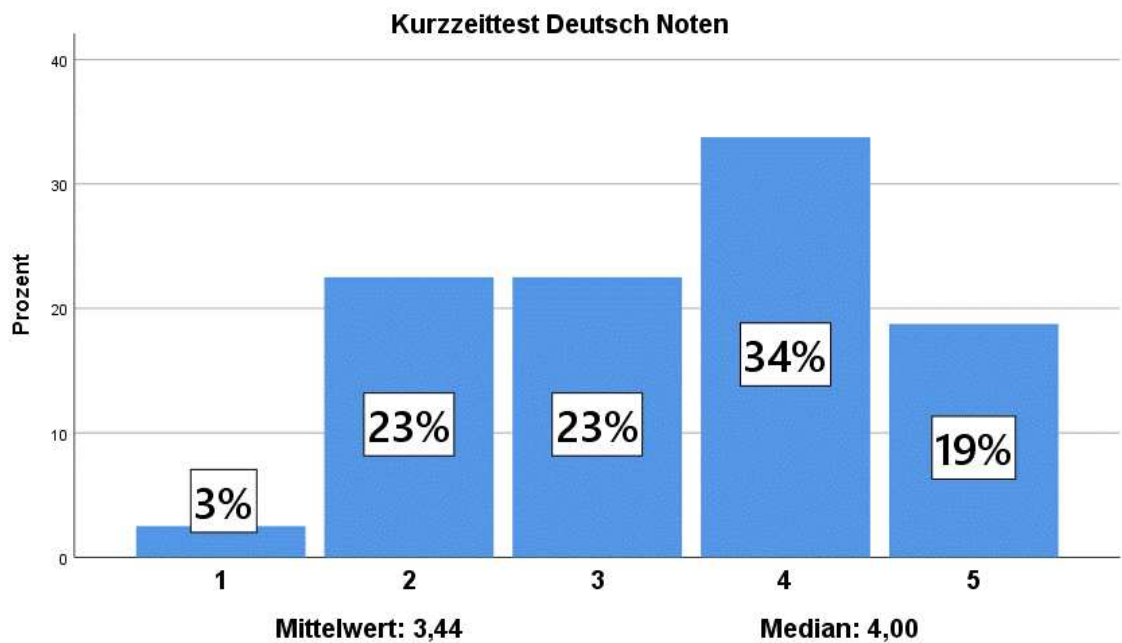
Im Median allerdings weichen die Ergebnisse um eine Notenstufe voneinander ab, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass es im Bereich der Notenstufe 4 einen Unterschied von 10% gibt.

Im Kurzeittest der monolingual englischen Phase (vgl. Abb. 95) halten sich die guten und sehr guten Ergebnisse mit denen der schlechten und sehr schlechten fast genau die Waage. Mit fast einem Drittel ist die Note 4 am stärksten vertreten, so dass auch der Median mit dem Wert 4,00

angegeben ist. Die Bestnote wurde nur von 5% der SuS erreicht, wobei der Wert von 93% das Maximum bildet.

Abbildung 94: Kurzeittests: monolingual deutsche Phase (10. Jahrgangsstufe)

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
K2 Prozent	80	33,93	98,21	61,5067	15,65476
Gültige Werte (Listenweise)	80				

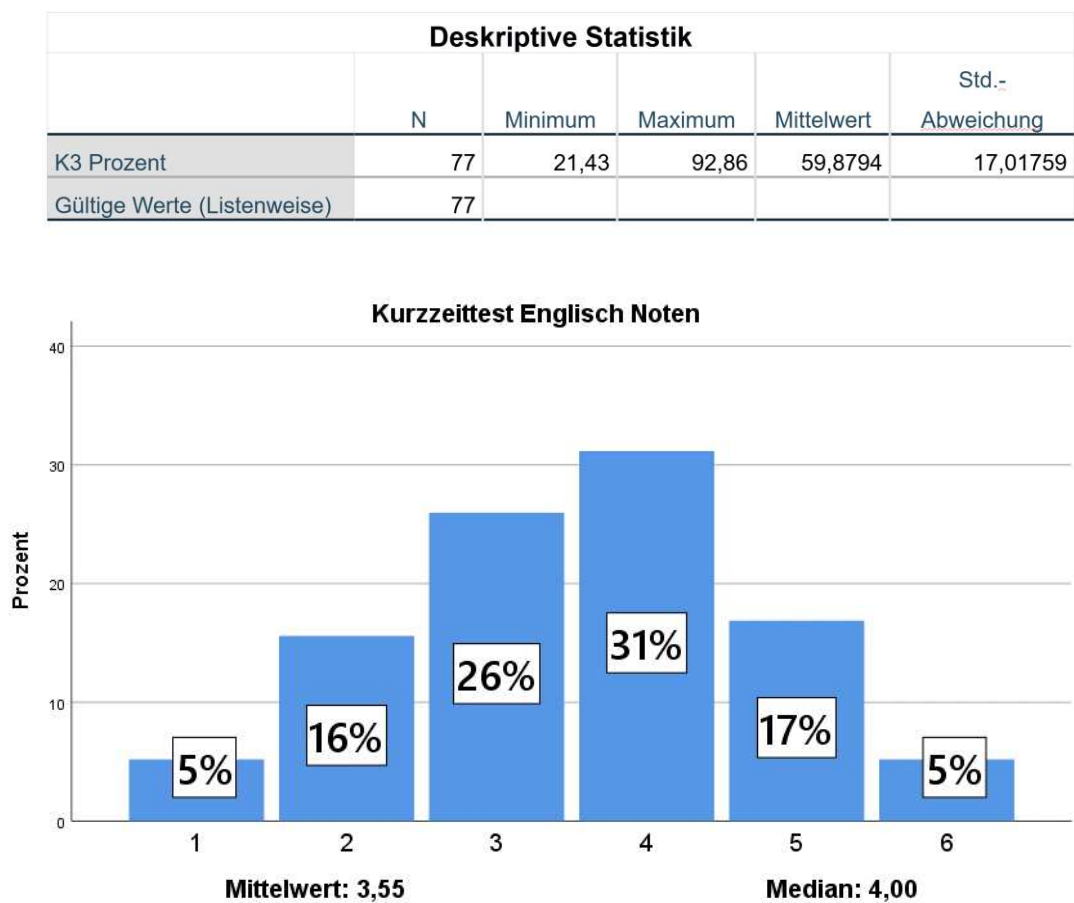


Die Reihenfolge der Testergebnisse der einzelnen Phasen ist im Mittelwert sowie im Bereich der guten und sehr guten Leistungen bei beiden Jahrgangsstufen (in etwa) gleich. Dies gilt auch für die Anzahl der nicht ausreichenden Leistungen (Note 5 und Note 6):

1. Deutsch: 9. Klassen (Mittelwert: 2,93 = 67%) (vgl. Abb. 91)
10. Klassen (Mittelwert: 3,44 = 61%) (vgl. Abb. 94)

2. Code-Switching: 9. Klassen (Mittelwert: 3,08 = 64%) (vgl. Abb. 90)  
 10. Klassen (Mittelwert: 3,43 = 60%) (vgl. Abb. 93)
3. Englisch: 9. Klassen (Mittelwert: 4,18 = 50%) (vgl. Abb. 92)  
 10. Klassen (Mittelwert: 3,55 = 60%) (vgl. Abb. 95)

Abbildung 95: Kurzzeittests: monolingual englische Phase (10. Jahrgangsstufe)



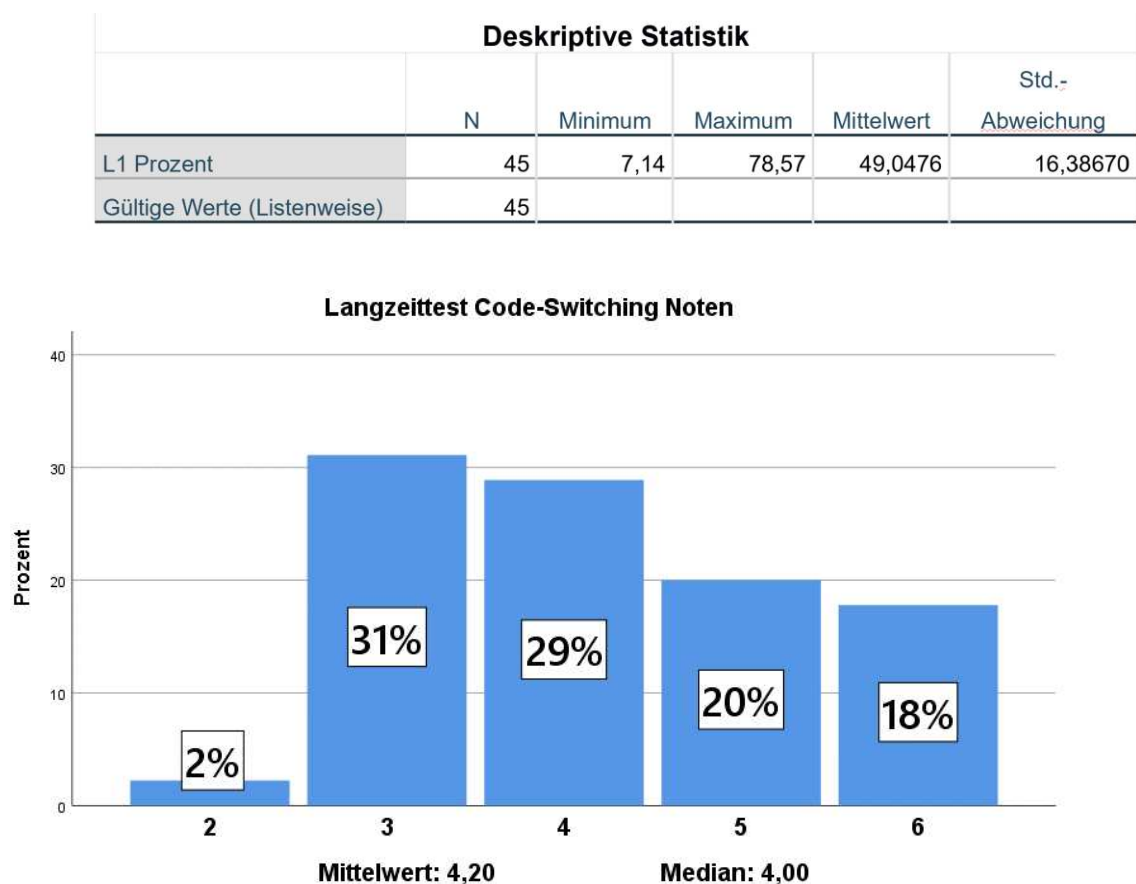
Auffällig sind die besseren Ergebnisse der 9. Klassen im Vergleich zur 10. Jahrgangsstufe in den Tests nach der deutschen Kontrollphase sowie nach der Code-Switching-Phase. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass zum einen in beiden Klassenstufen unterschiedliche Themenbereiche behandelt und abgeprüft wurden und zum anderen in der 9. Jahrgangsstufe nur zwei Klassen getestet wurden, während es in der 10. Jahrgangsstufe vier Klassen waren.

In beiden Jahrgangsstufen sind die Unterschiede zwischen der Code-Switching-Phase und der deutschen Kontrollphase sowohl im Mittelwert als auch in der Verteilung auf die Einzelnoten nicht besonders gravierend. In den 10. Klassen weicht der Mittelwert der monolingual englischen Phase (vgl. Abb. 95) nur um 0,11 von dem der deutschen Kontrollphase (vgl. Abb. 94) nach unten ab und es gibt hier sogar mit 5% die höchste Zahl der Einser (vgl. Abb. 95).

Deutlich weiter nach unten abweichend sind die Testergebnisse der 9. Klassen nach der monolingual englischen Phase (vgl. Abb. 92). Hier sind keine Spitzenergebnisse und nur 3% gute Leistungen zu verzeichnen. Am häufigsten ist die Note 4 und die Ergebnisse von 36% der Proband/innen sind nicht mehr ausreichend.

Als nächstes werden die Langzeittests in den 9. und 10. Jahrgangsstufen dargestellt, analysiert und die Ergebnisse miteinander verglichen.

Abbildung 96: Langzeittests: Code-Switching-Phase (9. Jahrgangsstufe)

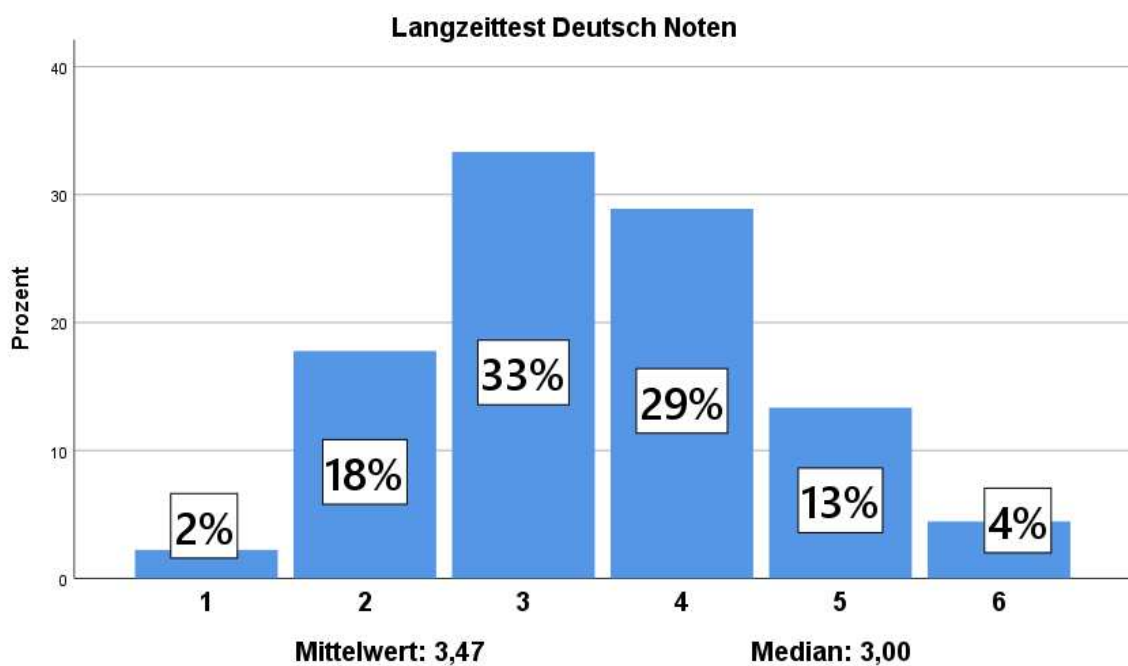




Im Langzeittest zur Code-Switching-Phase ist das beste Ergebnis eine Note 2 mit 78% der Gesamtpunktzahl, während der MW mit 49% nur 3% über dem Schwellenwert liegt. Nur von 2% der 45 SuS wird die Note 2 erzielt, wogegen 38% der Proband/innen keine ausreichenden Leistungen erbringen. Der Bereich der Note 3 ist mit 31% am stärksten vertreten, was aber insgesamt nur zu einem Median von 4,00 führt.

Abbildung 97: Langzeittests: monolingual deutsche Phase (9. Jahrgangsstufe)

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
L2 Prozent	45	21,43	89,29	59,1270	15,26295
Gültige Werte (Listenweise)	45				

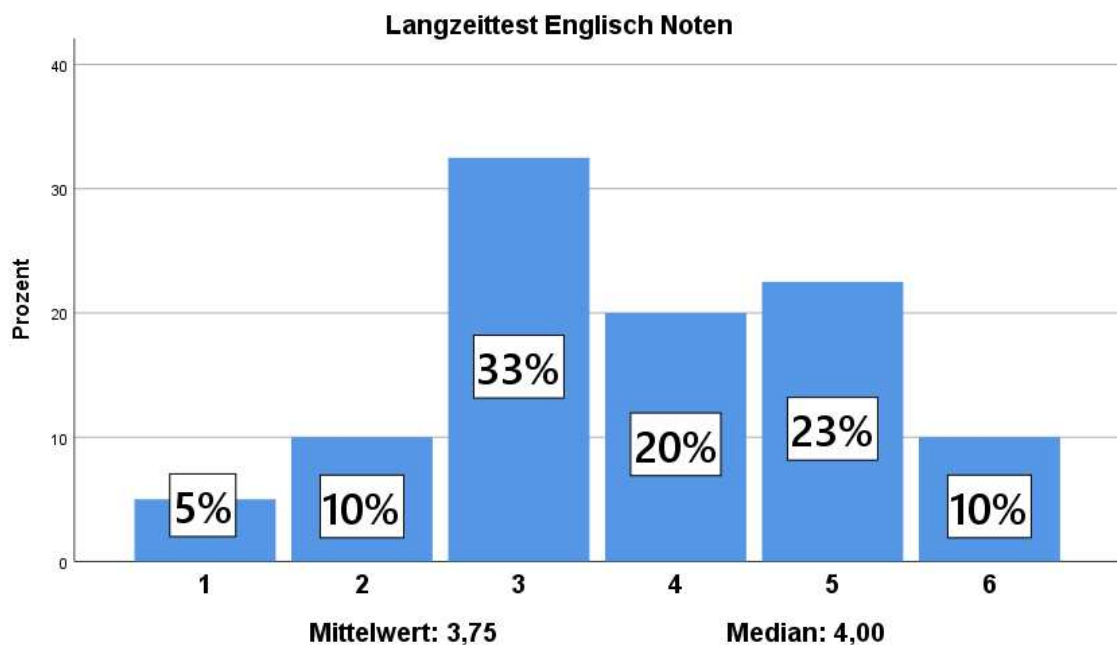


Im Langzeittest zur monolingual deutschen Phase (vgl. Abb. 97) erreichen 2% der 45 Proband/innen ganz knapp die Bestnote mit 89% der Gesamtpunktzahl. Insgesamt erzielt ein Fünftel der SuS gute und sehr gute Leistungen, während sich 17% am anderen Ende der Skala unterhalb des Schwellenwerts zur Note 4 befinden. Mit 33% der Teilnehmer/innen ist der Bereich der Note

3 am stärksten vertreten, gefolgt von der Note 4 mit 29%. Die Gesamtnotenverteilung ergibt einen MW von 59% und einen Median von 4,00.

Abbildung 98: Langzeittests: monolingual englische Phase (9. Jahrgangsstufe)

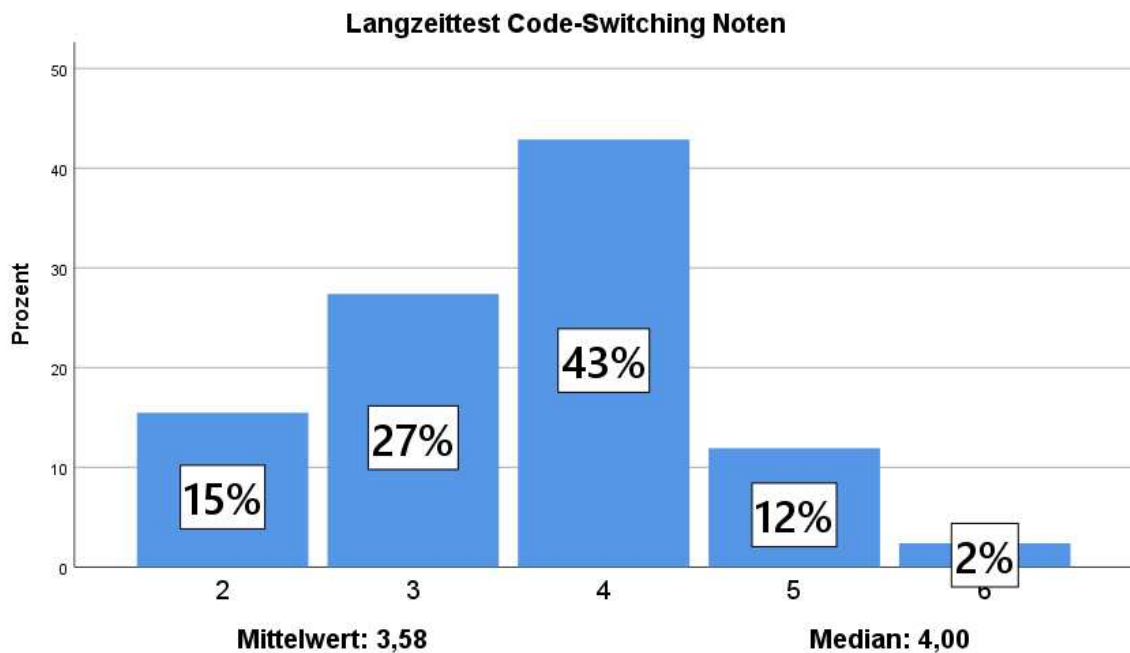
Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
L3 Prozent	40	10,71	96,43	54,9554	19,35346
Gültige Werte (Listenweise)	40				



Als nächstes werden die Langzeittests der 10. Jahrgangsstufe zunächst im Einzelnen dargestellt und analysiert. Der Langzeittest zur Code-Switching-Phase (vgl. Abb. 99) liefert keine Spitzen-ergebnisse, dafür aber 2% ungenügende Leistungen mit einem Minimalwert von 11% der Gesamtpunktzahl. 15% guten Resultaten stehen 12% mangelhafte Ergebnisse gegenüber. Nur ein gutes Viertel der SuS erreicht eine befriedigende Bewertung, während der Bereich der Note 4 mit 43% am stärksten ausgeprägt ist, was insgesamt zu einem MW von 57% und einem Median von 4,00 führt.

Abbildung 99: Langzeittests: Code-Switching-Phase (10. Jahrgangsstufe)

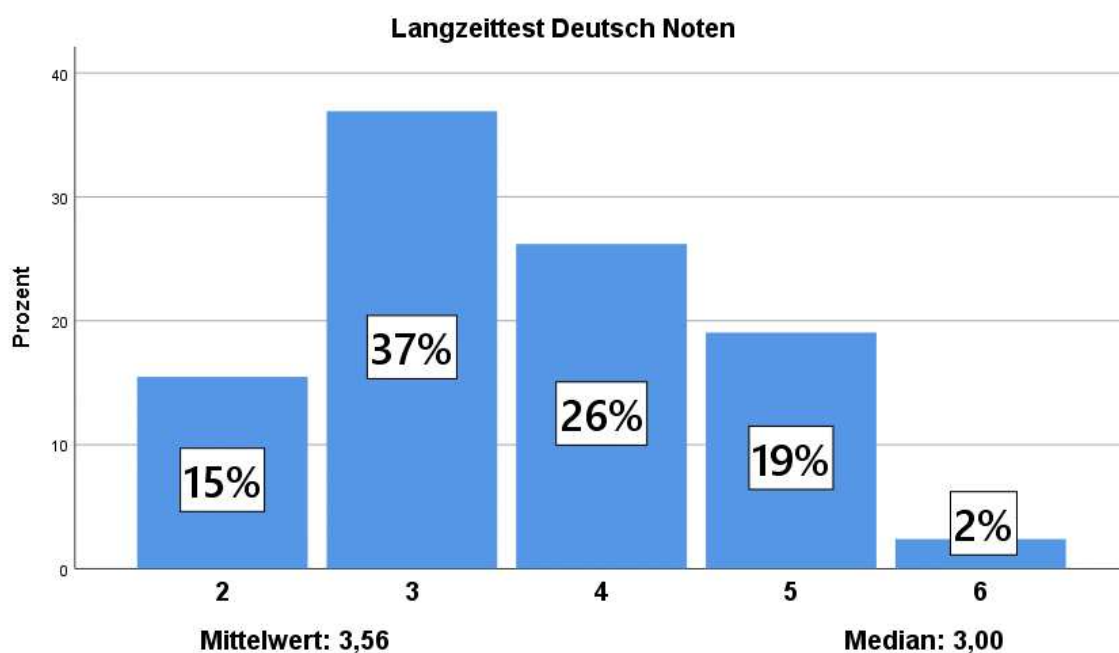
Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
L1 Prozent	84	10,71	87,50	57,0366	14,68449
Gültige Werte (Listenweise)	84				



Die Ergebnisse aus dem Langzeittest zur monolingual deutsche Phase (vgl. Abb. 100) sind im Hinblick auf die prozentualen Anteile der Noten 1, 2 und 6 identisch mit denen aus dem entsprechenden Test zur Code-Switching-Phase (vgl. Abb. 99). In den rein deutschsprachigen Tests gibt es 7% mehr mangelhafte Leistungen (vgl. Abb. 100) als in den entsprechenden Tests zu der Sprachwahlphase (vgl. Abb. 99). In der monolingual deutschen Phase wurde die Note 4 von einem Viertel der Proband/innen erreicht, während der Bereich der Note 3 mit 37% der Getesteten am stärksten ausgeprägt ist (vgl. Abb. 100). Obwohl der MW hier nur 1% über dem MW der Code-Switching-Phase (vgl. Abb. 99) liegt, wurde in den Testergebnissen zur monolingual deutschen Phase eine Median von 3,00 errechnet (vgl. Abb. 100).

Abbildung 100: Langzeittests: monolingual deutsche Phase (10. Jahrgangsstufe)

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
L2 Prozent	84	26,79	82,14	58,4609	14,08017
Gültige Werte (Listenweise)	84				

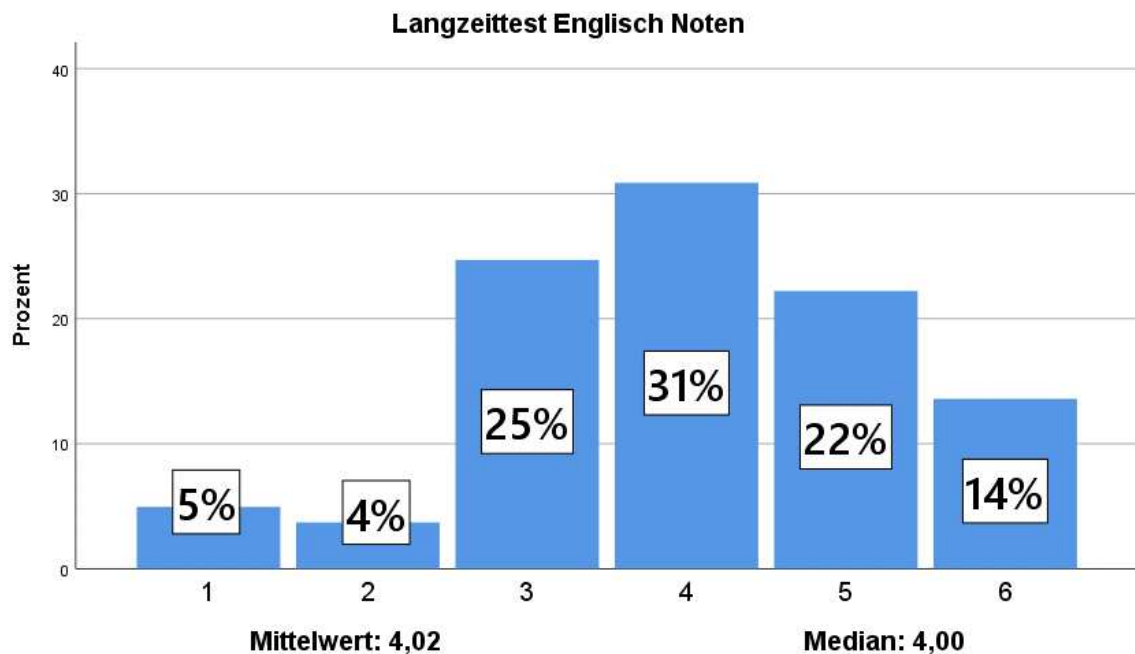


Im Unterschied zu den vergleichbaren Tests (vgl. Abb. 99 u. Abb. 100) werden im Langzeittest zur monolingual englischen Phase (vgl. Abb. 101) 5% sehr gute Leistungen mit einem Spitzenwert von 91% der Gesamtpunktzahl erreicht. Mit 4% guten Leistungen liegen die Ergebnisse jedoch weit unter den entsprechenden Testergebnissen aus den beiden anderen Phasen. Mit 14% ungenügenden Leistungen (vgl. Abb. 101) ist das andere Ende der Notenskala weitaus stärker ausgeprägt als mit jeweils 2% in den vergleichbaren Phasen (vgl. Abb. 99 u. Abb. 100). Der Bereich der Note 5 erreicht mit 22% der Getesteten im Vergleich zu den anderen beiden Phasen (vgl. Abb. 99 u. Abb. 100) ebenfalls einen Höchstwert. Ein Viertel der SuS erzielen befriedigende Leistungen im Langzeittest zur monolingual englischen Phase und die Note 4 ist mit 31% der

Fälle am häufigsten vertreten. Im MW werden 52% der Gesamtpunktzahl erreicht und der errechnete Median beträgt 4,00.

Abbildung 101: Langzeittests: monolingual englische Phase (10. Jahrgangsstufe)

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
L3 Prozent	81	10,71	91,07	51,8298	17,31309
Gültige Werte (Listenweise)	81				



Sowohl in den Langzeittests der 9. Klassen (vgl. Abb. 96 – 98) als auch der 10. Klassen (vgl. Abb. 99 – 101) werden die besten Testergebnisse jeweils nach der deutschen Kontrollphase (vgl. Abb. 97 u. Abb. 100) erzielt, wobei die Mittelwerte der beiden Jahrgangsstufen in dieser Phase nur um 0,66% voneinander abweichen.

In den 10. Klassen gibt es sowohl in der Code-Switching-Phase (vgl. Abb. 99) als auch in der deutschen Kontrollphase (vgl. Abb. 100) keine Spitzenergebnisse und jeweils 15% gute Leistungen. In den deutschen Langzeittests (vgl. Abb. 100) erreichen sogar 7% mehr SuS als in der

Code-Switching-Phase (vgl. Abb. 99) nicht mehr den Schwellenwert zur Note 4. Im mittleren Leistungsfeld sind dagegen die Anteile der Noten 3 und 4 vertauscht, so dass der Median der deutschen Kontrollphase 3,00 beträgt, während der Median der Code-Switching-Phase 4,00 ergibt, obwohl die prozentualen Mittelwerte einen kaum nennenswerten Unterschied von 1,43% aufweisen. Gravierender sind die Unterschiede zwischen den Tests der deutschen (vgl. Abb. 100) und der monolingual englischen Phase (vgl. Abb. 101). Hier fallen die Ergebnisse der in der Fremdsprache bearbeiteten Tests im Mittelwert um 6,64% schlechter aus als in der Kontrollphase. Obwohl in den englischen Tests 5% der Ergebnisse im Bereich der Note 1 liegen, gibt es nur 4% gute Leistungen im Vergleich zu 15% in den deutschen Tests. In den englischen Tests erzielte nur ein Viertel der Proband/innen die Note 3 und fast ein Drittel die Note 4, während 36% der SuS keine ausreichenden Leistungen ablieferten.

In den 9. Klassen überrascht, dass das Testergebnis nach der Code-Switching-Phase (vgl. Abb. 96) mit einem Mittelwert von nur 49,04% um 5,91% schlechter ausgefallen ist als das in der rein englischen Phase (vgl. Abb. 98), obwohl die SuS die Möglichkeit der Sprachwahl hatten. Von den insgesamt 45 Teilnehmer/innen haben 38 ihre Antworten auf Deutsch, eine/r auf Englisch und 6 SuS teilweise auf Deutsch und teilweise auf Englisch formuliert. Besonders gravierend ist, dass es keine sehr guten, nur 2% gute, aber 38% nicht mehr ausreichende Leistungen gegeben hat (vgl. Abb. 96). Es ist darüber hinaus das schlechteste Ergebnis aller Lang- und Kurzeittests in beiden Jahrgangsstufen. Das zweitschlechteste Resultat wird ebenfalls in den 9. Klassen, und zwar im Kurzeittest zur monolingual englischen Phase (vgl. Abb. 92) mit einem Mittelwert von 50,08% erzielt.

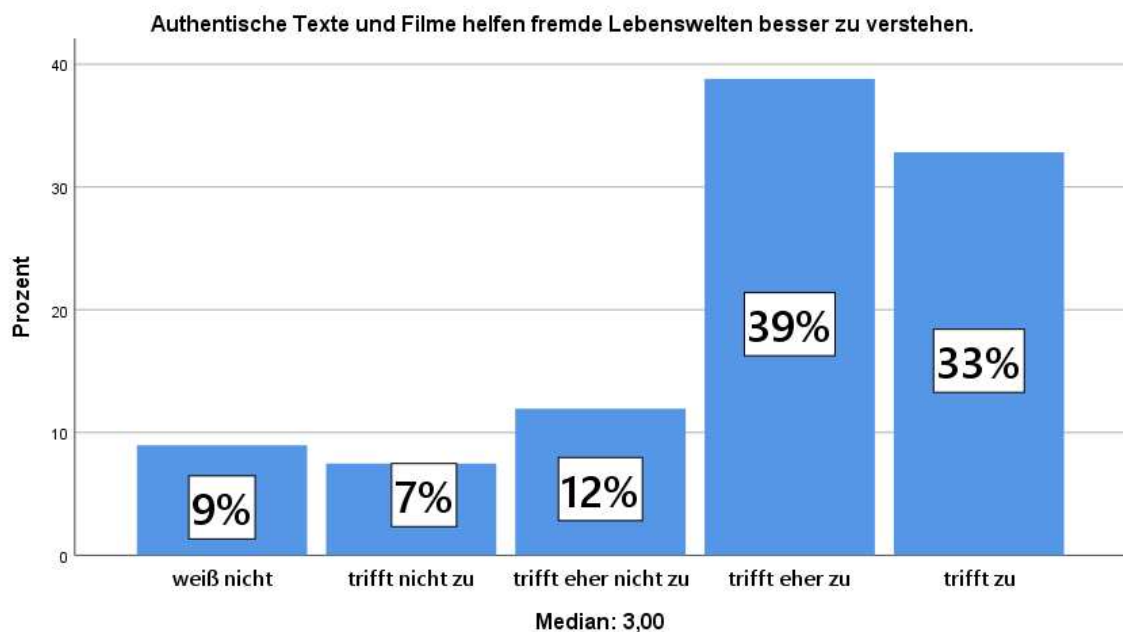
Im monolingual englischen Langzeittest der 9. Klassen (vgl. Abb. 98) gibt es 3% mehr sehr gute Leistungen als in den jeweils vergleichbaren Testphasen (vgl. Abb. 96 u. 97). In den Tests nach der deutschen Kontrollphase (vgl. Abb. 97) werden 8% mehr gute Leistungen erreicht als in denen nach der rein englischen Phase (vgl. Abb. 98), die Zahl der befriedigenden Leistungen ist nach beiden Phasen gleich. Allerdings ist die Zahl der nicht mehr ausreichenden Leistungen nach

der rein englischen Phase (vgl. Abb. 98) fast doppelt so hoch wie nach der deutschen Kontrollphase (vgl. Abb. 97).

#### 4.5 Kritik und Verbesserungsvorschläge seitens der Schülerinnen und Schüler

Obwohl die allermeisten SuS das Arbeiten mit den iPads in Gruppen sehr schätzten, wünschten sich einige Lernende mehr Zeit für die Bearbeitung der Arbeitsaufträge, „denn man war immer so gestresst, das alles zu machen“.

Abbildung 102: Interkulturelle Relevanz authentischer Texte und Filme



Wie die Datenauswertung zeigt (vgl. Abb. 102), fanden über zwei Drittel der Befragten, dass die Arbeit mit authentischen Texten und Filmen durchaus sinnvoll sei, um fremde Religionen und Kulturen besser verstehen zu können. Beklagt wurde in den Interviews allerdings, dass die Videos gelegentlich schwer zu verstehen und manche Texte oft sehr lang und nicht immer schülergerecht waren. Es wurde aber dennoch erkannt, dass das Arbeiten mit ungekürztem und nicht

adaptiertem Material „eine gute Übung ist“, die jedoch mehr Anstrengung erfordert als der Umgang mit didaktisch aufbereiteten Medien.

Die schwerwiegendsten Defizite des bilingualen Unterrichtsprojektes sahen die SuS jedoch in der Effektivität der Gruppenarbeit. Die Arbeitsteilung führte dazu, „dass man immer nur das vertieft gemacht hat, was die eigene Gruppe halt hatte“. Daher war es für die meisten Proband/innen „teilweise halt schwierig, die Themen, die die anderen Gruppen erarbeitet haben, dann auch wirklich zu verstehen und zu verinnerlichen“. Es gab auch SuS, welche die auf Englisch gehaltenen Präsentationen „nicht immer gut verstanden“ haben. Die Konsequenz daraus formulierte ein/e Schüler/in folgendermaßen: „Ich glaube auch, dass jetzt nicht viele Leute mit recht viel mehr Wissen aus dem Unterricht herausgegangen sind als sie davor vielleicht hatten, also ein bisschen schon, aber wenn man es jetzt vielleicht mit ein bisschen mehr Notendruck gemacht hätte, dann hätten die Leute schon mehr mitgenommen.“ Da die Präsentationen tatsächlich benotet wurden, ist fraglich, ob „mehr Notendruck“ zu einem nachhaltigeren Lernerfolg geführt hätte. In diesem Sinne wurden allerdings Vorschläge gemacht, die sich in der Praxis leicht umsetzen lassen. Zum Zwecke der Ergebnissicherung wünschten sich viele SuS, dass „zwischen- durch ein paar Hefteinträge oder ganz zum Schluss eine Zusammenfassung über die zwei Themen“ angefertigt werden, so dass die Lernenden „so eine Art Musterlösung zum Mitnehmen“ haben: „Es wäre schön, wenn man am Ende noch so eine Übersicht bekommt auf Deutsch, was man alles gemacht hat und dass vielleicht die schweren Themen auf Deutsch besprochen werden zur Vertiefung.“

Als Ergebnissicherung war vorgesehen, dass jede Gruppe die Handouts zu den Präsentationen auf eine Lernplattform stellt, auf die alle SuS der teilnehmenden Klassen Zugriff hatten. Diese Möglichkeit wurde auch von den Gruppen genutzt. Allerdings hielten die meisten Befragten dieses Verfahren nicht für eine gleichwertige Alternative zu gemeinsam im Unterricht verfassten Hefteinträgen, sondern eher für eine zusätzliche Option. Begründet wurde dies damit, dass die Präsentationen fehlerhafte oder überflüssige Informationen enthalten könnten oder dass in ihnen



auch wichtige Gesichtspunkte nicht enthalten sein könnten. Auch zur optimalen Vorbereitung auf die nächste Stunde bzw. eventuelle Leistungserhebungen hielten die meisten SuS Hefteinträge für das effektivere Mittel.

Was die Sozialformen angeht, so traf die Gruppenarbeit auf eine positive Resonanz bei den meisten Befragten (siehe oben, S. 199-203), allerdings wurde gewünscht, „dass man eine bessere Balance finden sollte von Gruppenarbeit und normalem Unterricht“. Ein weiteres Desiderat in Sachen Unterrichtsgestaltung war, „dass man noch mehr Diskussionen in der Klasse“ führen sollte, „damit man mehr seine sprachlichen Fähigkeiten verbessern könnte“.

In Bezug auf die Unterrichtsmaterialien wünschten sich einige SuS eine bessere Anpassung an das Sprachniveau der jeweiligen Jahrgangsstufe und dass auch deutsche Texte und Videos Verwendung finden.

Im Hinblick auf die bilingual zu behandelnden Themenbereiche wurde vorgeschlagen, dass Lehrkräfte und Lernende zu Beginn des Schuljahres eine gemeinsame Auswahl festlegen und „dass man mal Themen nimmt, die man so kritisch betrachtet und die Vorteile und Nachteile haben und dass man da einfach diskutiert“. Gerade im Interesse sprachlich schwächerer SuS wurde gewünscht, dass bei der Behandlung der Themen „auf Englisch dann nicht zu sehr ins Detail“ gegangen wird, so dass niemand überfordert oder abgehängt wird.

Es wurde auch angeregt, man sollte „auf Wörter noch ein bisschen mehr eingehen, weil die teilweise dann in der nächsten Stunde schon wieder vergessen waren“. Im Sinne der Umsetzung wurde vorgeschlagen, dass man schwierige „Fachbegriffe auf Deutsch erklären“ oder nicht so schwierige auf Englisch umschreiben sollte und dass „schwierige Themen mit schwierigen englischen Wörtern dann auch auf Deutsch besprochen“ werden sollten. Hier wurde darauf hingewiesen, dass, „wenn es halt wirklich Schüler gibt, die mit Englisch gar nicht zurechtkommen“, den betreffenden mehr Zeit zum Bearbeiten der Aufträge gegeben werden sollte.

In Sachen Sprachwahl und Sprachwechsel wurde gewünscht, „dass der Lehrer sich mit der Klasse einigt, wann man englisch und wann man deutsch spricht“, dass also gemeinsame Regeln mit

den SuS vereinbart werden. Die Lehrkraft sollte ausdrücklich darauf hinweisen und dazu anregen, „dass jeder zuerst einmal versuchen sollte, wirklich Englisch zu reden“, bevor er/sie deutsch redet, so dass das Englischsprechen „auch mehr verpflichtend“ gemacht wird, „damit man es dann auch ernster nimmt“. Gewünscht wurde auch, „dass der Lehrer einen verbessert, wenn man irgendwie einen groben Fehler im Englischen macht, so kleinere Fehler wie z.B. Vokabelfehler sind ja okay, aber wenn man gröbere Fehler macht, dass man weiß, wie es besser geht“. Außerdem wurde kritisiert, „dass der Lehrer nicht wirklich so verbessert hat, was die Gruppen vorgestellt haben“.

Während der Gruppenarbeitsphase hätten sich einige SuS auch eine stärkere Kontrolle durch die Lehrkraft gewünscht, denn es gab offensichtlich „auch ein paar Schüler, die saßen drin und haben einfach YouTube Videos geguckt und die anderen haben dann gearbeitet und dann kommt man sich auch so vor: ich arbeite und die vergnügen sich“. Zur Verbesserung der Arbeitsdisziplin wurde vorgeschlagen, dass die Lehrer/innen „auch mehr mit Mitarbeitsnoten machen“, indem sie diese zur Motivierung nachlässiger SuS einsetzen.

Kritik am Verhalten der Lehrkräfte wurde auch dahingehend laut, „dass man wirklich dann auch mehr darauf achtet, dass man auch auf Deutsch vielleicht erklärt, damit wirklich jeder das versteht, weil es bringt ja nichts, wenn man dann ein Thema bespricht, was dann am Ende keiner mehr weiß“.

Eine ganze Reihe von SuS der 9. Jahrgangsstufe gab im qualitativen Teil des Fragebogens zu verstehen, „dass es zu viel Englisch war und wenn man es nicht formulieren konnte, hat man sich nicht getraut, sich zu melden“.

In den 10. Klassen wünschten sich viele SuS eine Verlängerung der Phase mit Sprachwahlmöglichkeit. Vor allem sprachlich schwächere Lernende haben nicht immer alles verstanden und wünschten sich, dass vor allem zur Erläuterung komplexerer Sachverhalte die deutsche Sprache verwendet wird.

## 5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Um zur Erkenntnis von Zusammenhängen zu gelangen, werden nicht nur in den Natur- sondern auch in den Human- und Sozialwissenschaften Experimente durchgeführt. In der Unterrichtsforschung bieten die Ergebnisse von Laborexperimenten den höchsten Grad an Objektivität, Validität und Reliabilität, da eine gezielte Auswahl von Proband/innen möglich ist und die Bedingungen kontrollierbar sind, so dass zahlreiche Störvariablen von vorneherein ausgeschlossen werden können. Bei einer repräsentativen Stichprobe kann auch ein hoher Grad von Generalisierbarkeit gewährleistet werden. Der Nachteil der Laborexperimente besteht allerdings darin, dass ihre Befunde, die unter künstlich hergestellten Bedingungen zustande kommen, nicht ohne weiteres auf die real existierende Unterrichtswirklichkeit übertragen werden können. Um Gegebenheiten vor Ort zu erforschen, ist es sinnvoll, Feldexperimente durchzuführen. Ihre Schwäche besteht darin, dass die Ergebnisse nur bedingt generalisierbar sind. Sie bieten jedoch den Vorteil, die konkrete Situation vor Ort im Hinblick auf die Forschungsfrage möglichst adäquat konstruierbar und damit verstehbar zu machen.

Die vielfältigen Ergebnisse dieser Studie, aus denen pädagogische und methodisch-didaktische Rahmenbedingungen für einen sowohl sprachlich als auch sachfachlich gewinnbringenden biliru entwickelt werden können, sollen in diesem Teil der Arbeit im Brennglas der Forschungsfrage und der daraus abgeleiteten Hypothesen gebündelt und diskutiert werden. Um die Befunde angemessen zu evaluieren, ist es zunächst notwendig, den Kontext in den Fokus zu rücken. Das Experiment fand an einer Schule statt, die kein ausgeprägt bilinguales Profil hat. Es gab in den Jahren davor in Geschichte und Geografie bilinguale Klassen, die aber nur über zwei oder drei Jahre hinweg aufrechterhalten wurden. Weder die SuS noch die Lehrkräfte, die das bilinguale Projekt im Fach Kath. Religionslehre durchführten, hatten Vorerfahrungen mit Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass es sich im Unterschied zu den vorausgehenden bilingualen Klassen in anderen Fächern um Regelunterricht handelte, an

dem alle SuS der jeweiligen Religionsgruppen teilgenommen haben und nicht nur diejenigen, die sich freiwillig dafür entschieden hatten. Auf diese Weise war der sogenannte „Creaming-Effekt“ zwangsläufig ausgeschlossen, der sich dann einstellt, wenn hauptsächlich die sprachlich leistungsstarken SuS den bilingualen Unterricht als Wahlfach besuchen, was oftmals auf eine gezielte Begabtenförderung hinausläuft. Der Ansatz, nur ausgewählte Themenbereiche aus der 9. und 10. Jahrgangsstufe über einen Zeitraum von fünf bis acht Wochen hinweg als bilinguale Module aufzubereiten, hat sich in Kombination mit der Methode der Gruppenarbeit und der Verwendung von iPads nicht nur als motivationsfördernd, sondern auch als besonders integrativ erwiesen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Gruppen heterogen sind, so dass die leistungsschwächeren SuS von den stärkeren unterstützt werden können. Von Seiten der SuS wurde durchaus akzeptiert, dass die Lehrkräfte die Gruppen zusammenstellten, so dass diese nach jedem Baustein neu gebildet wurden. Auf diese Weise machten die SuS die Erfahrung, dass es interessant sein kann, auch mit Mitschüler/innen aus den Parallelklassen zusammenzuarbeiten, zu denen sie ansonsten weniger Kontakt hatten.

Obwohl sich die von den Lehrkräften ausgewählten Themenbereiche im Nachhinein auch aus der Sicht der Befragten als weitestgehend geeignet erwiesen, ist es dennoch sinnvoll, um die Akzeptanz des biliRU zu erhöhen, die SuS an der Auswahl der Themenbereiche sowie an der Festlegung der Dauer des bilingualen Unterrichts zu beteiligen. Dies konnte am Descartes-Gymnasium aufgrund der Vorgaben des Forschungsdesigns nicht getan werden, wurde jedoch von den Proband/innen in den Interviews als Desiderat geäußert. Für den Lernerfolg und die Effektivität der Gruppenarbeit ist unbedingt darauf zu achten, dass die Gruppen nicht zu groß sind: als optimal wurden von den Lernenden Vierergruppen angesehen. Trotz der genannten Vorzüge wurde von Seiten der Befragten angemerkt, dass die Gruppenarbeit gelegentlich von einzelnen Unterrichtsstunden bzw. -phasen des Plenumsunterrichts unterbrochen werden sollte, nicht nur um der methodischen Abwechslung willen, sondern auch um alle Gruppen wieder auf den gleichen Lernstand zu bringen. Zu diesem Zweck wünschten sich die SuS, nicht nur die von einzel-

nen Gruppen erarbeiteten und digital verfügbar gemachten Handouts, sondern von der Lehrkraft eigens autorisierte Ergebnissicherungen.

Auch wenn das Kernfach Englisch im Allgemeinen einen sehr hohen Stellenwert im Bewusstsein der Proband/innen einnimmt (vgl. Abb. 15, S. 180), wäre es dennoch einem Fünftel der Befragten lieber gewesen, wenn der RU ganz auf Deutsch stattgefunden hätte (vgl. Abb. 64., S. 236). Für diese und die 15% der SuS, die eher für einen rein deutschsprachigen Unterricht votierten, war die monolingual englische Testphase eine Belastung, der sie nicht dauerhaft ausgesetzt sein wollten, da sie sich auch eher wie im EU fühlten, von dem viele nicht wünschten, dass er durch den RU um zwei Wochenstunden verlängert wird. Dagegen hatten vor allem diejenigen, für die Englisch aufgrund ihrer Freizeitaktivitäten (insbesondere im Internet) schon zu einer Alltagssprache geworden ist, mit dem rein fremdsprachlichen RU keine Probleme. Von ihnen wurde die Verwendung von zwei Sprachen auch nicht als hilfreich, sondern eher als verwirrend und problematisch erfahren. Dennoch befürworteten 70% der Befragten die Möglichkeit der Sprachwahl im biliRU vollumfänglich und 13% mit Einschränkungen (vgl. Abb. 65, S. 238). In den Interviews gaben viele von ihnen zu verstehen, dass sie sich in der Phase des Code-Switching nicht nur wohler gefühlt hatten als in der rein englischsprachigen, sondern dass sie auch eher den Eindruck hatten, sich im RU zu befinden. Einige der Befragten sagten explizit, dass die Möglichkeit der Sprachwahl die generelle Akzeptanz des biliRU gesteigert habe (vgl. S. 239f.). Die Befürchtung, dass die SuS unter diesen Umständen den Weg des geringsten Widerstandes wählen und nur noch deutsch reden würden, hat sich in der Praxis nicht bewahrheitet. In der ein oder anderen Weise nutzen nahezu alle SuS das Angebot, ihre Englischkenntnisse in einem anderen als dem gewohnten Kontext nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv anzuwenden und zu testen. Das Ausmaß der Verwendung der Fremdsprache hing von Situationen und Faktoren ab, die oben (S. 217-239) ausgeführt wurden. Von der Lehrkraft wünschten sie sich, dass diese so viel wie möglich - aber nicht ausschließlich - Englisch spricht, um einerseits die SuS zum Gebrauch der Fremdsprache zu motivieren und andererseits das Verständnis komplexer sachfachlicher Zu-

sammenhänge zu gewährleisten (siehe S. 249f.). Auch wenn rund 23% der Befragten (eher) der Meinung waren (vgl. Abb. 24, S. 191), der biliRU würde die Ernsthaftigkeit des RU beeinträchtigen, gab ein Großteil der SuS zu verstehen, dass das Lehren und Lernen in zwei Sprachen den RU interessanter gemacht und dessen generelle Akzeptanz erhöht habe (vgl. oben S. 190) sofern die Möglichkeit der Sprachwahl und des Sprachwechsels gegeben ist.

Die Tests ergeben im Hinblick auf die Auswirkung der Sprachverwendung auf den sachfachlichen Lernerfolg auf den ersten Blick ein klares Bild. Sowohl in den Kurzzeittests als auch in den Langzeittests aller Klassen sind jeweils die besten Ergebnisse in der deutschen Kontrollphase erzielt worden. Dies gilt für beide Jahrgangsstufen gleichermaßen. Es gelang also den Proband/innen besser, Informationen in der Schulsprache aufzunehmen, zu verarbeiten und dann auch wieder zu reproduzieren, zu reorganisieren und in eigene Urteile und Meinungen umzusetzen als in der Fremdsprache. Darüber hinaus gilt: je höher der Anteil der Fremdsprache im Unterricht, umso schlechter die Testergebnisse der jeweiligen Phase. Diese Regel ergibt sich aus der Auswertung der Testergebnisse aller Klassen und Jahrgangsstufen. Eine genauere Analyse der Mittelwerte und der Notenverteilung führt jedoch zu einer Relativierung der oben genannten Regel, von der die Ergebnisse der Langzeittests in den 9. Klassen eine Ausnahme bilden. Dort folgte auf das beste Ergebnis aus der deutschen Kontrollgruppe mit einem Mittelwert von 3,47 als zweitbestes das der monolingual englischen Phase mit 3,75 und dann das Ergebnis der Code-Switching-Phase mit 4,20. Eine Erklärung für diese recht starke Abweichung von der Regel kann hier nicht gegeben werden. Zu bedenken ist jedoch, dass im Unterschied zu den vier Klassen aus der 10. Jahrgangsstufe nur zwei 9. Klassen an dem Projekt beteiligt waren.

Eine weitere Regelmäßigkeit lässt sich in der Auswirkung des zeitlichen Abstands der Tests vom Unterricht, auf den sie sich beziehen, feststellen. Je größer der zeitliche Abstand umso schlechter das Testergebnis. Dies gilt für die Gesamtheit aller Tests entsprechend den jeweiligen miteinander vergleichbaren Phasen. Bei der Analyse dieser Regel nach Jahrgangsstufen ergibt sich auch hier eine Ausnahme, für die keine Erklärung geboten werden kann: in den 9. Klassen fiel das Er-

gebnis der Kurzzeittests aus der monolingual englischen Phase mit einem Mittelwert von 4,18 bedeutend schlechter als das der Langzeittests mit 3,75.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage ergibt sich aus der Analyse des Datenmaterials, dass sich die Möglichkeit der Sprachwahl und des Sprachwechsels im biliRU positiv auf den sachfachlichen Lernerfolg auswirkt, da die Testergebnisse aus der monolingual englischen Phase, bis auf die oben erwähnte Ausnahme, schlechter ausfielen als die der Code-Switching-Phase. Diese Schlussfolgerung gewinnt an Evidenz, wenn man die Testergebnisse aus den beiden Phasen, in denen Englisch als Unterrichtssprache verwendet wurde, mit den Ergebnissen der Kontrollphase vergleicht.

Bei der Rundung auf eine Dezimalstelle hinter dem Komma ergeben die Resultate aller Kurzzeittests der Code-Switching-Phase und der deutschen Kontrollphase jeweils einen Mittelwert von 3,3, während die Durchschnittsnote der monolingual englischen Phase bei 3,8 liegt, was vor allem auch durch einen höheren prozentualen Anteil an nicht mehr ausreichenden Leistungen bedingt ist. In den 10. Klassen ist die Durchschnittsnote der Code-Switching-Phase mit 3,43 sogar um ein Hundertstel besser als die der Kontrollphase.

In den Langzeittests der deutschen Kontrollphase lag der Mittelwert bei 3,53, während er bei der Code-Switching-Phase 3,80 und der monolingual englischen Phase 3,93 betrug. Hier liegen die Ergebnisse der beiden Phasen, in denen die Fremdsprache verwendet wurde, sehr nahe beieinander. In der 10. Jahrgangsstufe allerdings war das Testergebnis der Code-Switching-Phase mit einem Mittelwert von 3,58 nur um zwei Hundertstel schlechter als das der Kontrollphase, während die Durchschnittsnote der monolingual englischen Phase 4,02 betrug. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der Langzeittest nach der monolingual fremdsprachigen Phase der einzige war, in dem die SuS ihre Antworten auf Englisch formulieren mussten. In allen anderen Tests hatten sie die Möglichkeit der Sprachwahl, auch in den Kurzzeittests nach der monolingual englischen Phase sowie in den Tests nach der Kontrollphase. Wie Abb. 87 auf S. 272 zeigt, haben insgesamt nur knapp 7% der Proband/innen die Aufgaben in diesen Tests ganz oder teilweise auf Eng-

lisch bearbeitet. Da die SuS verpflichtet waren, im Langzeittest nach der monolingual englischen Phase die Fremdsprache zu verwenden, wurde in diesen Tests auch die sprachliche Leistung benotet. Zwischen der inhaltlichen und sprachlichen Leistung gibt es hier eine starke, zweiseitig signifikante Korrelation mit dem Koeffizienten von  $\rho = 0,631^{**}$ , was bedeutet, dass sachfachliche und sprachliche Leistung nicht voneinander getrennt werden können, da sie sich gegenseitig bedingen. Auch diese Befunde sprechen dafür, den SuS im biliRU die Option der Sprachwahl und des Sprachwechsels zu geben, um einen möglichst hohen sachfachlichen Lernerfolg zu gewährleisten. Die Verwendung beider Sprachen im Unterricht führt vor allem dann zu einer gesteigerten Verarbeitungstiefe, wenn das Sprachbewusstsein durch geeignete Aufgabenstellungen gefördert wird. Die fremdsprachliche Kompetenz wird dadurch erhöht, dass SuS ihre Englischkenntnisse in einem anderen Fach anwenden, testen und vertiefen können. Da im bilingualen Unterricht konsequent nach dem Prinzip *message before accuracy* verfahren wird, haben es die SuS eher gewagt, mit den Sprachen zu experimentieren und auch dann etwas auf Englisch zu sagen, wenn sie das Gefühl hatten, dass ihre Äußerungen hinter den Anforderungen einer modellsprachlich verstandenen Korrektheit zurückblieben. Dies bedeutete für einige von ihnen auch, dass sie die Gewohnheit, nur dann etwas zu sagen, wenn sie sicher sind, dass es auch grammatikalisch, idiomatisch und lexikalisch korrekt ist, ablegen konnten. In den Interviews wurde deutlich, dass es einigen SuS gelungen ist, ihre durch die Anforderungen eines sprachlichen Perfektionismus bedingte Hemmung auch im EU ein Stück weit abzubauen. Die daraus resultierende Bereitschaft, die sprachliche Aktivität auch im Fremdsprachenunterricht zu steigern, ist ein bedeutender Synergieeffekt, der für einen sprach(en)sensiblen bilingualen Unterricht spricht, in dem ein offener, ungezwungener und dadurch möglichst authentischer Umgang mit zwei prinzipiell gleichberechtigten Sprachen sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden praktiziert wird.



Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Studien zusammengefasst. Im Hinblick auf die Akzeptanz des modularisierten biliRU sind folgende Resultate zu konstatieren:

- (1) Die Verwendung der Fremdsprache führt zu einem erhöhten Interesse am RU.
- (2) Die Möglichkeit der Sprachwahl steigert die Akzeptanz des biliRU.
- (3) Der biliRU wird von SuS als Experimentierfeld für den Fremdsprachengebrauch genutzt.
- (4) Die Möglichkeit von Sprachwahl und Code-Switching führt nicht zu einer verringerten, sondern zu einer erhöhten Bereitschaft, die Fremdsprache zu verwenden.
- (5) Das Ausmaß der Verwendung von Code-Switching ist abhängig von der Fremdsprachenkompetenz.
- (6) Es gibt eine Korrelation zwischen der Verwendung der Fremdsprache in Freizeitaktivitäten und der Akzeptanz des Englischen im RU.
- (7) Gruppenarbeit mit iPads ist motivationsfördernd.
- (8) Gelegentlicher Methodenwechsel wird von SuS gewünscht.
- (9) SuS wünschen sich eine klar strukturierte Ergebnissicherung durch die Lehrkraft.

Was die Auswirkungen des biliRU auf den sachfachlichen Lernerfolg betrifft, so gilt Folgendes:

- (1) Die Möglichkeit der Sprachwahl und des Sprachwechsels im biliRU wirkt sich positiv auf den sachfachlichen Lernerfolg aus.
- (2) Die Resultate aller Kurzzeittests der Code-Switching-Phase und der deutschen Kontrollphase ergaben auf Zehntel gerundet den gleichen Mittelwert.
- (3) Die vergleichbare Durchschnittsnote der monolingual englischen Phase ergab ein deutlich schlechteres Ergebnis.
- (4) In den Langzeittests wichen die Durchschnittsnoten der beiden Phasen, in denen die Fremdsprache in unterschiedlichem Maße verwendet wurde, nur unwesentlich voneinander ab.
- (5) In den Langzeittests der 10. Klassen lag die Durchschnittsnote der deutschen Kontrollphase nur ganz knapp über der der Code-Switching-Phase, während die Ergebnisse der monolingual englischen Phase im Mittelwert wesentlich schlechter waren.
- (6) Bei geeigneten Aufgabenstellungen führt die Verwendung beider Sprachen im Unterricht zu einer gesteigerten Verarbeitungstiefe.

## 6 Ausblick

Abschließend sollen die Relevanz der Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die Schulentwicklung an Gymnasien schlaglichtartig aufgezeigt und knappe Anregungen für weiterführende Forschungsvorhaben gegeben werden.

Lernen in zwei Sprachen ist ein innovatives Unterrichtsmodell, das zu einer Aufwertung des RU seitens der Lernenden führt. Dies liegt zum einen daran, dass viele SuS mit dem Gebrauch des Englischen als *lingua franca* der Unterhaltungsindustrie in ihrer Freizeit vertraut sind. Eine Korrelation zwischen der Verwendung der Fremdsprache in Freizeitaktivitäten und der Akzeptanz des Englischen im RU konnte hier nachgewiesen werden. Dies führt zu einer Motivationssteigerung im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit religiösen Fragestellungen und Themen im bi-liRU. Zum anderen hat sich die Möglichkeit von Sprachwahl und Sprachwechsel im Unterricht dahin gehend ausgewirkt, dass SuS eine ungezwungenerere, experimentierfreudigere Haltung im Umgang mit zwei Sprachen als Arbeitssprachen entwickeln. Dadurch wird auch über den Fachunterricht hinaus die Bereitschaft erhöht, die Fremdsprache als Ressource zur Informationsverarbeitung beziehungsweise als Kommunikationsmittel zu verwenden. Die durch die Fremdsprache entstehenden Probleme halten sich in den 9. und 10. Jahrgangsstufen des Gymnasiums in zumutbaren Grenzen, so dass die lernproduktiven Nebenwirkungen, wie z.B. Motivationssteigerung, erhöhte kognitive Aktivierung und gesteigerte Verarbeitungstiefe bei geeigneten Aufgabenstellungen und Lernarrangements überwiegen. Um diese Effekte zu erzielen und aufrecht zu erhalten, ist es u.a. jedoch notwendig, dass die SuS mit digitalen Endgeräten im Internet arbeiten können, so dass sie an die Informationsverarbeitungsstrategien in ihrem Freizeitverhalten anknüpfen können. Auf diese Weise erfolgt die Förderung der Sprachkompetenz nicht auf Kosten des sachfachlichen Lernerfolgs, sondern ist diesem zuträglich, vor allem dann, wenn die Tatsache mit berücksichtigt wird, dass Lernen im RU immer auch irgendeine Form von Sprachlernen impliziert.

Von daher ist eine weitere Verbreitung des in dieser Studie vorgestellten Unterrichtsmodells im Sinne einer fächerübergreifenden, integrierenden Sprach- und Sachfachkompetenzorientierung zielführend. Eines der Hauptprobleme besteht allerdings darin, dass an bayerischen Gymnasien nur Lehrkräfte mit einer Fakultas im Fach Englisch bzw. einer entsprechenden Zusatzqualifikation diese Art des Unterrichtens praktizieren dürfen. Deshalb wäre es sinnvoll, fächerverbindende Kooperationsstrukturen zu schaffen, die es ermöglichen, dass Religionspädagogen/innen mit Englischlehrkräften gemeinsam am und im Unterricht zusammenarbeiten. Denkbar wäre es hier, einzelne Module als fächerübergreifende Projekte durchzuführen. Nicht nur aus schulorganisatorischen Gründen, sondern auch im Sinne der interreligiösen Verständigung wäre es angebracht, mit dem Fach Ethik zu kooperieren und die konfessionellen Schranken im Rahmen einzelner Module zu überwinden. Auf diese Weise könnte auch das vor allem an Gymnasien noch stark verbreitete Schubladendenken im Hinblick auf die Schulfächer durchbrochen werden, was zu einer verbesserten Vernetzung von sachfachlichen Wissensbeständen mit fachlich adäquaten Ausdrucksformen in beiden Sprachen und damit zu größerer Nachhaltigkeit des Gelernten sowie zu einem gesteigerten Sprachbewusstsein führt. Für fächerübergreifende, kooperative Projekte müssten den Schulen vom KM jedoch die notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Um auf der einen Seite den Mehrwert der Zweisprachigkeit zu nutzen und auf der anderen Seite die Kosten dafür zu minimieren, haben Niedersachsen und andere Bundesländer bei der Einführung des BU „auf einen Bottom-up-Ansatz gesetzt“ (Kiel 2019: 30). Die dadurch entstandene Aura einer „grassroots-Bewegung“ (Breidbach 2007: 29) hat diese Unterrichtsform für Lehrkräfte interessant gemacht, die das Bedürfnis haben, eigene didaktische Wege zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung einzuschlagen und fachliche Unterrichtsversuche mit offenem Ausgang als Herausforderung zu wagen. Die Freiräume, die das neue Terrain „als relativ geschütztes berufsbiographisches Experimentier- und Gestaltungsfeld“ (Breidbach 2007: 30) bot, machten „die strukturellen Widrigkeiten, wie fehlende Begleitung seitens der akademischen Didaktik oder das Ausbleiben eines befriedigenden Materialange-

bots durch die Schulbuchverlage“ (Breidbach 2007: 29) wieder wett. Mittlerweile kann man das ehemals als „Hauptproblem für die (probeweise) Durchführung von bilingualem RU“ (Pirner 2006: 407) eingestufte Hindernis der geeigneten Materialbeschaffung als weitgehend überwunden betrachten. Nicht nur Verlage machen Angebote (z.B. Klewitz 2019), sondern vor allem das Internet zeigt sich als unerschöpfliche Fundgrube für englische Texte, Videos und sogar ausgearbeitete Unterrichtseinheiten zu Themen des RU (vgl. Green et al. 2022: 249-319). In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf die Materialien hinzuweisen, die das „Netzwerk Bilingualer Religionsunterricht“ online zur Verfügung stellt.

Bei innovativen, experimentellen Unterrichtsprojekten hält sich das „bildungsbiographische Risiko“ (Breidbach 2007: 30) für SuS auch dadurch in Grenzen, dass sie von der gesteigerten Motivation und dem erhöhten persönlichen Engagement ihrer Lehrer/innen profitieren. Dies kann aber auf die Dauer nur dann gewährleistet werden, wenn die Lehrkräfte von den Schulbehörden für den zusätzlichen Arbeitsaufwand entlastet werden. Hier wäre eine entsprechende Anrechnung von Stunden, die z.B. in einem kooperativen, bilingualen Projekt geleistet werden, auf das zu erbringende Pflichtdeputat eine realistische Option.

Was die Ängste der SuS im Hinblick auf eine schlechtere Benotung ihrer Leistungen betrifft, so gibt es methodische Grundsätze, die es erlauben einer solchen Gefahr entgegenzuwirken. So schlägt Besler (2012: 70) vor, im Unterrichtsgespräch nur dann auf sprachliche Fehler der SuS einzugehen, wenn diese extrem kommunikationshemmend sind. Dies sollte dann jedoch auf eine möglichst unauffällige, aber wirksame Art und Weise geschehen, so dass der Gesprächsfluss nicht behindert und der Fokus nicht vom Inhalt auf die Form verschoben wird. Bei schriftlichen Arbeiten auf Englisch sollten Fehler zwar korrigiert werden, jedoch nicht in die Leistungsbewertung einfließen. Pirner (vgl. 2004: 109) empfiehlt bei schriftlichen Leistungserhebungen Aufgabentypen zu entwickeln, die nur geringe sprachliche Anforderungen stellen, wie z.B. Zuordnungsaufgaben oder Multiple-Choice-Tests. Solange sich biliRU noch in einem Experimentierstadium befindet, ist es möglich, den SuS ein weitreichendes Mitspracherecht bei der Auswahl

der Themenbereiche, der Dauer der bilingualen Unterrichtseinheiten sowie der Auswahl der verwendeten Medien einzuräumen. So gesehen kann es auch den SuS überlassen werden, ob sie die Aufgaben in schriftlichen Leistungserhebungen auf Deutsch oder auf Englisch bearbeiten (vgl. Pirner 2004: 109; Besler 2012: 70). Lehrkräfte können in der Anfangsphase auch SuS selbst entscheiden lassen, ob sie die Bewertung eines englischsprachigen mündlichen Beitrags als Note gezählt haben möchten oder nicht. Um für SuS einen Anreiz dafür zu schaffen, sich in der Fremdsprache zu versuchen und nicht den Weg des geringsten Widerstands zu gehen, kann man ihnen auch sagen, dass eine gute Ausdruckweise im Englischen positiv gewertet wird, so dass es für die Verwendung des Englischen quasi einen Bonus gibt. Auf diese Weise wird auch ein Stück weit der im EU teilweise noch verbreiteten Fehlerfixiertheit entgegengewirkt, wodurch die Unterrichtskommunikation angstfreier, ungezwungener und authentischer werden kann. SuS verstehen unter diesen Umständen sehr wohl, dass im biliRU eben keine Verlängerung des Englischunterrichts in die Religionsstunden stattfindet. Der Fokus liegt ja auch nicht auf der Bewusstmachung von neu zu erwerbenden sprachlichen Strukturen. Im Mittelpunkt steht die Kommunikation über die Themen des RU. BiliRU bedeutet demnach Bilingualität im Wortsinn, nämlich Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Englisch und Deutsch gelten hier als gleichberechtigte und gleichwertige Unterrichtssprachen. Die SuS werden gesehen als *nascent bilinguals*, wobei das Konzept des *monolingual native speaker* als sprachliche Idealvorstellung weitgehend in den Hintergrund rückt. Aus diesem Grund ist auch *Code-Switching* kein Problem mehr, sondern eine legitime Form sprachlicher Äußerung. Methodisch eingesetzt werden kann *Code-Switching* als aufgaben- und situationsabhängiger, gezielter Wechsel der Unterrichtssprache, wobei auch gelegentlich Mischstrategien (*micro-code-switching*) (vgl. Lamsfuß-Schenk 2015: 159) toleriert werden. Die Lehrkraft spricht allerdings überwiegend Englisch, die SuS dürfen jedoch auch auf Deutsch antworten. Je nach Bedarf können Erklärungen der Lehrkraft auf Deutsch gegeben werden. In bestimmten Unterrichtsphasen (z.B. schwierige Analysen und Diskussionen, emotionale Themen) kann auch vorübergehend ganz auf Deutsch als Unterrichtssprache umge-

schaltet werden. Das übergeordnete Ziel ist eine möglichst authentische Sprach- und Textproduktion nach dem Grundsatz: „*Students use languages to learn and learn how to use languages*“ (vgl. Marsh / Langé 2000). Wie die Ergebnisse dieser Studie zeigen, trifft ein derart flexibler Umgang mit Sprache(n) nicht nur auf weitgehende Akzeptanz seitens der SuS, sondern gewährleistet auch einen vergleichsweise weitgehenden sachfachlichen Lernerfolg.

Was im Fach Religion möglich ist, sollte durchaus auch in anderen GPR-Fächern in den 9. und 10. Jahrgangsstufen umsetzbar sein. Auch dort könnten ausgewählte, geeignete Themenbereiche modular strukturiert und unter Berücksichtigung der sich aus dieser Studie ergebenden methodisch-didaktischen Anregungen gestaltet werden. Inwieweit eine Umsetzung in unteren Jahrgangsstufen gewinnbringend ist, müsste noch im Einzelnen untersucht werden. Der Erfahrungsaustausch mit Lehrkräften im „Netzwerk Bilingualer Religionsunterricht“ zeigt, dass bilinguale Unterrichtseinheiten bei entsprechender methodisch-didaktischer Aufbereitung ohne Beeinträchtigung des sachfachlichen Lernerfolgs auch schon in der 7. Jahrgangsstufe des Gymnasiums durchführbar sind. Aufgrund der Einschränkungen in der Fremdsprachenkompetenz jüngerer Lernender ist jedoch ein erhöhter Vorbereitungsaufwand für die Her- und Bereitstellung motivierender, altersgemäßer Materialien sowie für die Planung und Durchführung entsprechender Unterrichtseinheiten erforderlich. Zukünftige Forschungsprojekte könnten die Voraussetzungen untersuchen und die Rahmenbedingungen eruieren, unter denen Lernen in zwei Sprachen in dieser Altersgruppe zum Erfolg führen kann. Die Entwicklung von methodisch-didaktischen Konzepten für den Unterricht in zwei Sprachen könnte sich für Lehrkräfte der 7. und 8. Jahrgangsstufe durchaus als hilfreich und gewinnbringend erweisen.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Planungstabelle .....	58
Abbildung 2:	Kompetenzen im Sachfachunterricht nach Zydati (2013: 134) .....	72
Abbildung 3:	Bilinguale Angebote in einzelnen Bundesländern nach Green (2022: 15) .....	132
Abbildung 4:	Konzeptionierung der Interviews .....	157
Abbildung 5:	SPSS-Matrix .....	160
Abbildung 6:	Verlaufsplan eines Unterrichtsbausteins .....	165
Abbildung 7:	Zeitlicher Ablauf des Forschungsprojekts .....	166
Abbildung 8:	Formulierungsvorschläge für die Likert-Skala .....	168
Abbildung 9:	Datenerhebung im Schuljahr 2018/19 .....	169
Abbildung 10:	Datenerhebung im Schuljahr 2019/20 .....	170
Abbildung 11:	Datenerhebung im Schuljahr 2020/21 .....	171
Abbildung 12:	Befindlichkeit der SuS im biliRU .....	174
Abbildung 13:	Eignung des RU für bilinguales Lehren und Lernen .....	177
Abbildung 14:	Bilinguale Module in anderen Fächern .....	179
Abbildung 15:	Bedeutung des Fachs Englisch für die SuS .....	180
Abbildung 16:	Englisch macht Spaß .....	181
Abbildung 17:	Abwahl des Faches Englisch .....	181
Abbildung 18:	Abwahl des Religionsunterrichts .....	182
Abbildung 19:	Ist RU als Schulfach langweilig? .....	183
Abbildung 20:	Interesse an religiösen Themen und Fragestellungen .....	183
Abbildung 21:	Bedeutung des interkulturellen Lernens für SuS .....	184
Abbildung 22:	Kreuztabelle 1 .....	185
Abbildung 23:	Fehlertoleranz im biliRU .....	189
Abbildung 24:	Beeinträchtigung der Ernsthaftigkeit durch biliRU .....	191
Abbildung 25:	Themenbereich „Beziehungen, Liebe, Sexualität“ .....	192
Abbildung 26:	Themenbereich „Judentum“ .....	193
Abbildung 27:	Themenbereich „Hinduismus“ .....	195
Abbildung 28:	Themenbereich „Buddhismus“ .....	195
Abbildung 29:	Gruppenarbeit .....	199
Abbildung 30:	Referate .....	200
Abbildung 31:	Deutschsprachige Filme im biliRU .....	205
Abbildung 32:	Kreuztabelle 2 .....	206
Abbildung 33:	Interesse an der englischen Sprache als Motivation für biliRU .....	207
Abbildung 34:	Kreuztabelle 3 .....	208
Abbildung 35:	Kreuztabelle 4 .....	209
Abbildung 36:	Authentische Texte und Filme im biliRU .....	210
Abbildung 37:	Authentizität der Sprecher in englischsprachigen Filmen .....	210
Abbildung 38:	Deutsche Texte im biliRU .....	211
Abbildung 39:	Kreuztabelle 5 .....	212
Abbildung 40:	Kreuztabelle 6 .....	213
Abbildung 41:	Kreuztabelle 7 .....	213
Abbildung 42:	Kreuztabelle 8 .....	214

Abbildung 43:	Beteiligung am Unterrichtsgespräch .....	216
Abbildung 44:	Geringe Beteiligung an Unterrichtsgesprächen auf Englisch .....	217
Abbildung 45:	Konzentrationsfähigkeit .....	218
Abbildung 46:	Motivation für Unterrichtsbeiträge in der Fremdsprache .....	219
Abbildung 47:	Selbsteinschätzung der Fremdsprachenkompetenz.....	220
Abbildung 48:	Kreuztabelle 9 .....	221
Abbildung 49:	Englisch macht Spaß .....	222
Abbildung 50:	Nutzung sozialer Medien auf Englisch .....	223
Abbildung 51:	Schreiben von Nachrichten auf Englisch .....	223
Abbildung 52:	Konsum englischsprachiger Videos im Internet .....	224
Abbildung 53:	Besuch englischsprachiger Foren im Internet.....	225
Abbildung 54:	Lesen englischer Texte im Internet.....	225
Abbildung 55:	Korrelationstabelle 1 .....	226
Abbildung 56:	Korrelationstabelle 2 .....	228
Abbildung 57:	Wortschatzprobleme im Englischen .....	229
Abbildung 58:	Verständnisschwierigkeiten bei englischen Texten .....	230
Abbildung 59:	Verständnis englischsprachiger Äußerungen der Lehrkräfte.....	231
Abbildung 60:	Verständnis englischsprachiger Sprecher/innen in Filmen.....	232
Abbildung 61:	Beteiligung an Unterrichtsgesprächen auf Englisch .....	233
Abbildung 62:	Mitarbeit im biliRU.....	235
Abbildung 63:	RU ganz auf Deutsch .....	235
Abbildung 64:	Bevorzugung eines monolingual deutschen RU .....	236
Abbildung 65:	Sprachwahl der SuS für Unterrichtsbeiträge und Präsentationen .....	238
Abbildung 66:	Noten als Motivation für englische Unterrichtsbeiträge .....	240
Abbildung 67:	Nachdenken über komplizierte Sachverhalte.....	241
Abbildung 68:	Sprachkompetenz im Deutschen und in der Fremdsprache .....	242
Abbildung 69:	Sprechen über religiöse Themen auf Deutsch.....	242
Abbildung 70:	Sprechen über religiöse Themen auf Englisch.....	243
Abbildung 71:	SuS hätten im Unterricht mehr Englisch reden sollen .....	244
Abbildung 72:	SuS sollten im biliRU mehr auf Deutsch diskutieren .....	244
Abbildung 73:	Sprachwahl während der Gruppenarbeitsphasen .....	245
Abbildung 74:	Lehrkräfte sollten im biliRU nur Englisch reden.....	249
Abbildung 75:	Über englische Texte und Filme sollte man nur auf Englisch reden .....	251
Abbildung 76:	Sprachübertragung trainiert das Denkvermögen.....	255
Abbildung 77:	Größere Verarbeitungstiefe durch Sprachübertragung .....	256
Abbildung 78:	Formulierung der Unterrichtsbeiträge auf Englisch.....	257
Abbildung 79:	Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz durch biliRU .....	258
Abbildung 80:	Bewertungsschema der Tests nach Schulnoten .....	265
Abbildung 81:	Ergebnisse aller Kurzzeittests aus der Code-Switching-Phase .....	266
Abbildung 82:	Ergebnisse aller Kurzzeittests aus der monolingual deutschen Phase .....	267
Abbildung 83:	Ergebnisse aller Kurzzeittests aus der monolingual englischen Phase .....	268
Abbildung 84:	Ergebnisse aller Langzeittests aus der Code-Switching-Phase.....	269
Abbildung 85:	Ergebnisse aller Langzeittests aus der monolingual deutschen Phase.....	270
Abbildung 86:	Ergebnisse aller Langzeittests aus der monolingual englischen Phase.....	271
Abbildung 87:	Sprachwahl in den Tests .....	272
Abbildung 88:	Sprachkompetenz (Langzeittest: monolingual englischen Phase).....	272
Abbildung 89:	Englischnoten im Zeugnis.....	273



Abbildung 90:	Kurzzeittests: Code-Switching-Phase (9. Jahrgangsstufe).....	274
Abbildung 91:	Kurzzeittests: monolingual deutsche Phase (9. Jahrgangsstufe).....	275
Abbildung 92:	Kurzzeittests: monolingual englische Phase (9. Jahrgangsstufe).....	276
Abbildung 93:	Kurzzeittests: Code-Switching-Phase (10. Jahrgangsstufe).....	277
Abbildung 94:	Kurzzeittests: monolingual deutsche Phase (10. Jahrgangsstufe).....	278
Abbildung 95:	Kurzzeittests: monolingual englische Phase (10. Jahrgangsstufe).....	279
Abbildung 96:	Langzeittests: Code-Switching-Phase (9. Jahrgangsstufe) .....	280
Abbildung 97:	Langzeittests: monolingual deutsche Phase (9. Jahrgangsstufe) .....	281
Abbildung 98:	Langzeittests: monolingual englische Phase (9. Jahrgangsstufe) .....	282
Abbildung 99:	Langzeittests: Code-Switching-Phase (10. Jahrgangsstufe) .....	283
Abbildung 100:	Langzeittests: monolingual deutsche Phase (10. Jahrgangsstufe) .....	284
Abbildung 101:	Langzeittests: monolingual englische Phase (10. Jahrgangsstufe) .....	285
Abbildung 102:	Interkulturelle Relevanz authentischer Texte und Filme .....	287

## Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, D. (2007), *Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen* [= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 33]. Frankfurt am Main: Lang.
- Abutalebi, J. / D. Green (2007), „Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control“. In: *Journal of neurolinguistics* 20/3, 242-275.
- Adesope, O. O. / T. Lavin / T. Thompson / C. Ungerleider (2010), „A systematic review and metaanalysis of the cognitive correlates of bilingualism“. In: *Review of Educational Research* 80/2, 207-245.
- Altrichter, H. (1990), *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. Zugl.: Klagenfurt, Univ., Habil.-Schr., 1988 [= Bildung, Arbeit, Gesellschaft 3]. München: Profil.
- Altrichter, H. / P. Posch / H. Spann (2018), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* [= UTB Schulpädagogik 4754]. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Alvarez-Caccamo, C. (2001), „Codes“. In: A. Duranti (ed.): *Key terms in language and culture*. Malden, Mass: Blackwell, 23-26.
- Antón, M. / F. J. DiCamilla (1999), „Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom“. In: *The Language Learning Journal* 83/2, 233-247.
- Atkinson, D. (1993), *Teaching monolingual classes* [= Longman keys to language teaching]. London: Longman.
- Auer, P. (1984), *Bilingual Conversation* [= Pragmatics & beyond 5:8]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Auer, P. (1998), „Introduction: Bilingual conversation revisited“. In: Peter Auer (ed.): *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge, 1-24.
- Auerbach, E. (1993), „Re-examining English-only in the ESL classroom“. In: *TESOL Quarterly* 27/1, 9-32.
- Avery, T. S. (2015), *The Pedagogical Potential of Codeswitching*, unter: [www.researchgate.net/publication/280931418](http://www.researchgate.net/publication/280931418).
- Bach, G. (2008), „Bilingualer Unterricht: Lernen - Lehren - Forschen“. In: G. Bach / S. Niemeier (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* [= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 5]. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Lang, 9-22.
- Bachmann-Medick, D., *Kultur als Text. Herausforderungen der Interpretativen Kulturanthropologie*, unter: [gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Germanisztika/111Balk%E1nyilHorv%E1thPabis/28-Kultur%20als...pdf](http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Germanisztika/111Balk%E1nyilHorv%E1thPabis/28-Kultur%20als...pdf).
- Bader, G. (1999), „Let's go bilingual!: Impulse für eine Vernetzung von Religions- und Englischunterricht“. In: *Österr. Religionspädagogisches Forum* 9/1, 84-87.
- Bakhtin, M. M. (1975), „Questions of literature and aesthetics“. In: *M.: Fiction* 2.
- Bakker, S. (2022), „Unterrichtsvorbereitung und die Rolle von Materialien im bilingualen Religionsunterricht“. In: J.-P. Green / M. L. Pirner / J. Büngener (Hrsg.): *Religionsunterricht bilingual. Didaktische Perspektiven und Anregungen für die Praxis*. Erlangen: FAU University Press, 73-88.
- Baoueb, S.L.B. / N. Toumi (2012), „Code switching in the classroom: A case study of economics and management students at the University of Sfax, Tunisia“. In: *Journal of Language, Identity and Education* 11/4, 261-282.

- Baur, N. / U. Kelle / U. Kuckartz (2017), „Mixed Methods - Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen“. In: N. Baur / U. Kelle / U. Kuckartz (Hrsg.): *Mixed Methods* [= Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie : [...], Sonderhefte 57]. Wiesbaden: Springer VS, 1-37.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004), *Lehrplan für die 10. Jahrgangsstufe im Fach Katholische Religionslehre*, unter: [www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26208.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26208.html) (07.10.2021).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007), *Bilingualer Sachfachunterricht am Gymnasium. VI.6 – 5 S 5402 – 6.40766*.
- Beare, K. (2019), *How Many People Learn English?*, unter: <https://www.thoughtco.com/how-many-people-learn-english-globally-1210367#:~:text=English is currently spoken by,will be using the language.>
- Beer, B. (2003), „Ethnos, Ethnie, Kultur“. In: B. Beer / H. Fischer (Hrsg.): *Ethnologie. Einführung und Überblick* [= Ethnologische Paperbacks]. 5. Aufl. Berlin: Reimer.
- Belazi, H. M. / E. J. Rubin / A. J. Toribio (1994), „Code switching and X-bar theory: The functional head constraint“. In: *Linguistic Inquiry* 25/2, 221-237.
- Bell, A. (1984), „Language style as audience design“. In: *Language in Society* 13, 145-204.
- Belz, J. A. (2002), „The myth of the deficient communicator“. In: *Language Teaching Research* 6/1, 59-82.
- Besler, K. (2012), „Bilinguales Lehren und Lernen im Religionsunterricht“. In: Holze E. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster* [= Reihe XXV, Impulse zur evangelischen Religionspädagogik 4].
- Bhabha, H. K. / J. Rutherford (1990), „The Third Space: Interview with Homi Bhabha“. In: Jonathan Rutherford (Hrsg.): *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 207-221.
- Bhatt, R. M. (1997), „Code-switching, constraints, and optimal grammars“. In: *Lingua* 102, 223-251.
- Bialystok, E. (2001), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2009), „Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent“ 12/1, 3-11.
- Bialystok, E. (2011), „Reshaping the mind: The benefits of bilingualism.“. In: *Canadian Journal of Experimental Psychology* 65/4, 229-235.
- Bialystok, E. (2017), „The bilingual adaptation: How minds accommodate experience“. In: *Psychological Bulletin* 143, 233-262.
- Bialystok, E. / Craik, F. & Luk, G. (2008), „Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals“. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition* 34/4, 859-873.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2011), *In zwei Sprachen lernen: Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN*. München: Domino.
- bis (2014), *Edith-Stein-Kita: Kinder lernen Chinesisch!*, unter: [www.waz-online.de/Wolfsburg/Vorsfelde/Edith-Stein-Kita-Kinder-lernen-Chinesisch](http://www.waz-online.de/Wolfsburg/Vorsfelde/Edith-Stein-Kita-Kinder-lernen-Chinesisch).
- Bleyhl, W. (2004), „Das Menschenbild als Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15/2, 207-236.
- Blom, J. P. / J. J. Gumperz (1972), „Social meaning and structure: Code-switching in Norway“. In: J. Gumperz / D. H. Hymes (Hrsg.): *Directions in sociolinguistics*, 407-435.
- Blüm, N. (2006), *Gerechtigkeit. Eine Kritik des Homo oeconomicus* [= Herder Spektrum 5789]. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder.
- Bonnet, A. (2004a), *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonnet, A. (2004b), „Kompetenz durch Bedeutungsaushandlung - Ein integratives Modell für Bildung und sachfachliches Lernen im bilingualen Unterricht“. In: S. Breidbach / A. Bonnet

- (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* [= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 2]. Frankfurt am Main u.a.: P. Lang, 115-126.
- Bonnet, A. / S. Breidbach (2013), „Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlegung“. In: W. Hallet / F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning* [= Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik]. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bonnet, A. / S. Breidbach / W. Hallet (2002), „Fremdsprachlichkeit als Spezifikum: Auf der Suche nach einer integrativen Didaktik für den bilingualen Unterricht“. In: B. Voss / Stahlheber E. (Hrsg.): *Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Innovation, Qualität, Evaluation ; Dokumentation zum 19. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Dresden 2001* [= Beiträge zur Fremdsprachenforschung 7]. Berlin: Pädagog. Zeitschriftenverl., 151-163.
- Borlongan, A. M. (2009), „Tagalog-English code-switching in English language classes: Frequency and forms“. In: *TESOL Journal* 1, 28-42.
- Böttger, H. (2005), *Einführung in die Didaktik der englischen Sprache* [= Basiswissen Englischstudium 1]. Tönning: Der Andere Verlag.
- Böttger, H. (2017), „Das Lernen in zwei Sprachen im Kontext der Forschung“. In: 11/2017 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB Bayern (Hrsg.): *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch Leitfaden für die Jahrgangsstufen 1 und 2*.
- Böttger, H. (2020a), „Das Konzept Lernen in zwei Sprachen - Bilinguale Grundschule Englisch“. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): *Lernen in zwei Sprachen - Bilinguale Grundschule Bayern. Leitfaden für die Jahrgangsstufen 1-4*. München, 6-10.
- Böttger, H. (2020b), „Das Lernen in zwei Sprachen im Kontext der Forschung“. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): *Lernen in zwei Sprachen - Bilinguale Grundschule Bayern. Leitfaden für die Jahrgangsstufen 1-4*. München, 11-18.
- Böttger, H. / N. Rischawy (2016), *Bilinguale Züge an Realschulen in Bayern. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung*.
- Böttger, H. / M. Sambanis (Hrsg.) (2018), *Focus on Evidence II - Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bredella, L. / H. Christ (Hrsg.) (1995), *Didaktik des Fremdverstehens* [= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr.
- Breidbach, S. (2007), *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht* [= Internationale Hochschulschriften Bd. 491]. Münster: Waxmann.
- Breidbach, S. (2008), „Bilinguale Didaktik - bald wieder zwischen allen Stühlen?: Zu den Ausichten einer integrativen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts“. In: G. Bach / S. Niemeier (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* [= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 5]. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Lang.
- Breidbach, S. (2013), „Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik“. In: W. Hallet / F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning* [= Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik]. Seelze: Klett/Kallmeyer, 11-17.
- Brooks-Lewis, K. (2009), „Adult learners’ perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning“. In: *Applied Linguistics* 30/2, 216-235.
- Bröwing, C. / W. Hallet (2017), „Aufgabenbasierter Bilingualer Fachunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 148, 2-9.
- Brown, P. / S. C. Levinson (1987), *Politeness. Some universals in language usage* [= Studies in interactional sociolinguistics 4]. 1987th ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruin, A. de / B. Treccani / S. Della Sala (2015), „Cognitive advantage in bilingualism: an example of publication bias?“. In: *Psychological Science* 26/99-107.

- Bullock, B. E. / A. J. Toribio (2012), "Themes in the study of code-switching". In: B. E. Bullock (ed.): *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* [= Cambridge handbooks in language and linguistics]. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1-17.
- Bünger, J. (2015), „Warum bilingualer Fachunterricht in Religion? Ja, weshalb denn nicht!“. In: *Religion unterrichten. Informationen für Religionslehrer\_innen im Bistum Hildesheim* 2, 17-19.
- Butzkamm, W. (2003), „We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma“. In: *The Language Learning Journal* 28/1, 29-39.
- Butzkamm, W. (2008), „Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht“. In: G. Bach / Susanne Niemeier (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* [= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 5]. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Lang, S. 91–107.
- Butzkamm, W. (2011), „Why Make Them Crawl If They Can Walk?: Teaching with Mother Tongue Support“. In: *RELC Journal* 42/3, 379-391.
- Butzkamm, W. / J. A. W. Caldwell (2009), *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching* [= Narr Studienbücher]. Tübingen: Narr.
- Butzkamm, W. / M. Lynch (2018), „Evidence for the Bilingual Option: Re-Thinking European Principles in Foreign Language Teaching“. In: *Journal for EuroLinguistics* 15, 1-14.
- Cameron, L. (2001), *Teaching languages to young learners* [= Cambridge language teaching library]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2011), „Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging“. In: *The Modern Language Journal* 95/3, 401-417.
- Carey, J. W. (2008), *Communication as Culture*. New York: Routledge.
- Cashman, H. R. (2005), „Identities at play: language preference and group membership in bilingual talk-in-interaction“. In: *Journal of pragmatics* 37/3, 301-315.
- Chaudron, C. (1988), *Second language classrooms. Research on teaching and learning* [= Cambridge applied linguistics]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coderre, E. L. (2015), „The Neuroscience of Bilingualism: Cross-Linguistic Influences and Cognitive Effects“. In: J. E. Warnick / D. Landis (Hrsg.): *Neuroscience in intercultural contexts* [= International and cultural psychology]. New York: Springer, 73-116.
- Conteh, J. / G. Meier (Hrsg.) (2014), *The multilingual turn in languages education. Opportunities and challenges* [= New Perspectives on Language and Education v.40]. Bristol/Buffalo: Multilingual Matters.
- Cook, G. (2010), *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Cook, V.J. (2010), „Who is the L2 user? Multi-competence and foreign language learning/teaching“. In: *Proceedings of the Shiko Language Education Society* 30/11, 1-19.
- Cook, V. (1991), *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Coyle, D. / P. Hood / D. Marsh (2010), *CLIL. Content and language integrated learning*. 2010th ed. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Creese, A. / A. Blackledge (2010), „Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?“. In: *The Modern Language Journal* 94, 103-115.
- Crystal, D. (1987), *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- Cummins, J. (1978), „Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs“. In: M. Paradis (Hrsg.): *Aspects of bilingualism*. Columbia, SC: Hornbeam Press.
- Cummins, J. (1979), „Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children“. In: *Review of Educational Research* 49, 221-251.
- Cummins, J. (2007), „Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms“. In: *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10, 221-240.

- Czapka, S. / A. Klassert / J. Festman (2019), „Executive functions and language: Their differential influence on mono-vs. multilingual spelling in primary school“. In: *Frontiers in Psychology* 10.
- Dalton-Puffer, C. (2008), „Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe“. In: W. Delanoy / L. Volkman (eds.): *Future perspectives for English language teaching* [= Anglistische Forschungen 388]. Heidelberg: Winter, 139-157.
- Deschner, A. (2022), „Religionsunterricht als Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit“. In: J.-P. Green / M. L. Pirner / J. Büngener (Hrsg.): *Religionsunterricht bilingual. Didaktische Perspektiven und Anregungen für die Praxis*. Erlangen: FAU University Press, 49-61.
- Di Sciullo, A.-M. / P. Muysken / R. Singh (1986), „Government and code-switching“. In: *Journal of Linguistics* 22, 1-24.
- DiCamilla, F. J. / M. Antón (2012), „Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners“. In: *International Journal of Applied Linguistics* 22/2, 160-188.
- Die deutschen Bischöfe (1996), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*.
- Diehr, B. (2012), „What's in a name?: Terminologische, Typologische und programmatische Überlegungen zum Verhältnis der Sprachen im Bilingualen Unterricht.“. In: B. Diehr / L. Schmelter (Hrsg.): *Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 17-36.
- Diehr, B. / L. Schmelter (Hrsg.) (2012), *Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Doff, S. (2012a), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung* [= Narr Studienbücher]. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Doff, S. (2012b), „'More than methods' - Vier Prämissen zur empirischen Erforschung von Fremdsprachenunterricht“. In: S. Doff (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung* [= Narr Studienbücher]. Tübingen: Narr Francke Attempto, 11-14.
- Doff, S. (2016), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse - Rahmenbedingungen - Kernfragen - Perspektiven*.
- Döring, N. / J. Bortz (2016), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* [= Springer-Lehrbuch]. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dose, J. / T. Müller (2018), „Der 'Meshed Methods-Ansatz' am Beispiel evidenzbasierter Inklusionsforschung“. In: H. Böttger / M. Sambanis (Hrsg.): *Focus on Evidence II - Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 163-174.
- Duden (2019), *Kultur*, unter: [www.duden.de/rechtschreibung/Kultur](http://www.duden.de/rechtschreibung/Kultur).
- Durant, T. (2015), *Die Untersuchung der kognitiven Aktivierung von SchülerInnen im bilingualen Religionsunterricht*. Zulassungsarbeit zum Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien. Nürnberg: FAU.
- Eagleton, T. (1991), *Ideology. An introduction*. London: Verso.
- Edstrom, A. (2006), „L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation“. In: *Canadian Modern Language Review* 63/2, 275-292.
- Ehlich, K. (2017), *Deutschlands Zukunft ist mehrsprachig.*, unter: [www.tagesspiegel.de/wissen/position-deutschlands-zukunft-ist-mehrsprachig/11183286.html](http://www.tagesspiegel.de/wissen/position-deutschlands-zukunft-ist-mehrsprachig/11183286.html).
- Ellis, N. C. (2005), „At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 27/2, 305-352.
- Ellis, R. / X. He (1999), „The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 21, 285-301.

- Ellis, R. (1984), *Classroom second language development. A study of classroom interaction and language acquisition* [= (Language teaching methodology series)]. Oxford usw., Frankfurt: Pergamon Pr.
- Enama, P.R.B. (2016), „The impact of English-only and bilingual approaches to EFL instruction on low-achieving bilinguals in Cameroon: An empirical study“. In: *Journal of Language Teaching and Research* 7/1, 19-30.
- Euridice Report (2006), *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe* [= EURYDICE Survey]. Brussels: Eurydice.
- Europäische Kommission (1995), *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen - auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*.
- Faltis, C. (1989), „Code-switching and bilingual schooling: An examination of Jacobson’s new concurrent approach“. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10/2, 117-127.
- Faltis, C. (2020), „Pedagogical Codeswitching and Translanguaging in Bilingual Schooling Contexts: Critical Practices for Bilingual Teacher Education“. In: J. MacSwan / C. Faltis (Hrsg.): *Codeswitching in the classroom. Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* [= Language education tensions in global and local contexts]. New York: Taylor and Francis. Kindle-Version, 39-62.
- Feldman, C. / M. Shen (1971), „Some Language-Related Cognitive Advantages of Bilingual Five-Year-Olds“. In: *The Journal of Genetic Psychology* 118/2, 235-244.
- Ferguson, G. (2003), „Classroom code-switching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies“. In: *AILA Review* 16, 38-51.
- Festman, J. (2012), „Language control abilities of late bilinguals“. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 15/3, 580-593.
- Festman, J. / M. Mosca (2016), „Influence of preparation time on language control: Trilingual digit naming“. In: J. Schwieter (Hrsg.): *The cognitive control of multiple languages: Experimental studies and new directions*. Amsterdam: John Benjamins, 145-171.
- Festman, J. / T. Münte (2012), „Cognitive control in Russian-German bilinguals“. In: *Frontiers in Psychology* 3, 115.
- Festman, J. / A. Rodriguez-Fornells / T. Münte (2010), „Individual differences in control of language interference in late bilinguals are mainly related to executive abilities“. In: *Behavioral and Brain Functions* 6/5.
- Festman, J. / J. W. Schwieter (2019), „Self-Concepts in Reading and Spelling among Mono- and Multilingual Children: Extending the Bilingual Advantage“ 9/4.
- Festman, J. (2018), „Von Psycholinguistik und Neurowissenschaften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer“. In: H. Böttger / M. Sambanis (Hrsg.): *Focus on Evidence II - Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 107-117.
- Festman, J. (2019), *Mehrsprachigkeit im Schulkontext - Was sagt die Forschung?*, unter: [jows.pl/artykuly/mehrsprachigkeit-im-schulkontext-%E2%80%93-was-sagt-die-forschung](https://jows.pl/artykuly/mehrsprachigkeit-im-schulkontext-%E2%80%93-was-sagt-die-forschung) (30.12.2020).
- Festman, J. (2020), „Wann können kognitive Potenziale beim Schriftspracherwerb zum Tragen kommen?“. In: H. Böttger / J. Festman / T. Müller (Hrsg.): *Language education and acquisition research. Focusing early language learning*. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt; utb, 21-36.
- Flick, U. (2011), *Triangulation. Eine Einführung* [= Qualitative Sozialforschung Band 12]. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Forman, R. (2012), „Six Functions of Bilingual EFL Teacher Talk: Animating, Translating, Explaining, Creating, Prompting and Dialoguing“. In: *RELC Journal* 43/2, 239-253.

- Fuchs-Auer, E. (2015), „Bilingualer Religionsunterricht - Religion verstehen durch fremde Sprache“. In: G. Büttner / H. Mendl / O. Reis / H. Roose (Hrsg.): *Glaubenswissen* [= Religion lernen Band 6]. Babenhausen: Verlag LUSA.
- Gallagher, E. (2011), „Young Children Have Stories to Share“. In: E. Murphy (ed.): *Welcoming linguistic diversity in early childhood classrooms. Learning from international schools* [= Parents and teachers guides]. New York: Multilingual Matters, 3-15.
- García, O. / C. E. Sylvan (2011), „Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in pluralities“. In: *The Modern Language Journal* 95/3, 385-400.
- García, O. (2009), *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA/Oxford: Wiley Blackwell.
- García, O. / S. I. Johnson / K. Seltzer / Guadalupe Valdés (2017), *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, Pa.: Caslon.
- Gardner-Chloros, P. (2009), *Code-switching*. Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.
- Geertz, C. (1993), *The interpretation of cultures. Selected essays*. London: Fontana Press.
- Geißler, K. A. / F. M. Orthey (2002), „Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre“. In: E. Nuissl / C. Schiersmann / H. Siebert (Hrsg.): *Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* [= Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49.2002]. Bielefeld: Bertelsmann, 69-79.
- Genesee, F. / E. Nicoladis (2007), „Bilingual acquisition“. In: E. Hoff (Hrsg.): *Blackwell handbook of language development* [= Blackwell handbooks of developmental psychology]. Malden Mass. u.a.: Blackwell.
- Geo Meki 4.0 (2016), *Deduktives Verfahren*, unter: [www.el.rub.de/wiki/Meki/index.php/Deduktives\\_Verfahren](http://www.el.rub.de/wiki/Meki/index.php/Deduktives_Verfahren).
- Gierlinger, E. (2005), „Fremdsprache als Arbeitssprache in Österreich: Situation und Perspektiven“. In: H. Krechel (Hrsg.): *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas* [= Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr.
- Golay, D. (2007), „Sachfachlicher Leistungsnachweis im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I: Ergebnisse einer empirischen Studie und deren Folgerungen für die Praxis“. In: O. Mentz / Nix S. / Palmén P. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven* [= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr, 87-114.
- Gollan, T. H. / R. I. Montoya / C. Cera / T. C. Sandoval (2008), „More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis“. In: *Journal of memory and language* 58/3, 787-814.
- Gonzalez, G. (1977), „Teaching bilingual children“. In: *Bilingual Education: Current Perspectives* 2, 53-59.
- Gort, M. (2020), „Young Emergent Bilinguals' Literate and Linguaging Practices in Story Retelling“. In: J. MacSwan / C. Faltis (Hrsg.): *Codeswitching in the classroom. Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* [= Language education tensions in global and local contexts]. New York: Taylor and Francis. Kindle-Version, 162-183.
- Green, J.-P. (2018), „Neue bilinguale Sachfächer: Beispiel Religionsunterricht. Chancen und Möglichkeiten“. In: *Schulverwaltung Niedersachsen* 11, 302-304.
- Green, J.-P. (2022), „Zum Stand des bilingualen Religionsunterrichts in Deutschland: Verbreitung und Ansätze“. In: J.-P. Green / M. L. Pirner / J. Büngener (Hrsg.): *Religionsunterricht bilingual. Didaktische Perspektiven und Anregungen für die Praxis*. Erlangen: FAU University Press, 9-22.
- Green, J.-P. / U. Nicolai / S. Wehner-Zott (2018), „Bilingualer Religionsunterricht? Ja bitte!“. In: *Das Gymnasium in Bayern* 10, 36-39.
- Grethlein, C. (2005), *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis* [= UTB Theologie, Religionspädagogik 2668]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



- Grosjean, F. (1985), „The bilingual as a competent but specific speaker-hearer“. In: *Journal of Multilingual & Multicultural Development* 6/6, 467-477.
- Grosjean, F. (2010), *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gumperz, J. (1967), „On the linguistic markers of bilingual communication“. In: *Journal of Social Issues* 23/2, 48-57.
- Gumperz, J. (1970), „Verbal strategies in multilingual communication“. In: J. Alatis (Hrsg.): *Report of the Twenty-first Annual Round-table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington, DC: Georgetown University School on Languages and Linguistics, 129-147.
- Gumperz, J. / E. Hernández-Chávez (1970), „Cognitive aspects of bilingual communication“. In: W. H. Whiteley (Hrsg.): *Language and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Gumperz, J. J. (1982), *Discourse strategies* [= Studies in interactional sociolinguistics 1]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (ed.) (2000), *Rethinking linguistic relativity. Arises from a conference, Werner-Gren Symposium 112, held in Ocho Rios, Jamaica, in may 1991* [= Studies in the social and cultural foundations of language 17]. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Gutiérrez, K. D. / A. C. Bien / M. K. Selland / D. M. Pierce (2011), „Polylingual and polycultural learning ecologies: Mediating emergent academic literacies for dual language learners“. In: *Journal of Early Childhood Literacy* 11/2, 232-261.
- Gutiérrez, K. D. / P. Baquedano-López / C. Tejada (1999), „Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space“. In: *Mind, Culture, and Activity* 6/4, 286-303.
- Hall, G. / G. Cook (2012), „Own-language use in language teaching and learning“. In: *Language Teaching*, 45(3) 45/3, 271-308.
- Hall, S. (ed.) (1997), *Representation. Cultural representations and signifying practices* [= Culture, media and identities]. London: Sage.
- Hallet, W. (1998), „The Bilingual Triangle: Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45/2, 115-125.
- Hallet, W. (2004), „Bilingualer Sachfachunterricht als interkultureller Diskursraum“. In: S. Breidbach / A. Bonnet (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* [= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 2]. Frankfurt am Main u.a.: P. Lang, 141-152.
- Hallet, W. / F. G. Königs (Hrsg.) (2013), *Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning* [= Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik]. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hammel, L. (2007), „Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik: Versuch eines Literaturberichts“. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-22.
- Hanesová, D. (2015), „History of CLIL (2015)“. In: S. Pokrivčáková (Hrsg.): *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Constantine the Philosopher University in Nitra, 7-16.
- Hansen, K. P. (2003), *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung* [= UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Kulturwissenschaft 1846]. 3. Aufl. Tübingen: Francke.
- Hart, B. / T. R. Risley (1995), *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*.
- Hasselmo, N. (1972), „Code-switching as ordered selection“. In: E. S. Firchow (Hrsg.): *Studies for Einar Haugen*. The Hague: Mouton.
- Haugen, E. (1953), *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- He, A. E. (2012), „Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instruction“. In: *Multilingual Education* 2/1, 1-15.
- Heath, S. B. (1989), „Language ideology“. In: E. Barnouw / G. Gerbner / W. Schramm (Hrsg.): *International encyclopedia of communications*. Oxford: Oxford University Press, 393-395.

- Heimes, A. (2011), *Psycholinguistic thought meets sociocultural theory. Die integrativen Zusammenhänge von Fachmethodik und Fremdsprachenlernen im bilingualen (Geschichts)Unterricht*. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 2010 [= Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik 2]. Frankfurt am Main: Lang.
- Heine, L. (2010), „Fremdsprache und konzeptuelle Repräsentation: bilingualer Unterricht aus kognitiver Perspektive“. In: S. Doff (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung* [= Narr Studienbücher]. Tübingen: Narr Verlag, 199-212.
- Hellmich, F. (2011), *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Henderson, K. / P. Sayer (2020), „Translanguaging in the Classroom: Implications for Effective Pedagogy for Bilingual Youth in Texas“. In: J. MacSwan / C. Faltis (Hrsg.): *Codeswitching in the classroom. Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* [= Language education tensions in global and local contexts]. New York: Taylor and Francis. Kindle-Version, 207-224.
- Hollm, J. / M. L. Pirner (2008), „'The border is the place of understanding' (Paul Tillich): Religionsdidaktik und Englischdidaktik im Dialog“. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 7/1, 105-123.
- Hollm, J. / M. L. Pirner (2010), „'The boundary is the best place for acquiring knowledge': Religionsdidaktik und Englischdidaktik im Dialog“. In: M. L. Pirner / A. Schulte (Hrsg.): *Religionsdidaktik im Dialog - Religionsunterricht in Kooperation* [= edition Paideia]. Jena.
- Hornberger, N. H. / H. Link (2013), „Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens“. In: *Theory into Practice* 51/4, 239-247.
- Hu, A. (1999), „Interkulturelles Lernen: Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10/2, 277-303.
- Hu, G. (2005), „Contextual influences on instructional practices: A Chinese case for an ecological approach to ELT“. In: *TESOL Quarterly* 39/4, 635-660.
- Hübner, V. (2009), *Cross-curricular modules of content and language integrated learning as an opportunity of religious education in a pluralistic context. Dissertation*. Universität Wien. Katholisch-Theologische Fakultät.
- Hymes, D. H. / J. G. Fought (1975), *American structuralism*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Irizarry, J. R. (2007), „A Bilingual Aesthetic for Religious Education“. In: *Religious Education* 102/2, 124-127.
- Irvine, J. T. (1989), „When talk isn't cheap: Language and political economy“. In: *American Ethnologist* 16/2, 248-267.
- Jacobson, R. (1981), „The 'New' Concurrent Approach“. In: R. Padilla / A. Benavides (Hrsg.): *Ethnoperspectives in bilingual education research*. Ypsilanti, MI: Bilingual Review Press, 14-29.
- Jacobson, R. / C. Faltis (Hrsg.) (1990), *Language distribution issues in bilingual schooling* [= Multilingual matters].
- Jørgensen, J. N. (2008), „Polylingual languaging around and among children and adolescents“. In: *International Journal of Multilingualism* 5/3, 161-176.
- Kabis-Alamba, V. (2000) Weg mit der rosa Multikultibrille! In: *taz. die tageszeitung*, 10.07.00. <https://taz.de/!1223773/>.
- Kamwangamalu, N. (2010), „Multilingualism and codeswitching in education“. In: N. H. Hornberger / Sandra McKay (eds.): *Sociolinguistics and language education* [= New Perspectives on Language and Education 18]. Bristol: Multilingual Matters.
- Kelle, U. (2017), „Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung - theoretische Grundlagen von 'Mixed Methods'“. In: N. Baur / U. Kelle / U. Kuckartz (Hrsg.): *Mixed Methods* [= Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie : [...], Sonderhefte 57]. Wiesbaden: Springer VS, 39-61.

- Kiel, C. W. (2019), „Grenzen überschreiten: Englisch und Religion: Interview mit Dr. Jens-Peter Green“. In: *Gymnasium in Niedersachsen. Zeitschrift des Philologenverbandes* 1, 29-32.
- Kim, S.H.O. / C. Elder (2008), „Target language use in foreign language classrooms: Practices and perceptions of two native speaker teachers in New Zealand“. In: *Language, Culture and Communication* 21/2, 167-185.
- Klewitz, B. (2019), *Literary CLIL: room for two. Literature in the bilingual classroom* [= Didaktische Beiträge].
- Klingner, J. K. / S. Vaughn (2000), „The helping behaviours of fifth-graders while using collaborative strategic reading (CSR) during ESL content classes“. In: *TESOL Quarterly* 34/1, 69-98.
- Königs, F. G. (2013), „Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit und Code-Switching“. In: W. Hallet / F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning* [= Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik]. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 174-180.
- Kramsch, C. / A. Whiteside (2008), „Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence“. In: *Applied Linguistics* 29/4, 645-671.
- Krapp, A. / B. Weidenmann (2006), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* [= Anwendung Psychologie]. 5. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Krashen, S. D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krautz, J. (2010), „Die Kompetenz des homo oeconomicus“. In: *VIERTELJAHRSSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK* 86/3, 332-345.
- Krautz, J. (2015), *Kompetenzen machen unmündig* [= Streitschriften zur Bildung]. 2. Aufl. Berlin.
- Kray, J. / W. Schneider (2012), „Kognitive Kontrolle, Selbstregulation und Metakognition“. In: W. Schneider / U. Lindenberger (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie. Vormals Oerter/Montada. Mit Online-Materialien*. 7. Aufl. Weinheim: Beltz, 457-476.
- Krechel, H.-L. (2013), „Organisationsformen und Modelle in weiterführenden Schulen“. In: W. Hallet / F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning* [= Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik]. Seelze: Klett/Kallmeyer, 74-80.
- Kroll, J. F. / S. C. Bobb / Z. Wodniecka (2006), „Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech“. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 9, 119-135.
- Kroll, J. F. / J. W. Gullifer / E. Rossi (2013), „The multilingual lexicon: The cognitive and neural basis of lexical comprehension and production in two or more languages“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 102-127.
- Kroskrity, P. V. (2010), „Language ideologies: Evolving perspectives“. In: J. Jaspers / J. Ostman / J. Verschueren (Hrsg.): *Society and language use* [= Handbook of pragmatics highlights 7]. Amsterdam u.a.: Benjamins, 192-211.
- Kuckartz, U. (2014), *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2011), *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz*.
- Kultusministerkonferenz (2013), *Konzepte für den bilingualen Unterricht - Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz*.
- Kurtz, J. (2003), „Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14/1, 149-168.
- Küster, L. (2004), „Einleitung: Interkulturelle Bildung und bilingualer Sachfachunterricht“. In: S. Breidbach / A. Bonnet (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des*

- Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* [= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 2]. Frankfurt am Main u.a.: P. Lang, 127-128.
- Küster, L. (2006), „Auf dem Verordnungswege: Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40/81, 18-21.
- Kutas, M. / E. Moreno / W. Nicole (2012), „Code-switching and the brain“. In: B. E. Bullock (ed.): *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* [= Cambridge handbooks in language and linguistics]. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 289-306.
- Labov, W. (1972), *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Lamsfuß-Schenk, S. (2015), „Sachfachlicher Kompetenzerwerb in CLIL-Kontexten“. In: B. Rüschoff / D. Wolff / J. Sudhoff (Hrsg.): *CLIL revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts* [= Forum angewandte linguistik F.A.L Bd. 54]. Frankfurt am Main: Peter Lang AG, 151-164.
- Lederer, B. (2014), *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Zugl.: Innsbruck, Univ., Habil [= Thesis series]. Innsbruck: innsbruck univ. press.
- Lee, H.L.J. (2010), „Code switching in the teaching of English as a second language to secondary students“. In: *Malaysian Journal of ELT Research* 6/1-45.
- Lee, J. H. (2012), „Implications for language diversity in instruction in the context of target language classrooms: Development of a preliminary model of the effectiveness of teacher code-switching“. In: *English Teaching: Practice and Critique* 11/4, 137-160.
- Lee, M-H. (1991), *A parametric approach to code-switching*. Doctoral dissertation. Stonybrook, NY: State University of New York.
- Lehtonen, M. / A. Soveri / A. Laine / J. Järvenpää / A. de Bruin / J. Antfolk (2018), „Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review“. In: *Psychological Bulletin* 144/4, 394-425.
- Lemke, J. (2004), „Language development and identity: Multiple time scales in the social ecology of learning.“. In: C. J. Kramsch (ed.): *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* [= Advances in applied linguistics]. London/New York: Continuum.
- Levine, G. S. (2003), „Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study“. In: *Modern Language Journal* 87, 343-364.
- Levine, G. S. (2011), *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol: Channel View Publications.
- Lewis, G. / B. Jones / C. Baker (2012), „Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation“. In: *Educational Research and Evaluation* 18/7, 655-670.
- Li W. (1998), „The 'why' and 'how' questions in the analysis of conversational code-switching“. In: Peter A. (ed.): *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge, 156-176.
- Li W. (2005), „How can you tell?: Towards a common sense explanation of conversational code-switching“. In: *Journal of pragmatics* 37/3, 375-389.
- Liebscher, G. / J. Dailey-O'Cain (2005), „Learner code-switching in the content-based foreign language classroom“. In: *The Modern Language Journal* 89/2, 234-247.
- Lin, A. (1990), *Teaching in two tongues. Language alternation in foreign language classrooms*. Research Rep. No. 3. Hong Kong.
- Lin, A.M.Y. (2013), „Classroom code-switching: Three decades of research“. In: *Applied Linguistics Review* 4/1, 195-218.
- Lipski, J. (1978), „Code-switching and the problem of bilingual competence“. In: M. Paradis (Hrsg.): *Aspects of bilingualism*. Columbia, SC: Hornbeam Press.

- Lipski, J. M. (2014), „Spanish-English code-switching among low-fluency bilinguals: Towards an expanded typology“. In: *Sociolinguistic Studies* 8/1, 23-55.
- Littlewood, W. / B. Yu (2009), „First language and target language in the foreign language classroom“. In: *Language Teaching* 44/1, 64-77.
- Long, M. (1981), „Input, interaction and foreign language acquisition“. In: H. Winitz (Hrsg.): *Native language and foreign language acquisition* [= Annals of the New York Academy of Sciences 379]. New York NY: New York Acad. of Sciences, 259-278.
- Longxing W. (2012), „Code-switching and the bilingual mental lexicon“. In: B. E. Bullock (ed.): *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* [= Cambridge handbooks in language and linguistics]. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 270-288.
- Macaro, E. (2001), „Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making The Modern Language Journal, 85 (4), 531–548.“. In: *The Modern Language Journal* 85/4, 531-548.
- Macaro, E. (2005), „Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy“. In: Enric Llurda (Hrsg.): *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession* [= Educational linguistics 5]. New York NY: Springer, 63-84.
- Macaro, E. (2009), „Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring “optimal” use“. In: M. Turnbull / J. Dailey-O'Cain (Hrsg.): *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 35-49.
- Macaro, E. (1997), *Target language, collaborative learning and autonomy* [= Modern languages in practice 5]. Clevedon England: Multilingual Matters.
- Mackey, W. F. (1967), *Bilingualism as a world problem/Le bilinguisme, phenomene mondial*. Montreal, Quebec: Harvest House.
- MacSwan, J. (2013), „Code switching and linguistic theory“. In: Tej K. Bhatia / W. C. Ritchie (eds.): *The handbook of bilingualism and multilingualism* [= Blackwell handbooks in linguistics]. 2nd ed. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- MacSwan, J. (2017a), „A multilingual perspective on translanguaging“. In: *American Educational Research Journal* 54/1, 167-201.
- MacSwan, J. / N. Guzman / McAlister K.T. / M. Marcus (2020), „Effects of Home Codeswitching Practices on Bilingual Language Acquisition“. In: J. MacSwan / C. Faltis (Hrsg.): *Codeswitching in the classroom. Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* [= Language education tensions in global and local contexts]. New York: Taylor and Francis. Kindle-Version, 148-161.
- MacSwan, J. (ed.) (2014), *Grammatical theory and bilingual codeswitching*. Cambridge, Massachusetts/London, England: MIT Press.
- MacSwan, J. (Hrsg.) (2017b), *Critical Perspectives on Codeswitching in Classroom Settings. Language Practices for Multilingual Teaching and Learning*. Routledge.
- MacSwan, J. (2020), „Sociolinguistic and Linguistic Foundations of Codeswitching Research“. In: J. MacSwan / C. Faltis (Hrsg.): *Codeswitching in the classroom. Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* [= Language education tensions in global and local contexts]. New York: Taylor and Francis. Kindle-Version, 1-38.
- MacSwan, J. / C. Faltis (Hrsg.) (2020), *Codeswitching in the classroom. Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* [= Language education tensions in global and local contexts]. New York: Taylor and Francis. Kindle-Version.
- Mahootian, S. (1993), *A null theory of code switching*. Doctoral Dissertation. Evanston, IL.: Northwestern University.
- Marsh, D. (2012), *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Cordoba: University of Cordoba.
- Marsh, D. / G. Langé (Hrsg.) (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: UniCOM.

- Marsh, H. (1993), „Academic self-concept: Theory, measurement, and research“. In: Jerry Suls (Hrsg.): *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 59-98.
- Martin, P. (1999), „Close encounters of a bilingual kind: Interactional practices in the primary classroom in Brunei“. In: *International Journal of Educational Development* 19/2, 127-140.
- Martschinke, S. (2001), „Identitätsentwicklung und Selbstkonzept“. In: W. Einsiedler / M. Götz / A. Hartinger / F. Heinzel / J. Kahlert / U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt, 257-260.
- Marx, N. (2012), „Experimentelle Fremdsprachenforschung: Grundlagenbeitrag“. In: Sabine Doff (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung* [= Narr Studienbücher]. Tübingen: Narr Francke Attempto, 51-70.
- Mayring, P. (2001), *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse*, unter: [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110).
- Mentz, O. (2010), „Alle Fächer eignen sich - oder doch nicht?: Überlegungen zu einem bilingualen Fächerkanon“. In: S. Doff (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung* [= Narr Studienbücher]. Tübingen: Narr Verlag, 29-43.
- Meyer, O. (2015-2018), *Sachfach-Pluriliteralität in der Praxis*, unter: [pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/pluriliteracies-Putting-a-pluriliteracies-approach-into-practice-DE.pdf](http://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/pluriliteracies-Putting-a-pluriliteracies-approach-into-practice-DE.pdf).
- Michieli, D. (2013), *Code-Switching im bilingualen Spracherwerb unter Berücksichtigung der beteiligten Sprachen*. Hochschulschrift (Diplomarbeit). Wien: Universität Wien.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016), *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Evangelische Religionslehre*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Frechen 2006), *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*.
- Mirhasani, A. / H. J. Mamaghani (2009), „Code-switching and Iranian EFL learners“ oral proficiency“. In: *Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature* 1/2, 21-31.
- Mitchell, R. (1988), *Communicative language teaching in practice*.
- Moore, P. / T. Nikula (2016), „Translanguaging in CLIL“. In: T. Nikula / E. Dafouz / P. Moore / U. Smit (Hrsg.): *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Clevedon, 211-234.
- Morton, J. B. / S. N. Harper (2007), „What did Simon say? Revisiting the bilingual advantage“. In: *Developmental science* 10/6, 719-726.
- Moschkovich, J. (2020), „Codeswitching and Mathematics Learners: How Hybrid Language Practices Provide Resources for Student Participation in Mathematical Practices“. In: J. MacSwan / Christian F. (Hrsg.): *Codeswitching in the classroom. Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* [= Language education tensions in global and local contexts]. New York: Taylor and Francis. Kindle-Version, 88-113.
- Mühlhäusler, P. (1980), „Structural expansion and the process of creolization“. In: Albert Valdman / Arnold Highfield (eds.): *Theoretical orientations in Creole studies. Proceedings of a Symposium on Theoretical Orientations in Creole Studies held at St. Thomas, U.S. Virgin Islands, March 28 - April 1, 1979*. New York, NY: Academic Press, 19-55.
- Müller, N. (2006), *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Müller, T. (2020), „Lernen in zwei Sprachen - Ergebnisse aus dem Schulprojekt Bilinguale Grundschule Englisch“. In: H. Böttger / J. Festman / T. Müller (Hrsg.): *Language education and acquisition research. Focusing early language learning*. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt; utb, 49-61.
- Muysken, P. (2000), *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.
- Muysken, P. (2002), *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Myers-Scotton, C. (1993), *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (2002), „Frequency and intentionality in (un)marked choices in codeswitching: 'This is a 24-hour country'“. In: *The International Journal of Bilingualism* 6/2, 205-219.
- Nguyen, H. H. (2012), „The multilingualing of a Vietnamese American in South Philadelphia“. In: *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)* 27/1, 5.
- Nikula, T. (2007), „Speaking English in Finnish Content-Based Classrooms“. In: *World Englishes* 26/2, 206-223.
- Nikula, T. / P. Moore (2019), „Exploring translanguaging in CLIL“. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22/2, 237-249.
- Nilsen, J. (2017), *Investigating the effect of codeswitching and L2 exclusive instructional strategies on learning and retention of L2 vocabulary*. Master's Dissertation. Birmingham: University of Birmingham.
- Nipkow, K. E. (1979), *Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten - Dokumente* [= Gütersloher Taschenbücher Siebenstern 752]. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn.
- Nünning, A. (2009), *Vielfalt der Kulturbegriffe*, unter: [www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=1](http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=1).
- Oelkers, J. (1991), *Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Olariu, A. (2020), *Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache*, unter: [www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A758/pdf](http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A758/pdf).
- Ortega, L. (2013), „SLA for the 21st Century: Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/multilingual Turn“. In: *Language Learning* 63/1, 1-24.
- Osterhage, S. (2007), „Sachfachkönnen (scientific literacy) bilingual und monolingual unterrichteter Biologieschüler: Ein Kompetenzvergleich“. In: D. Caspari / W. Hallet / Wegner A. / W. Zydati (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung ; [ausgewählte Beiträge vom 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik (2005) sowie vom Fremdsprachendidaktischen Kolloquium Berlin-Brandenburg (2006)]* [= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 29]. Frankfurt am Main: Lang, 41-50.
- Otheguy, R. / O. García / W. Reid (2015), „Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics“. In: *Applied Linguistics Review* 6/3, 63.
- Otsuji, E. / A. Pennycook (2011), „Social inclusion and metrolingual practices“. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14/4, 413-426.
- Paap, K. R. / Z. I. Greenberg (2013), „There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing“. In: *Cognitive Psychology* 66/2, 232-258.
- Paap, K. R. / H. A. Johnson / O. Sawi (2015), „Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances“. In: *Cortex* 69, 265-278.
- Pfaff, C. (1979), „Constraints on language mixing: Intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English“. In: *Language* 55, 291-318.
- Philip (2020), *Triangulation in der empirischen Sozialforschung (einfach erklärt)*, unter: [shribe.de/triangulation-forschung/#:~:text=%20Varianten%20der%20Triangulation%20%201%20Triangulation,h%C3%A4ufigsten%20verwendete.%20Denzin%2C%20der%20Urvater%20der...%20More%20](https://shribe.de/triangulation-forschung/#:~:text=%20Varianten%20der%20Triangulation%20%201%20Triangulation,h%C3%A4ufigsten%20verwendete.%20Denzin%2C%20der%20Urvater%20der...%20More%20).
- Pica, T. / R. Young / C. Doughty (1987), „The impact of interaction on comprehension. , 21(4), 737-58.“. In: *TESOL Quarterly* 21/4, 737-758.
- Pirner, M. L. (2002), „'Was wird hier eigentlich gespielt?': Wittgensteins Sprachspielmodell und die Religionspädagogik“. In: C. Spitzenpfeil / K.-F. Haag (Hrsg.): *Dem Christsein auf der Spur. Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Karl Friedrich Haag am 13. Juli 2002*, 141-151.

- Pirner, M. L. (2004), „Bilingualer Religionsunterricht?“. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 3/1, 107-111.
- Pirner, M. L. (2006), „Religionsunterricht bilingual - eine neue Herausforderung“. In: M. Wermke / G. Adam / M. Rothgangel (Hrsg.): *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium ; mit 5 Tabellen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pirner, M. L. (2007), „Empirische Unterrichtsforschung zum bilingualen Religionsunterricht und Konsequenzen für den ‚normalen‘ Religionsunterricht“. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6, 42-52.
- Pirner, M. L. (2013), „Religion“. In: W. Hallet / F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning* [= Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik]. Seelze: Klett/Kallmeyer, 324-331.
- Pirner, M.L. (2015), *Bilingualer Religionsunterricht. Aktuelle Projekte*, unter: [www.archiv.evrel.phil.fau.de/forschung/forschungsschwerpunkte/bilingualer-religionsunterricht.shtml](http://www.archiv.evrel.phil.fau.de/forschung/forschungsschwerpunkte/bilingualer-religionsunterricht.shtml).
- Pirner, M. L. (2022a), „Begründungsargumentationen und konzeptionelle Perspektiven“. In: J.-P. Green / M. L. Pirner / J. Büngener (Hrsg.): *Religionsunterricht bilingual. Didaktische Perspektiven und Anregungen für die Praxis*. Erlangen: FAU University Press, 23-33.
- Pirner, M. L. (2022b), „Forschung zum bilingualen Religionsunterricht - Ermutigungen, Problemanzeigen und Anregungen“. In: J.-P. Green / M. L. Pirner / J. Büngener (Hrsg.): *Religionsunterricht bilingual. Didaktische Perspektiven und Anregungen für die Praxis*. Erlangen: FAU University Press, 35-47.
- Polio, C. / P. Duff (1994), „Teachers’ language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation“. In: *The Language Learning Journal* 78/3, 313-326.
- Poplack, S. (1978), *Quantitative analysis of constraints on code-switching*. New York: City University of New York.
- Poplack, S. (1980), „Sometimes I’ll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching1“. In: *Linguistics* 18/7-8, 581-618.
- Portnaia, N. (2014), *Sprachlersituation Der Kinder Mit Migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit Beim Fremdsprachenlernen in Der Grundschule. Eine Qualitative Studie Unter Besonderer Berücksichtigung Der Herkunftssprache Russisch*. Logos Verlag Berlin.
- Posner, R., *Kultursemiotik*, unter: [www.semiotik.tu-berlin.de/fileadmin/fg150/Posner-Texte/Posner-Kultursemiotik\\_-\\_juillet\\_02.pdf](http://www.semiotik.tu-berlin.de/fileadmin/fg150/Posner-Texte/Posner-Kultursemiotik_-_juillet_02.pdf).
- Postman, N. (1996), *The end of education. Redefining the value of school* [= A Borzoi book]. 4. Aufl. New York, NY: Knopf.
- Prucha, J. (1983), „Using language: A sociofunctional approach“. In: B. Bain (ed.): *The Socio-genesis of Language and Human Conduct*. Boston, MA/s.l.: Springer US, 287-297.
- Prüfer, K. (2012), „Anwendungsbeitrag: Fragebogenentwicklung und -pilotierung im Rahmen des Dissertationsprojekts 'Bilinguale Module im Mathematikunterricht'“. In: S. Doff (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung* [= Narr Studienbücher]. Tübingen: Narr Francke Attempto, 136-149.
- Raymond, C. W. (2015), „Questions and responses in Spanish monolingual and Spanish-English bilingual conversation“. In: *Language & Communication* 42, 50-68.
- Reckwitz, A. (2000), *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1999. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2004), „Die Kontingenzzperspektive der 'Kultur': Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm“. In: F. Jaeger / R. Jörn (Hrsg.): *Handbuch Kulturwissenschaften* [= Band 3: Themen und Tendenzen]. Stuttgart/Weimar, 1-20.
- Reichenbach, R. (2007), „Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens“. In: L. A. Pongratz (Hrsg.): *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld: Janus-Software-Projekte, 64-81.



- Reyes, I. (2008), „English language learners' discourse strategies in science instruction“. In: *Bilingual Research Journal* 31, 95-114.
- Riegelhaupt, F. (2000), „Codeswitching and language use in the classroom“. In: A. Roca (Hrsg.): *Research on Spanish in the US*. Sommerville, MA: Cascadilla Press, 204-217.
- Rinker, T. (2020), „Bilinguale Erwerbsprozesse: Neurophysiologische Einblicke“. In: H. Böttger / J. Festman / T. Müller (Hrsg.): *Language education and acquisition research. Focusing early language learning*. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt; utb, 37-46.
- Rolin-Ianziti, J. / R. Varshney (2008), „Students' views regarding the use of the first language: An exploratory study in a tertiary context maximizing target language use“. In: *Canadian Modern Language Review* 65/2, 249-273.
- Rolin-Ianziti, J. / S. Brownlie (2002), „Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom“. In: *Canadian Modern Language Review* 58/3, 402-426.
- Ruan, J. (2005), *A study of bilingual speech. Chinese English children's code switching behavior*. Oklahoma: University of Oklahoma.
- Rumsey, A. (1990), „Wording, Meaning, and Linguistic Ideology“. In: *American Anthropologist* 92/2, 346-361.
- Rüschhoff, B. / Di. Wolff / J. Sudhoff (Hrsg.) (2015), *CLIL revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts* [= Forum angewandte Linguistik F.A.L Bd. 54]. Frankfurt am Main: Peter Lang AG.
- Sankoff, D. / S. Poplack. (1981), „A formal grammar for code-switching“. In: *Papers in Linguistics* 14, 3-45.
- Sauer, C. (2016), *Chancen und Herausforderungen des Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts an beruflichen Schulen in Hessen*. Justus-Liebig-Universität Giessen.
- Saville-Troike, M. (1982), *The ethnography of communication. An introduction* [= Language in society 3]. Oxford: Blackwell.
- Saxony International School Carl Hahn*, unter: [saxony-international-school.de/index.php](http://saxony-international-school.de/index.php) (09.03.2022).
- Schmidt, S. J. / G. Zurstiege (2000), *Orientierung Kommunikationswissenschaft. Was sie kann, was sie will* [= Rororo Rowohlt's Enzyklopädie 55618]. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Schnädelbach, H. (1968), „Was ist Ideologie?: Versuch einer Begriffserklärung“. In: *Das Argument <Berlin>* 10 (1968), 71-92.
- Schön, D. A. (1991), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Abingdon, Oxon: Taylor and Francis.
- Schüle, K. (1998), „Über das Unvermögen, Widersprüche zu denken und auszuhalten. Der schwache Sinn der inter- und multikulturellen Konzepte: Zur Kritik der fremdsprachendidaktischen Theorie und Praxis“. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 53, 7-29.
- Scott, V. M. / de la Fuente, M. J. (2008), „What's the problem? Use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks“. In: *The Modern Language Journal* 92/1, 100-113.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2004), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss) Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*.
- Sert, O. (2005), „The functions of code-switching in ELT classrooms“. In: *The Internet TESL Journal* 18/8.
- Silverstein, M. (1979), „Language structure and linguistic ideology“. In: *The elements : a parsession on linguistic units and levels, April 20-21, 1979 ; including papers from the Conference on Non-Slavic Languages of the USSR, April 18, 1979*, 193-247.
- Sperber, D. / D. Wilson (1995), *Relevance. Communication and cognition*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.

- Stahns, R. (2013), *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht* [= Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht 7]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Starreveld, P. A. / A. M. de Groot / B. M. Rossmark / J. G. van Hell (2014), „Parallel language activation during word processing in bilinguals: Evidence from word production in sentence context“. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 17/2, 258-276.
- Sudhoff, J. (2012), *Interkulturelles Lernen im Bilingualen Unterricht*. Duisburg, Essen, Universität Duisburg-Essen, Diss., 2010. Duisburg, Essen: Universitätsbibliothek Duisburg-Essen.
- Swain, M. (1985), „Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development“. In: S. M. Gass / C. G. Madden (eds.): *Input in second language acquisition* [= Issues in second language research]. Rowley, Mass.: Newbury House Publ, 235-253.
- Swain, M. / A. Kirkpatrick / J. Cummins (2011), *How to Have a Guilt-free Life Using Cantonese in the English Class: A Handbook for the English Language Teacher in Hong Kong*. Hong Kong.
- Swain, M. / S. Lapkin (2000), „Task-based second language learning: The uses of the first language“. In: *Language Teaching Research* 4/3, 251-274.
- The Council of the European Union, *Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism*.
- Then, D.C.O. / S. H. Ting (2009), „Preliminary study of code-switching in English and science secondary school classrooms in Malaysia“. In: *Teaching of English as a Second or Foreign Language (TESL-Electronic Journal)* 13/1, A3.
- Thürmann, E. (1994), „Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung“. In: *Die neueren Sprachen (DNS)* 93/4, 316-334.
- Thürmann, E. (2013), „Scaffolding“. In: W. Hallet / F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning* [= Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik]. Seelze: Klett/Kallmeyer, 236-243.
- Tigert, J. / J. Groff / M. Martin-Beltrán / M. M. Peercy / R. Silverman (2020), „Exploring the Pedagogical Potential of Translanguaging in Peer Reading Interactions“. In: J. MacSwan / C. Faltis (Hrsg.): *Codeswitching in the classroom. Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* [= Language education tensions in global and local contexts]. New York: Taylor and Francis. Kindle-Version, 64-87.
- Timm, L. A. (1975), „Spanish-English code-switching: El porqué and how-not-to“. In: *Romance Philology* 28, 473-482.
- Ting, Y. T. (2011), „CLIL ... not only not immersion but also more than the sum of its parts“. In: *ELT Journal* 65/3, 314-317.
- Turnbull, M. / K. Arnett (2002), „Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 204-218.
- Udoro, B. (2008), *The analysis of English code mixing used in MTV Ampuh*. Partial Fulfillment of Requirements for Getting Bachelor Degree of Education.
- Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)* (2006). Frankfurt am Main.
- Üstünel, E. (2004), *The sequential organisation of teacher-initiated and teacher-induced code-switching in a Turkish University EFL setting*. PhD thesis. Newcastle upon Tyne: University of Newcastle upon Tyne.
- Üstünel, E. (2016), *EFL Classroom Code-Switching*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Valdés, G. (1976), „Social interaction and code switching patterns: A case study of Spanish/English alternation“. In: G. D. Keller / R. V. Teschner / S. Viera (eds.): *Bilingualism in the bicentennial and beyond* [= Studies in the language and literature of United States Hispanos]. New York, NY: Bilingual Press, 209-229.

- Valdés, G. (1981), "Code switching as deliberate verbal strategy: A microanalysis of direct and indirect requests among bilingual Chicano speakers". In: R. P. Durán (ed.): *Latino language and communicative behavior* [= Advances in discourse processes 6]. Norwood, NJ: ABLEX, 95-108.
- Valdés, G. (2020), „Sandwiching, Polylinguaging, Translanguaging and Codeswitching: Challenging Monolingual Dogma in Institutionalized Language Teaching“. In: J. MacSwan / C. Faltis (Hrsg.): *Codeswitching in the classroom. Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* [= Language education tensions in global and local contexts]. New York: Taylor and Francis. Kindle-Version, 114-147.
- Valdés-Fallis, G. (1978), *Language in education: Theory and practice. Code switching and the classroom teacher*. Arlington, VA: Arlington Center for Applied Linguistics.
- van den Noort, M. / K. Vermeire / P. Bosch / H. Staudte (2019), „A systematic review on the possible relationship between bilingualism, cognitive decline, and the onset of dementia“. In: *Behavioral Sciences* 9/3.
- van Lier, L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Vollmer, H. J. (2004), „Einleitung: (Fremd-)sprachlicher Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht“. In: S. Breidbach / A. Bonnet (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* [= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 2]. Frankfurt am Main u.a.: P. Lang, 63-64.
- Vollmer, H. J. (2008), „Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachlernen“. In: G. Bach / S. Niemeier (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* [= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 5]. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Lang, 47-70.
- Vollmer, H. J. (2013), „Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht“. In: W. Hallet / F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning* [= Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik]. Seelze: Klett/Kallmeyer, 124-131.
- Vygotskij, L. S. / M. Cole (eds.) (1981), *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Wallner, H. K. (2014), *"Give bilingual religious education a chance". Englisch als Arbeitssprache im Religionsunterricht*. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Magistra theologiae. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001), *Leistungsmessungen in Schulen* [= Beltz-Pädagogik]. Weinheim: Beltz.
- Weinreich, U. (1953), *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Wentz, J. (1977), *Some considerations in the development of a syntactic description of code-switching*. Doctoral Dissertation. Illinois: University of Illinois.
- Wentz, J. / E. McClure (1976), *Ellipsis in bilingual discourse*. Papers from the regional meeting (no. 12, pp. 656–665). Chicago, IL.
- Wentz, J. / E. McClure (1977), „Aspects of the syntax of the code-switched discourse of bilingual children“. In: F. J. Ingemann (Hrsg.): *1975 Mid-American Linguistics Conference papers*. Lawrence, KS:
- Weskamp, R. (2007), *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb*. Braunschweig: Schroeder/Diesterweg.
- Whorf, B. L. / J. B. Carroll / P. Lee / S. C. Levinson (2012), *Language, thought, and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. 2nd ed. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Williams, C. (1994), *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog. An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education*. Unpublished doctoral dissertation. Bangor, UK: University of Wales.
- Winterhoff, M. (2019), *Deutschland verdummt. Wie das Bildungssystem die Zukunft unserer Kinder verbaut*. Gütersloher Verlagshaus.

- Wode, H. / P. Burmeister / M. Knust (1996), „Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein Zwischenbericht“. In: *ZfF* 7, 15-42.
- Wolff, D. (2008), „Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa“. In: G. Bach / S. Niemeier (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* [= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 5]. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Lang, 151-164.
- Wolff, D. (2013), „CLIL als europäisches Konzept“. In: W. Hallet / F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning* [= Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik]. Seelze: Klett/Kallmeyer, 18-26.
- Wolff, D. / D. Marsh (2007), *Diverse Contexts Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main.
- Wolff, D. / J. Sudhoff (2015), „Zur Definition des Bilingualen Lehrens und Lernens“. In: B. Rüschoff / D. Wolff / J. Sudhoff (Hrsg.): *CLIL revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts* [= Forum angewandte Linguistik F.A.L Bd. 54]. Frankfurt am Main: Peter Lang AG, 9-39.
- Wolff, P. / K. J. Holmes (2011), „Linguistic relativity“. In: *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science* 2/3, 253-265.
- Wong-Fillmore, L. (1985), „When does teacher talk work as input?“. In: S. M. Gass / C. G. Madden (eds.): *Input in second language acquisition* [= Issues in second language research]. Rowley, Mass.: Newbury House Publ.
- Woolford, E. (1983), „Bilingual code-switching and syntactic theory“. In: *Linguistic Inquiry* 14/5, 520-536.
- Yang, M. (2004), „A study of code-switching in Chinese EFL classrooms: A pragmatic approach“. In: *Sino-US English Teaching* 1/10, 43-49.
- Yow, W. Q. / F. Patricia (2016), „Code-switching in childhood“. In: E. Nicoladis / S. Montanari (eds.): *Bilingualism Across the Lifespan. Factors Moderating Language Proficiency* [= Language and the Human Lifespan (LHLS)]. Berlin/Boston: De Gruyter; De Gruyter Mouton.
- Zentella, A. C. (1997), *Growing up bilingual. Puerto Rican children in New York*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Zhao, T. / E. Macaro (2014), „What works better for the learning of concrete and abstract words: teachers' L1 use or L2 - only explanations? “. In: *International Journal of Applied Linguistics*.
- Zhou, J. (2006), „Teacher talk and second language acquisition“. In: *Foreign Language Education* 27/3, 69-73.
- Zhu, H. (2008), „Dueling languages, dueling values: Code-switching in bilingual intergenerational conflict talk in diasporan family“. In: *Journal of pragmatics* 40/10, 1799-1816.
- Zydati, W. (2004), „Einleitung: Sachfachlicher Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht“. In: S. Breidbach / A. Bonnet (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* [= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 2]. Frankfurt am Main u.a.: P. Lang, 89-90.
- Zydati, W. (2013), „Kompetenzerwerb im Bilingualen Unterricht“. In: W. Hallet / F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning* [= Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik]. Seelze: Klett/Kallmeyer, 131-137.

# Anhang

## Fragebogen

### Fragebogen zum bilingualen Religionsunterricht in der 10. Jahrgangsstufe

Bitte tragen Sie Ihren Code ein: \_\_\_\_\_

1. Wie oft schreiben Sie Nachrichten auf Englisch (SMS, WhatsApp, etc.)?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> täglich            | <input type="radio"/> alle 2 bis 3 Monate |
| <input type="radio"/> mehrmals pro Woche | <input type="radio"/> seltener            |
| <input type="radio"/> mehrmals im Monat  | <input type="radio"/> nie                 |

2. Was nutzen Sie:  Facebook  Twitter  Instagram  Sonstige:

Snapchat  Musically  TikTok \_\_\_\_\_

3. Wie oft posten Sie auf Englisch (Facebook, Foren, Instagram, Twitter)?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> täglich            | <input type="radio"/> alle 2 bis 3 Monate |
| <input type="radio"/> mehrmals pro Woche | <input type="radio"/> seltener            |
| <input type="radio"/> mehrmals im Monat  | <input type="radio"/> nie                 |

4. Wie oft schauen Sie sich in Ihrer Freizeit englischsprachige Videos (YouTube) im Internet an?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> täglich            | <input type="radio"/> alle 2 bis 3 Monate |
| <input type="radio"/> mehrmals pro Woche | <input type="radio"/> seltener            |
| <input type="radio"/> mehrmals im Monat  | <input type="radio"/> nie                 |

5. Wie oft besuchen Sie englischsprachige Foren im Internet?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> täglich            | <input type="radio"/> alle 2 bis 3 Monate |
| <input type="radio"/> mehrmals pro Woche | <input type="radio"/> seltener            |
| <input type="radio"/> mehrmals im Monat  | <input type="radio"/> nie                 |

6. Wie oft lesen Sie in Ihrer Freizeit englische Texte im Internet?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> täglich            | <input type="radio"/> alle 2 bis 3 Monate |
| <input type="radio"/> mehrmals pro Woche | <input type="radio"/> seltener            |
| <input type="radio"/> mehrmals im Monat  | <input type="radio"/> nie                 |

Nehmen Sie Stellung zu den Aussagen 7 - 53 und bewerten Sie sie nach folgendem Schema:

4 trifft zu;      3 trifft eher zu;      2 trifft eher nicht zu;      1 trifft nicht zu;      0 weiß nicht

	Bitte ankreuzen!	4	3	2	1	0
7	Ich finde Religionsunterricht als Schulfach langweilig.					
8	Ich hätte auch gerne Texte auf Deutsch gelesen.					
9	Ich habe den Lehrer oft nicht verstanden, wenn er Englisch gesprochen hat.					

10	Ich finde, es ist heutzutage wichtig, Ideen und Vorstellungen von Menschen anderer Religionen zu kennen.					
11	Wir SchülerInnen sollten im bilingualen Religionsunterricht (biliRU) mehr auf Deutsch diskutieren.					
12	Ich hatte häufig Probleme mit den vielen unbekanntem oder schwierigen englischen Wörtern.					
13	Über religiöse Themen spreche ich lieber auf Englisch als auf Deutsch.					
14	Englisch zu lernen und zu sprechen macht mir Spaß.					
15	Ich beteilige mich häufig am Unterrichtsgespräch.					
16	Meiner Meinung nach kann ich mich auf Deutsch genauer ausdrücken als auf Englisch.					
17	Ich bin gern in den biliRU gegangen weil ich gerne Englisch lese, spreche und höre.					
18	Ich finde, es ist heutzutage wichtig, gut Englisch zu können.					
19	Die Übertragung von englischsprachigen Informationen ins Deutsche trainiert das Denkvermögen.					
20	Ich fand die englischen Texte (im Internet) interessanter als die üblicherweise im Religionsunterricht verwendeten deutschsprachigen Texte.					
21	Mit Hilfe von authentischen Texten und Filmen kann ich mich ein Stück weit in die Lebenswelt von Menschen fremder Religionen und Kulturen hineinversetzen.					
22	Die Sprecher in den englischen Filmen konnte ich gut verstehen.					
23	Ich habe meine Unterrichtsbeiträge gerne auf Englisch formuliert, weil ich recht gut in Englisch bin.					
24	Ich arbeite lieber mit anderen in einer Gruppe zusammen als alleine.					
25	Über komplizierte Sachverhalte denke ich lieber auf Deutsch nach.					
26	Ich habe intensiver über die Inhalte der Texte und Filme nachgedacht, weil ich sie von einer Sprache in die andere übertragen musste.					
27	Es wäre besser gewesen, wir hätten den Religionsunterricht ganz auf Deutsch gemacht.					
28	Ich fand die Personen, die in den Filmen über ihre Religion gesprochen haben glaubwürdig und überzeugend.					
29	Ich halte gerne Referate.					
30	Ich habe mich deshalb nicht so oft an den Unterrichtsgesprächen beteiligt, weil ich den Unterricht in den englischsprachigen Phasen zu schwierig fand.					
31	Ich finde, Religionsunterricht eignet sich nicht so gut für bilingualen Unterricht wie andere Fächer.					
32	Ich hätte auch gerne deutschsprachige Filme angeschaut.					
33	Wenn ich das Fach Religion abwählen könnte, würde ich das sofort tun.					
34	Während der Gruppenarbeit haben wir SchülerInnen in der <b>rein englischsprachigen Phase</b> auch hauptsächlich Englisch miteinander gesprochen.					
35	Ich finde, auch in anderen Fächern sollten einige Themenbereiche bilingual unterrichtet werden.					
36	Ich habe die Texte oft nicht verstanden, weil sie auf Englisch waren.					

37	Ich kann alles, was ich sagen will auf Englisch sagen.					
38	Es fällt mir leicht im Unterricht konzentriert mitzuarbeiten.					
39	Ich habe mich oft eher wie im Englischunterricht als wie im Religionsunterricht gefühlt.					
40	Über englische Texte und Filme sollte man nur auf Englisch reden.					
41	Wenn ich das Fach Englisch abwählen könnte, würde ich das sofort tun.					
42	Ich habe meine Unterrichtsbeiträge auf Englisch formuliert, weil ich mir davon eine bessere Note erhofft habe.					
43	Über religiöse Themen spreche ich lieber auf Deutsch als auf Englisch.					

44	Mir fiel es leicht, im Religionsunterricht auf Englisch etwas zu sagen, weil man da auch Fehler machen darf.					
45	Der Lehrer sollte im biliRU nur Englisch reden.					
46	Ich interessiere mich für religiöse Themen und Fragestellungen.					
47	Ich glaube, ich habe im biliRU besser mitgearbeitet, als wenn er ganz auf Deutsch gewesen wäre.					
48	Ich finde, auch wir SchülerInnen hätten im Unterricht insgesamt mehr Englisch reden sollen.					
49	SchülerInnen sollten im biliRU selbst entscheiden dürfen, ob sie ihre Unterrichtsbeiträge auf Deutsch oder auf Englisch formulieren.					
50	Ich glaube, ich bin durch den biliRU besser in Englisch geworden.					
51	Ich habe meine Unterrichtsbeiträge auf Englisch formuliert, damit ich mein Englisch verbessern kann.					
52	Mir wäre es lieber gewesen, wenn der Unterricht ganz auf Deutsch stattgefunden hätte.					
53	Ich finde der biliRU nimmt die Ernsthaftigkeit aus der Sache.					

54. Wie fandst du den Themenbereich „Beziehungen, Liebe, Sexualität“?

(Bitte nur 1 Möglichkeit ankreuzen!)

- |                                     |                                    |  |
|-------------------------------------|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> langweilig    | <input type="radio"/> zu schwierig | <input type="radio"/> informativ             |
| <input type="radio"/> interessant   | <input type="radio"/> spannend     | <input type="radio"/> persönlich bereichernd |
| <input type="radio"/> anspruchsvoll | <input type="radio"/> überflüssig  | <input type="radio"/> sinnvoll               |

55. Wie fandst du den Themenbereich „Judentum“? (Bitte nur 1 Möglichkeit ankreuzen!)

- |                                     |                                    |  |
|-------------------------------------|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> langweilig    | <input type="radio"/> zu schwierig | <input type="radio"/> informativ             |
| <input type="radio"/> interessant   | <input type="radio"/> spannend     | <input type="radio"/> persönlich bereichernd |
| <input type="radio"/> anspruchsvoll | <input type="radio"/> überflüssig  | <input type="radio"/> sinnvoll               |

56. Was hat dir am bilingualen Religionsunterricht gut gefunden?  
Schreibe es bitte auf!

---

---

---

57. Was hat dir am bilingualen Religionsunterricht nicht gefallen, oder was könnte man besser machen? Schreibe es bitte auf!

---

---

---

58. Meine Englischnote im letzten Zeugnis war eine \_\_\_\_\_.

59. Meine Religionsnote im letzten Zeugnis war eine \_\_\_\_\_.

**Vielen Dank für deine Mitarbeit !**



## Leitfadeninterview

	<b>LEITFRAGE</b> (Erzählaufforderung)	<b>CHECK – Wurde das erwähnt?</b>  Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen.  Formulierung anpassen	<b>KONKRETE FRAGEN</b>  Bei passender Gelegenheit stellen.	<b>AUFRECHTERHALTUNGS-, STEUERUNGSFRAGEN</b>
I	<b>Erzählt doch mal zu Beginn etwas darüber, wie ihr euch im biliRU gefühlt habt?</b>	Sprachprobleme: - schwierige englische Wörter - freies Sprechen auf Englisch - Hemmungen / Befangenheit in der Fremdsprache	Wäre es euch lieber gewesen, wenn der Unterricht ganz auf Deutsch gewesen wäre?  Ist es vorgekommen, dass ihr etwas beitragen wolltet, ihr euch aber aufgrund der Sprachprobleme in Englisch nicht getraut habt?  Habt ihr euch mehr wie im Englischunterricht gefühlt?	Nonverbale Aufrechterhaltung  Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?  Fällt dir dazu ein Beispiel ein?  Wie war das so mit ....?

	<b>LEITFRAGE</b> (Erzählaufforderung)	<b>CHECK – Wurde das erwähnt?</b> Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen. Formulierung anpassen	<b>KONKRETE FRAGEN</b> Bei passender Gelegenheit stellen.	<b>AUFRECHTERHALTUNGS-, STEUERUNGSFRAGEN</b>
II	<b>Ich möchte jetzt auf die im Unterricht verwendeten englischsprachigen Materialien (Texte, Videos) zu sprechen kommen.</b> <b>Wie seid ihr mit diesen Unterrichtsmaterialien zurechtgekommen?</b>	<b>Schwierigkeitsgrad</b> der Texte und Filme  <b>Verständlichkeit</b> der Filmbeiträge und Texte	Habt ihr ein Wörterbuch benutzt?  Habt ihr bei den Videos Untertitel verwendet?  Gab es Texte, die ihr nicht verstanden habt?  Wir haben ja nur englische Texte und Videos behandelt. War das ok so?  Wie sollte eurer Meinung nach eine optimale Verteilung von deutschen und englischen Materialien ausschauen?	Nonverbale Aufrechterhaltung  Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?  Fällt dir dazu ein Beispiel ein?  Wie war das so mit ....?

	<b>LEITFRAGE</b> (Erzählaufforderung)	<b>CHECK – Wurde das erwähnt?</b> Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen. Formulierung anpassen	<b>KONKRETE FRAGEN</b> Bei passender Gelegenheit stellen.	<b>AUFRECHTERHALTUNGS-, STEUERUNGSFRAGEN</b>
III	<b>Erzählt doch mal wie die Gruppen- und Partnerarbeit ablief?</b>	Arbeitsteilung  Einbringen eigener Ideen  Sprache während der Gruppenarbeitsphasen  Arbeitsatmosphäre	Fandet ihr die Arbeitsteilung in den Gruppen gerecht?  Konntet ihr euch selbst mit euren Ideen und Vorschlägen einbringen?  Oder hat einer die Kopfarbeit gemacht und die anderen die Schreiarbeit?  Habt ihr in den Gruppen oder während der Partnerarbeit Englisch gesprochen?  Findet ihr, dass zu viel oder zu wenig in Gruppen gearbeitet wurde?  Arbeitet ihr gerne in Gruppen oder lieber allein?  Wurde eurer Meinung nach ernsthaft gearbeitet?	Nonverbale Aufrechterhaltung  Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?  Fällt dir dazu ein Beispiel ein?  Wie war das so mit ....?

			Wie findet ihr die Idee, dass die Gruppen von den Lehrkräften zusammengestellt wurden und dass nach jeder Einheit gewechselt wurde?	
--	--	--	---	--

	<b>LEITFRAGE</b> (Erzählaufforderung)	<b>CHECK – Wurde das erwähnt?</b> Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen. Formulierung anpassen	<b>KONKRETE FRAGEN</b>  Bei passender Gelegenheit stellen.	<b>AUFRECHTERHALTUNGS-, STEUERUNGSFRAGEN</b>
IV	<b>Was haltet ihr von der Idee des Codeswitching (Wechsel der Unterrichtssprache)?</b>	Sprachpräferenzen  Sinn und Unsinn von Codeswitching  Codeswitching bei Lehrern und Schülern  Aufgabenstellungen  EU und biliRU	Habt ihr eure deine Beiträge eher auf Deutsch oder auf Englisch formuliert?  Wann habt ihr lieber Deutsch geredet und wann Englisch?  In welchen Situationen habt ihr das Codeswitching als sinnvoll und hilfreich erfahren?  Was haltet ihr von der Idee, dass in einer Unterrichtsstunde die Sprache gewechselt wird?  Kam es euch seltsam oder störend vor, als der Lehrer Englisch geredet hat und die Schüler auf Deutsch geantwortet haben?  Sollte der Lehrer immer nur Englisch oder immer nur Deutsch sprechen?	Nonverbale Aufrechterhaltung  Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?  Fällt dir dazu ein Beispiel ein?  Wie war das so mit ....?

			<p>Findet ihr den Sprachwechsel verwirrend?</p> <p>Was haltet ihr von Aufgaben, bei denen man die Informationen aus englischen Quellen entnehmen und auf Deutsch präsentieren muss?</p> <p>Sollte man im biliRU auch so vorgehen wie ihr es aus dem herkömmlichen EU gewohnt seid?</p> <p>Worin seht ihr die Vor- und Nachteile des jeweiligen Unterrichtsmodells (EU vs. biliRU)?</p> <p>Wäre die Benotung der Fremdsprachenkompetenz im Hinblick auf die Verbesserung der eigenen sprachlichen Leistung nicht auch im biliRU sinnvoll gewesen?</p>	
--	--	--	--	--

	<b>LEITFRAGE</b> (Erzählaufforderung)	<b>CHECK – Wurde das erwähnt?</b> Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen. Formulierung anpassen	<b>KONKRETE FRAGEN</b> Bei passender Gelegenheit stellen.	<b>AUFRECHTERHALTUNGS-, STEUERUNGSFRAGEN</b>
V	<b>Was haltet ihr von den Tests, die ihr geschrieben habt?</b>	Schwierigkeitsgrad          Akzeptanz	<p>Wie fandet ihr den Schwierigkeitsgrad der Tests?</p> <p>Es gab ja keine Noten auf die Tests?</p> <p>Welchen Sinn konntet ihr den Tests abgewinnen?</p> <p>Was hat euch motiviert, sie zu schreiben?</p> <p>War es eine Art Übung?</p> <p>Wie ernst habt ihr die Tests genommen?</p>	<p>Nonverbale Aufrechterhaltung</p> <p>Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>Fällt dir dazu ein Beispiel ein?</p> <p>Wie war das so mit ....?</p>

	<b>LEITFRAGE</b> (Erzählaufforderung)	<b>CHECK – Wurde das erwähnt?</b> Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen. Formulierung anpassen	<b>KONKRETE FRAGEN</b>  Bei passender Gelegenheit stellen.	<b>AUFRECHTERHALTUNGS-, STEUERUNGSFRAGEN</b>
VI	<b>Wir haben 2 Themenbereiche (10. Klassen: Hinduismus und Buddhismus / 9. Klassen: Judentum und Partnerschaft) bilingual behandelt.</b>	Eignung der Themen  Anzahl der Module    Zeitkontingent für biliRU	Findet ihr, dass sich diese Themenbereiche für den bilingualen Unterricht eignen?  Sind 2 Themenbereiche in der 9./10. Klasse zu viel?  Oder hättet ihr noch gerne weitere Themenbereiche bilingual behandelt?  Wie viele Wochen bilingualen Religionsunterricht haltet ihr in der 9./10. Klasse für angemessen?	Nonverbale Aufrechterhaltung  Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?  Fällt dir dazu ein Beispiel ein?  Wie war das so mit ....?

	<b>LEITFRAGE</b> (Erzählaufforderung)	<b>CHECK – Wurde das erwähnt?</b> Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen. Formulierung anpassen	<b>KONKRETE FRAGEN</b>  Bei passender Gelegenheit stellen.	<b>AUFRECHTERHALTUNGS-, STEUERUNGSFRAGEN</b>
VII	<b>Würdet ihr sagen, dass der bilinguale Unterricht eure Einstellung zu den Fächern Englisch und Religion beeinflusst hat?</b>	Bisherige Einstellung zu den Fächern Englisch und Religion  Eventuelle Einstellungsänderung zu einem oder beiden Fächern	Hat der bilinguale Unterricht dazu beigetragen, dass euch die Fächer jetzt besser gefallen?  Oder ist es eher umgekehrt?  Hat sich eure Einstellung nicht verändert?	Nonverbale Aufrechterhaltung  Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?  Fällt dir dazu ein Beispiel ein?  Wie war das so mit ....?

	<b>LEITFRAGE</b> (Erzählaufforderung)	<b>CHECK – Wurde das erwähnt?</b> Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen. Formulierung anpassen	<b>KONKRETE FRAGEN</b>  Bei passender Gelegenheit stellen.	<b>AUFRECHTERHALTUNGS-, STEUERUNGSFRAGEN</b>
VIII	<p><b>Was gefällt euch am biliRU gut, was eher nicht so gut?</b></p> <p><b>Wie könnte der biliRU eurer Meinung nach verbessert werden?</b></p>	<p>Kritikpunkte</p> <p>Verbesserungsvorschläge</p>	<p>Spontane Weiterentwicklung der Ansatzpunkte, je nach dem was angesprochen wird.</p>	<p>Nonverbale Aufrechterhaltung</p> <p>Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>Fällt dir dazu ein Beispiel ein?</p> <p>Wie war das so mit ....?</p>







**Test 4**

Bitte tragen Sie Ihren Code ein: \_\_\_\_\_

*Kreuzen Sie die Buchstaben der richtigen Antworten zu den Multiple-Choice-Fragen an! Es kann mehr als eine Antwort richtig sein.*

*Beantworten Sie die übrigen Fragen in ganzen Sätzen auf Deutsch oder Englisch.*

**Teil A: Multiple-Choice-Fragen**

1. Das Wort "Guru" bezeichnet: [4]
  - A. einen Hindugott, der in einem Wald lebt
  - B. einen Lehrer oder Meister in religiösen Dingen
  - C. einen asketischen Bettler, der von einem Tempel zum anderen wandert
  - D. eine Person, die durch Beispiel lehrt und seinen Schülern Wissen und Weisheit vermittelt
  
2. Die Religion der Hindus: [4]
  - A. beinhaltet die religiös-gesellschaftliche Ungleichheit ihrer Mitglieder
  - B. verbietet allen Mitgliedern den Fleischgenuss
  - C. lehrt einen Kreislauf von Geburt, Tod und Wiedergeburt
  - D. verlangt von ihren Priestern (Brahmanen) den Verzicht auf Sex

**Teil B: Fragen zum Text**

1. Welche Auffassung von Religionen im Allgemeinen vertritt der Verfasser? [7]
2. Welche Schwächen und Probleme des Hinduismus hebt der Verfasser hervor? [5]
3. Welche Vorwürfe erhebt der Verfasser gegenüber dem Christentum? [5]
4. Geben Sie eine eigene kurze, persönliche Stellungnahme zu den Thesen des Verfassers ab! [3]

## Will Hinduism Take Over Christianity?

Religions seldom make people peaceful or spiritual. They make them angry and violent. They are followed by a good number of people who are predominantly intolerant, ignorant and even irrational. They may vary in their degree of intolerance, but they are all intolerant to a degree. Their intolerance grows according to the intolerance of others. The world is full of religious people who do not really believe in their religions or practice the morality and religiosity their religion uphold. Religions are also used not to liberate people from worldliness but to control them and manipulate them. They are used to promote fear and exploit the sentiment of people for social, political or economic reasons. ...

Hinduism has existed in the Indian subcontinent for over 6000 years in various forms. The Hinduism that we have today in India is much different from the religious traditions that prevailed in the country about 4000 years ago. The tolerance of Hinduism is a myth. Hinduism is an equally intolerant religion. The caste system, systematic exclusions of lower castes from religious teaching, the refusal of orthodox Hindus to communicate socially with outsiders, and the conversion of many Buddhist and Jain shrines into Hindu temples are a few examples of such intolerance. ...

Christianity came to India in the last phases of the Mughal period and gained some traction during the British rule. Ever since its entry into the Indian subcontinent, it stood at loggerheads with Hinduism as its missionaries engaged in one tactic after another to lure new converts. In many parts of India Christian missionaries are silently but swiftly trying to transform the demography of the country and in the process are using every available tool including the economic incentive to undermine the native religion and gain more followers. The weaknesses of Hinduism are conveniently exploited to influence gullible people, while its own weaknesses are glossed over. Christianity has failed the West and it will continue to fail many other nations that have taken to the faith. For example, today, majority of world's Christians live in the Latin American countries. These countries are notorious for lawlessness, drug trafficking, political instability, street violence, inhuman cruelty and extreme poverty. As to the question of whether Hinduism will ever take over Christianity, the answer is, "No." Hinduism will never be able to take over Christianity, because Hinduism does not engage missionaries or use propaganda to attract followers. Hinduism will remain a divided religion for the next several decades, because of divisive politics, caste system, and other social, regional and economic problems peculiar to India. Hindus may prosper and progress in various parts of the world, but Hinduism will face many challenges both internally and externally. ...

A number of highly educated people and scholars in the West may eventually turn to Hinduism or Buddhism because of their intellectual appeal, while a number of ignorant Hindus in India may join Christianity and try to propagate it with even more fanatic zeal sowing seeds of further communal tensions. A lot also will depend upon future scientific discoveries and historical findings. If human beings manage to create artificial life or prevent death, or completely reconstruct human consciousness and personality, many religious beliefs and religions will collapse. The same may happen if we find an advanced alien civilization that does not follow any religion.

by Jayaram V

Abridged from: <http://www.hinduwebsite.com/hinduism/essays/hchrist.asp>