

den Boden entzogen. Es bleibt die Aufgabe derjenigen, die sich solche historischen Erfahrungen zu eigen machen, sie sozusagen ins Positive zu wenden. Welche konkrete Praxis daraus folgen würde, lässt sich allerdings nicht prognostizieren, zumal niemand die Umstände voraussagen kann, unter denen es zu handeln gilt.

Dr. Wolf Kaiser ist Historiker. Er war bis 2015 Leiter der Bildungsabteilung in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz und deren stellvertretender Leiter. Er arbeitete seit Gründung der Gedenkstätte 1992 im Haus der Wannsee-Konferenz. Seit 2001 ist er Mitglied der deutschen Delegation bei der „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research“, jetzt „International Holocaust Remembrance Alliance“ (IHRA).

Werkstatt

Marlies Lindemann

Bridging the Gap

Die Verbindung von bilingualer Didaktik und Politikdidaktik zur Entwicklung von Gestaltungsprinzipien für Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Politikunterricht

Bilingualer Unterricht wird in Nordrhein-Westfalen allgemein als vielversprechendes Bildungskonzept angesehen, wie die Initiative ‚Bilingual für alle‘ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (vgl. MSW 2011) zeigt. Allerdings fällt bei einem Blick in die Schulwirklichkeit auf, dass der bilinguale Politikunterricht eine grassroot Bewegung ist – er wird von vielen engagierten Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis getragen, von Seiten der Forschung und der Schulbuchverlage aber erst allmählich entdeckt. Dabei bietet sich gerade der Politikunterricht aufgrund seiner vielfältigen Themen und Bezugswissenschaften für den bilingualen Unterricht an. So lassen sich bilinguale Angebote im Politikunterricht ähnlich wie in Geschichte oder Erdkunde über den Gedanken der interkulturellen Verständigung über gesellschaftliche Themen rechtfertigen. Zum anderen kann er sich aber auch in die Reihe der bilingualen Unterrichtsangebote eingliedern, die ihre Legitimation eher aus dem globalisierten Arbeitsmarkt und der vernetzten Wissenschaft ziehen (z. B. Biologie). Es gibt also vielfältige Gründe, sich mit bilinguaalem Politikunterricht näher zu befassen.

Den Ausgangspunkt der hier dargestellten Überlegungen bildet die Entwicklung eines bilingualen Unterrichtsmaterials zum Thema „The US Presidential Elections“ (Lindemann und Lüchau 2016). Die dort gesammelten Erfahrungen führten zu einem Dialog mit Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen des „Tag des bilingualen Unterrichtens“ (10.02.2017) an der Bergischen Universität Wuppertal, wo das mittlerweile pub-

lizierte Material in einem Workshop¹ vorgestellt und auf der Basis der zugrunde gelegten Gestaltungsprinzipien kritisch reflektiert wurde. Im Rahmen dieser Gespräche ist deutlich geworden, dass sich Lehrende im bilingualen Politikunterricht eine stärkere Zusammenarbeit von Politikdidaktik und der Didaktik des bilingualen Unterrichts wünschen, die ihnen z. B. bei der Materialplanung theoretisch fundierte Hilfen an die Hand gibt. Diesem Wunsch möchte dieser Beitrag entsprechen, indem versucht wird, Gestaltungsprinzipien für Unterrichtsmaterialien für den Politikunterricht mit den Prinzipien der Didaktik des bilingualen Unterrichts zusammenzubringen. Damit dies gelingen kann, wird zunächst das zugrundeliegende Verständnis von bilinguaalem Unterricht skizziert, bevor anschließend Prinzipien für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien im bilingualen Politikunterricht entwickelt werden.

Bilingualer Unterricht – ein unscharfes Konzept

Rund um den Sachfachunterricht in einer oder mit einer Fremdsprache existieren verschiedene Varianten in der Ausgestaltung und Terminologie. Die Ziele sind dabei genauso vielfältig wie die Organisationsformen. Der international gebräuchliche Begriff *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* wird allgemein genutzt, um Modelle zu

1 „Auf dem Weg zum handlungsfähigen Bürger. Bilingualer Politikunterricht als Wegbereiter für Handlungskompetenz und Partizipationsfähigkeit in einer globalisierten Welt“ (Lindemann und Lüchau) (www.bilingual.uni-wuppertal.de/index.php?id=809, Zugriff: 22.3.17)

beschreiben, in denen eine weitere Sprache im Fachunterricht als Arbeitssprache eingesetzt wird. Dabei kann es sich bei der weiteren Sprache auch um eine Minderheitensprache oder eine zweite Landessprache handeln (vgl. Breidbach 2013). Obwohl der Begriff CLIL auch in der Literatur zur deutschen Version des bilingualen Unterrichts genutzt wird, lohnt es sich doch, genauer zu differenzieren. Während bei CLIL der Fokus auf der Integration von sprachlichem und fachlichem Lernen liegt, ist das deutsche Konzept des bilingualen Unterrichts stärker auf das Sachfach ausgerichtet und hat eine deutliche interkulturelle Dimension. Diese ist historisch bedingt und hat ihren Ursprung in deutsch-französischen Angeboten, die nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs einen Beitrag zur Aussöhnung und gegenseitigem Verständnis liefern sollten (vgl. Breidbach 2013).

Auch innerhalb dieses deutschen Modells des bilingualen Unterrichts existiert eine Vielzahl von Varianten. Neben organisatorischen Unterschieden (z. B. bilinguale Zweige, Module oder Projekte), unterscheiden sich diese Varianten vor allem in Bezug auf den Einsatz der Schulsprache. Diehr nimmt eine Einordnung in drei Typen vor, wobei sie deren Modellcharakter ausdrücklich betont. Der Einsatz der Fremdsprache im bilingualen Unterricht spannt sich zwischen monolingual englischem Unterricht und genuin zweisprachigem Unterricht auf. Auf diesem Kontinuum benennt Diehr drei Typen: Typ A, der monolingual englischen Unterricht anstrebt, Typ B, bei dem die Fremdsprache als Leitsprache angesehen wird und Typ C, der Fremdsprache und Schulsprache als komplementäre Bestandteile des bilingualen Unterrichts versteht (vgl. Diehr 2012). Bilingualer Unterricht vom Typ C zeichnet sich dadurch aus, dass der Einsatz der Schulsprache als ein „eigenständiger und spezifischer Beitrag [...] zum Lernfortschritt der Lerner und zum Bildungsgehalt des BU angenommen wird“ (Diehr 2012, S. 26). Nach diesem Verständnis ist bilingualer Unterricht also genuin zweisprachig, auf den Erwerb einer doppelten Fachliteratur und mehrperspektivisches Arbeiten ausgelegt. Der Einsatz der Schulsprache geht über Zubringerfunktionen hinaus und dient dem fachlichen Lernen. Diehr betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, dass Schülerinnen und Schüler „auch im BU Diskursfähigkeit in der Schulsprache erwerben“ (Diehr 2012, S. 27). Zudem ermöglicht der Einsatz beider Sprachen ein kontrastives oder vergleichendes Vorgehen und einen genauen Blick auf die kulturelle und historische Bedingtheit von Fachkonzepten und -terminologie. Dabei bedeutet ein gleichberechtigtes Miteinander der beiden Sprachen nicht, dass diese im Unterricht gleich viel Raum einnehmen müssen (vgl. Diehr 2012). Auch das MSW NRW definiert bilingualen Unterricht in seiner online Broschüre zum bilingualen Unterricht als „Unterricht in zwei Sprachen, in dem Teile des Fachunterrichts (z. B. in Erdkunde, Geschichte oder Biologie) in der Fremdsprache erteilt werden und die Fremdsprache zur Arbeitssprache im Sachfachunterricht wird“. Führt man sich vor Augen, dass Fächer, die in der Mittelstufe bilingual unterrichtet werden, in der Oberstufe häufig nicht mehr bilingual angeboten werden, dass es sich um zeitlich begrenzte Module handeln kann oder dass Lernende die Schule wechseln, wird die Relevanz

dieser Forderung nach doppelter Fachliteratur deutlich. Es ist somit bilingualer Unterricht vom Typ C, der diesem Beitrag zugrunde gelegt wird, da hier das sachfachliche Lernen durch den Einsatz einer zweiten Sprache in den Fokus rückt.

Fachliches Lernen durch Mehrsprachigkeit

Auch wenn bilinguale Unterrichtsangebote ihre Ursprünge in den 1960er Jahren haben (vgl. Breidbach 2013), fehlte es lange an einer empirischen Fundierung. Mittlerweile existiert eine Vielzahl von Publikationen, die sich u. a. mit dem fachlichen und sprachlichen Lernen, den Lernenden und den Materialien auseinandersetzen. Viele dieser Projekte sind allerdings in der Didaktik der Sprachen angesiedelt. Bei seiner Bestandsaufnahme zum aktuellen Forschungsstand zum bilingualen Unterricht (vgl. Bonnet 2016) stellt Bonnet fest, dass es nötig ist, bilingualen Unterricht differenzierter zu betrachten und Effekte, die außerhalb des eigentlichen Unterrichts liegen, stärker zu berücksichtigen. Er bezieht sich dabei auf Selektionseffekte und Effekte, die durch den verstärkten fremdsprachlichen Vorlauf entstehen und die zumindest einen Teil des positiven Einflusses auf die Fremdsprachenkompetenz erklären (vgl. Rumlich 2013). Bonnet fordert deshalb eine stärkere Auseinandersetzung mit dem komplexen „Zusammenhang von Fremdsprachlichkeit und Kompetenz“ (Bonnet 2016, S. 49).² In eine ähnliche Richtung gehen auch Schmelter oder Wegner, wenn sie fordern, stärker mit dem Sachfach gemeinsam, den Kompetenzerwerb in Sprache und Fach ins Auge zu fassen (Schmelter 2013; Wegner 2013).

Der gewählte Typ des bilingualen Unterrichts hat dabei weitreichende Folgen für den sprachlichen und fachlichen Kompetenzerwerb. In einem bilingualen Unterricht vom Typ C kann durch die Zweisprachigkeit ein bikultureller Raum geöffnet werden, der zu interkulturellem Lernen und Mehrperspektivität einlädt (Rössler 2002, S. 86) und Raum für „*culturally loaded language work*“ bietet (Sudhoff 2010, S. 32). Indem der Unterricht Materialien aus unterschiedlichen kulturellen Bezugsräumen einbezieht, öffnet er die Tür zu anderen historischen und kulturellen Perspektiven, die sich in Sprache oder Diskursform manifestieren. Dies setzt die Arbeit an authentischen Materialien sowohl im eigenen als auch im fremden kulturellen Bezugsraum voraus, da eine Übersetzung kulturellen Bezügen oft nicht gerecht werden kann. „The connotations, the interpretations and referential meanings of words are embedded within the cultural contexts in which these words have evolved. Thus, translation processes include transfers within two interconnected codes, the linguistic and the cultural ones. [...] it may, therefore, be argued that *entering another language means entering another world*“ (Sudhoff 2010, S. 31). Die Einbeziehung dieser zweiten Welt ermöglicht fachliches Lernen. So zeigt sich z. B. bei der Bezeichnung konkreter Ereignisse, wie sehr Begriffe historisch und kulturell bedingt sind. Anhand von Begriffspaaren wie *the Great War* / Erster Weltkrieg

2 Für einen allgemeinen Überblick über relevante Themen in der Didaktik des bilingualen Unterrichts sei hier auf das Handbuch bilingualer Unterricht verwiesen (Hallet und Königs 2013).

kann die Bedeutung des Krieges für die jeweilige Seite, die Einordnung in Sieger und Verlierer und eine unterschiedliche Bedeutung für das Nationalgefühl und die historische Entwicklung thematisiert werden. Anhand solcher Begriffe wird deutlich, dass das zugrundeliegende Konzept zwar denselben historischen Zeitraum und dieselben Ereignisse beschreibt, aber kulturell unterschiedlich gedeutet wird. Man spricht in diesem Fall von einer partiellen Konzeptäquivalenz (Pavlenko 2009, S. 152). Pavlenko beschreibt die unterschiedlichen Äquivalenzebenen (vollständig-, partiell-, nicht-äquivalent) zwischen zwei Sprachen anhand von Alltagsbegriffen. Die von ihr getroffene Unterscheidung ist jedoch auch für die im Politikunterricht relevanten Fachkonzepte bedeutsam.³

Betrachtet man z. B. das Konzept Wahlen und die bezeichnenden Begriffe Wahl / election näher, sind diese nur vordergründig identisch. So wird in Großbritannien oder den USA anders gewählt als in Deutschland. Stimmen werden anders ausgezählt, der Wahltag unterscheidet sich ebenso wie die Art der Stimmabgabe. Trotzdem geht es schlussendlich darum, eine Regierung zu legitimieren. Damit es nicht aufgrund der partiellen Konzeptäquivalenz zu Verständnisproblemen bei der Textarbeit oder in der Kommunikation mit anderen kommt, müssen Begriffe in einem authentischen Text einem Bezugsraum zugeordnet werden, um so entsprechende Ausdifferenzierungen thematisieren zu können. Werden partiell-äquivalente Konzepte nur in Form von Vokabellisten und als scheinbare Entsprechungen (Wahlen = elections) an die Tafel geschrieben, wird eine vollständige Konzeptäquivalenz impliziert, die so nicht vorliegt. Die Thematisierung eröffnet auf der anderen Seite Raum für interkulturelles Lernen, indem die kulturelle Prägung von Sprache und Diskurs genutzt wird, um die dahinter stehenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen (vgl. Lindemann und Diehr 2016). Auf diese Weise kann neben dem inhaltlichen Lernen ein wichtiger Beitrag für eine erfolgreiche fachliche Kommunikation über Sprachgrenzen hinweg geleistet werden.

Chancen bilingualen Politikunterrichts

Auch für den bilingualen Politikunterricht gelten die von der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) formulierten Teilbereiche der Politikkompetenz — politische Handlungsfähigkeit und politische Urteilsfähigkeit — als zentrales Ziel. Diese sind eng verknüpft mit Methodenkompetenz und inhaltlichem Wissen, da sich politische Positionen nicht inhaltsleer und ohne die Berücksichtigung der öffentlichen Debatte entwickeln lassen (GPJE 2004). Dieses Verständnis von Politikkompetenz zeigt sich auch im Kernlehrplan NRW. Politische Handlungsfähigkeit beinhaltet in diesem Zusammenhang die Teilhabe am demokratischen Prozess, den Austausch über politische Inhalte, das Schließen von Kompromissen und das Vertreten eigener Positionen. Der Kernlehrplan NRW unterscheidet drei Ebenen der Handlungskompetenz: produktives Gestalten, simulatives Handeln und reales Handeln (vgl. MSW NRW 2007). Für die Urteilskompetenz, die eng

3 Zur Besonderheit des zweisprachigen Konzepterwerbs im bilingualen Unterricht vgl. Diehr 2016.

mit der Handlungskompetenz verknüpft ist, sind Mehrperspektivität, kriterien- oder kategorienbezogenes Begründen sowie ein reflexives Element zentral (vgl. MSW NRW 2007; GPJE 2004). Übergeordnet steht letztendlich immer das Ziel der politischen Mündigkeit.

Berücksichtigt man, dass politisches Handeln und Urteilen längst nicht mehr nur auf nationaler Ebene stattfindet, wird deutlich, welchen Mehrwert der bilinguale Unterricht für das fachliche Lernen bieten kann. Mehrsprachigkeit wird in diesem Zusammenhang als wichtiger Schritt auf dem Weg zum Weltbürger (Weinmann 2014) bzw. zum *European citizen* (Wegner 2013) verstanden. Die stärkere Ausrichtung auf europäische bzw. globale Perspektiven wird im bilingualen Unterricht durch die Verwendung authentischer Materialien aus verschiedenen Bezugsräumen möglich, durch die kulturelle und historische Perspektiven transportiert werden. Wegner sieht hier einen wichtigen Schritt hin zu einer stärkeren Internationalisierung des Politikunterrichts, da der bilinguale Unterricht „eine kommunikative Praxis offener und demokratischer Verständigung, die über vorfindliche Konzepte, über vorfindliche Selbst- und Weltansichten hinausgeht [umfasst] und auch die bilinguale, mehrsprachige Kommunikation, mithin die Reflexion auf Konzepte in anderen Sprachen, andere Selbst- und Weltansichten forciert“ (Wegner 2013, S. 356). Urteilen und Handeln findet nach diesem Verständnis also mehrsprachig statt, wobei nicht nur die eigene Position vertreten und verhandelt werden muss, sondern auch Wissen aus Quellen mit unterschiedlichen Sprachen und kulturellen sowie historischen Bezügen aufgebaut wird. Interkulturelle Kompetenz rückt damit deutlich in den Fokus des Unterrichts und muss insbesondere eng mit Medienkompetenz verbunden werden (vgl. Weinmann 2014). Weinmann erhofft sich von bilingualen Politikunterricht die Chance einer „Gestaltung Europas ‚von unten‘“ (2014, S. 159). Er sieht Mehrsprachigkeit dabei als „elementar für das Entstehen einer europäischen Öffentlichkeit“ (Weinmann 2014, S. 154) an, wobei er darauf hinweist, dass die Sprachkompetenz über die allgemeine Kommunikation hinausgehen muss. Mit Bezug auf Vollmer betont er die Bedeutung der Diskurskompetenz in einer angemessenen Fachsprache, die für das Fach Politik auch die „Beschreibung politischer Verhältnisse, ihrer institutionellen Rahmenbedingungen und sozioökonomischen Parameter“ (Weinmann 2014, S. 158) beinhaltet. Nur so können Lernende auch ganz praktisch auf europäischer oder globaler Ebene handeln. Auch hier rückt also interkulturelle Kompetenz stärker in den Fokus des Politikunterrichts.

Anders als bei inhaltlichem Lernen, politischem Handeln und Medienkompetenz, wirkt sich die interkulturelle Komponente bei der Urteilsbildung weniger auf die kommunikativen Kompetenzen aus, sondern zeigt sich in der Berücksichtigung weiterer Perspektiven. Durch die Einbeziehung authentischer Materialien besteht die Chance eine Außenperspektive zu berücksichtigen, die idealerweise wiederum ein komplexes Bild der Positionen im Bezugsraum abbildet. Inhaltlich bieten die im Kernlehrplan NRW vorgegebenen Themen vielfältige Anknüpfungspunkte für die Nutzung authentischer fremdsprachlicher Materialien

und die Einbeziehung weiterer Perspektiven. Besonders im Lichte der aktuellen populistischen Tendenzen im Angesicht der Flüchtlingskrise und der Probleme der EU, bietet der bilinguale Unterricht die „Gelegenheit zur Reflexion auf andere und eigene Welt- und Selbstverhältnisse“, indem er „[d]ie Diskussion um sprachlich wie sachfachlich bedingte Fremdheitserfahrungen, Fachkulturen und damit Traditionen und Modernitäten fachwissenschaftlicher Diskurse des Anderen und des Selbst [beginnt], ein Aspekt, der nicht nur hinsichtlich des Verstehens und der Verständigung, sondern auch des souveränen und demokratischen Gestaltens von Gegenwart und Zukunft elementar erscheint“ (Wegner 2013, S. 355). Im Prinzip bietet er damit zugleich eine Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit und besinnt sich auf seine eigentlichen Wurzeln.

Materialkonstruktion für den bilingualen Politikunterricht

Damit die angesprochene Erweiterung der von der GPJE entwickelten Teilkompetenzen von Politikkompetenz im Unterricht umgesetzt wird, müssen Materialien für den bilingualen Unterricht entsprechende Anknüpfungspunkte bieten. Sudhoff beschäftigt sich in seiner Untersuchung mit Schulbüchern für den bilingualen Unterricht in Geschichte, Erdkunde und Biologie und analysiert, inwiefern diese zweisprachig sind und in der didaktischen Planung Mehrperspektivität auf der Basis der Zweisprachigkeit fördern (vgl. Sudhoff 2015). Darüber hinaus untersucht er, inwiefern eine Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen im Rahmen komplexer Anforderungssituationen ermöglicht und methodisch unterstützt wird. Er bezieht sich dabei auf den von Leisen geprägten Begriff des sprachsensiblen Arbeitens (vgl. hierzu Leisen 2015)⁴. Sein Fazit fällt insofern ernüchternd aus, als dass die von ihm untersuchten Schulbücher keines der Kriterien erfüllen (vgl. Sudhoff 2015). Legt man die von Sudhoff entwickelten Kriterien an das verfügbare Material für bilingualen Politikunterricht an, zeigt sich, dass diese in den von Schulbuchverlagen veröffentlichten Materialien ebenfalls weitgehend nicht verwirklicht sind. Anders jedoch verhält es sich bei den aus der Praxis heraus publizierten Materialien. Dort wird das Thema Zweisprachigkeit vermehrt angesprochen und umgesetzt. Erfahrungen aus dem eingangs erwähnten Workshop legen jedoch die Vermutung nahe, dass viele Lehrende zwar deutschsprachiges Material einsetzen, sich aber dabei unwohl fühlen und unsicher sind, ob und wie dieses genutzt werden darf. Da die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Politikunterricht viel Zeit erfordert, stellt sich die Frage, wie Materialien konzipiert sein müssen, die den fachlichen und sprachlichen Ansprüchen genügen und das Potential des bilingualen Politikunterrichts ausschöpfen.

Für die meisten Lehrkräfte beginnt die Materialgestaltung mit einer Sichtung der Medienlandschaft. Politik und Medien sind untrennbar miteinander verknüpft; die Politik ist darauf angewiesen, dass die Bürger sich medial über politische In-

halte, aktuelle Debatten und Konfliktlinien informieren. Für die Auswahl und Gestaltung von Unterricht ist dabei wichtig, dass Schülerinnen und Schüler Medien anders konsumieren und auswählen, als es vielleicht die Lehrkraft tut. Besand stellt deshalb fest: „[W]enn es der politischen Bildung darum geht, Schülerinnen und Schüler für ihre Rolle als Bürgerinnen und Bürger kompetent zu machen und sie in die Lage zu versetzen, selbstständig und kritisch am politischen Diskurs teilzunehmen, dann muss dies unter den realen Bedingungen des medialen politischen Diskurses geschehen“ (Besand 2011, S. 133). Lebensweltbezug und reale Konsumgewohnheiten der Lernenden einzubeziehen, bedeutet dann auch Formate wie z. B. Youtube oder Blogs zu berücksichtigen, die von Jugendlichen vielfach auch fremdsprachlich konsumiert werden. Zudem kann der bilinguale Unterricht dazu beitragen, dass sich den Lernenden durch die erhöhte fremdsprachliche Diskurs- und Sprachkompetenz weitere Informationsquellen erschließen.

Ausgehend vom Beutelsbacher Konsens und den didaktischen Prinzipien nach Sander (vgl. Sander 2007) sowie dem Politikkompetenzverständnis der GPJE entwickelt Besand ein Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien und –medien, das Analysefragen für die Qualität der Materialien/Medien in den Bereichen Gegenstand, Inhalt, Lern- und Unterrichtsprozesse und Ziele bietet. Auf der Basis ihrer Überlegungen lassen sich für die Gestaltung eigener Materialien oder Medien für den Politikunterricht die folgenden Kriterien ableiten (vgl. Besand 2011, S. 141), S.

Gegenstand: Für die Darstellung des Gegenstandes soll die Vielfalt der in der gesellschaftlichen Debatte relevanten Medien genutzt werden. Dabei sollte ein Augenmerk auf die Wahrnehmungsgewohnheiten der Lerner gerichtet sein. (Repräsentation / Rezeption / Schülerorientierung)

Inhalt: Das Material sollte dazu dienen, übertragbare Erkenntnisse zu gewinnen. Dabei muss es den Problemgehalt der Fragestellung aufzeigen und die Inhalte fachlich angemessen darstellen. (Exemplarisches Lernen / Problemorientierung / Wissenschaftsorientierung)

Lern- und Unterrichtsprozesse: Das Material sollte eine kontroverse Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ermöglichen. Dies geschieht aktiv-handelnd auf der Basis komplexer Lernaufgaben. Damit Kompetenzen aufgebaut werden können, sind diagnostische Elemente notwendig. (Kontroversität / Handlungsorientierung / Diagnostische Dimension)

Ziele: Das Material fördert Kompetenzen aus dem Bereich der politischen Urteilsbildung, der Handlungskompetenz und der Methodenkompetenz. (politischen Urteilsbildung / Handlungskompetenz / Methodenkompetenz)

Diese Prinzipien sind für den bilingualen Unterricht genauso relevant wie für den deutschsprachigen Unterricht. Um diese jedoch an die besonderen Bedingungen des bilingualen Politikunterrichts anzupassen, müssen zum einen Ergänzungen vorgenommen werden, zum anderen muss Sprache als weitere Dimension eingefügt werden (vgl. Abb. S. 41, Hervorhebungen). Die Veränderungen und Ergänzungen werden im Nachfolgenden kurz erläutert.

⁴ Hier ist zu berücksichtigen, dass sich Leisens Begriff des sprachsensiblen Arbeitens eher auf die Förderung der Sprachkompetenz schwächerer Lerner bezieht, während der bilinguale Unterricht eher die stärkeren Lerner anzieht.

Für die Auswahl des Gegenstandes ergeben sich im bilingualen Politikunterricht insofern Konsequenzen, als dass auf multiple Inputinformationen aus den unterschiedlichen Bezugsräumen zurückgegriffen werden sollte (vgl. Hallet 2013). Dabei sollten für beide Bezugsräume sowohl die Darstellungsform variieren, als auch unterschiedliche Register, Positionen und Abstraktionsebenen berücksichtigt werden. Die fremdsprachlichen Bezugsräume können je nach Thema variieren, solange die Sprache in dem Bezugsraum authentisch verortet werden kann.

Inhaltlich sollte darauf geachtet werden, dass das Material die gesellschaftliche(n) Innen- und Außenperspektive(n) abbildet und so ggf. auch einen kulturellen Perspektivwechsel ermöglicht. Bilingualer Politikunterricht öffnet so einen „transkulturellen Diskursraum“ (Hallet 2013, S. 206) für die Diskussion der Unterrichtsgegenstände (Mehrperspektivität). Indem Lerner erfahren, wie z. B. Bundestagswahlen in Großbritannien medial kommentiert werden, sehen sie politische Ereignisse durch eine andere kulturelle Brille und erfahren viel über das britische Politikverständnis. Zudem hilft ihnen dieser Abstand dabei, ihr eigenes Urteil noch einmal kritisch zu reflektieren. Um Medien aus dem Ausland kompetent rezipieren zu können, müssen, wann immer dies sinnvoll erscheint, kulturell unterschiedliche Fachdiskurse (z. B. Darstellungsformen, Streitkulturen, mediale Formate, etc.) thematisiert werden (kulturspezifische Diskursformen). Dies ist auch im Hinblick auf das Anbahnen von Handlungskompetenz zentral, damit Lerner ggf. in der Lage sind, sich angemessen am jeweiligen Fachdiskurs zu beteiligen.

Bei den Lern- und Unterrichtsprozessen, nehmen Vergleiche eine zentralere Rolle ein als im einsprachigen Unterricht. Da sich Handeln nicht nur auf den nationalen Raum beschränkt, werden Perspektiven angesprochen, die über den eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Raum hinausgehen und so Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert (Kontrastivität). Wichtig ist, dass der Unterricht dabei nicht in Stereotype abrutscht und im schlimmsten Fall die Dichotomie von ‚Wir‘ und ‚Die‘ verstärkt. Auf der anderen Seite muss sinnvoll Komplexität reduziert werden, da die gesellschaftliche Vielfalt der Positionen in zwei oder mehr Bezugsländern sonst nicht unterrichtlich handhabbar ist (vgl. Weinmann 2014). Die Lehrkräfte müssen hier je nach Thema eine angemessene Planungsentscheidung treffen. So kann es z. B. beim Thema Bundestagswahl sinnvoller sein, die Vielfalt der Positionen und Themen im deutschen Bezugsraum ausführlicher abzubilden, als die Positionen in der britischen Presse. Beim Thema EU und Brexit bietet sich jedoch eine ausgewogenere Betrachtung an.

Auch im einsprachigen Unterricht sind die Förderung der Schulsprache Deutsch sowie der Erwerb der Fachsprache Teil des Unterrichts. Durch die Mehrsprachigkeit findet der Erwerb der Fachsprache im bilingualen Unterricht allerdings in zwei Sprachen statt. Dies hat weitreichende Konsequenzen für den Konzept- und Spracherwerb, die im Unterricht berücksichtigt werden müssen (vgl. Diehr 2016). Für die Planung bedeutet dies, dass verschiedene Konzeptäquivalenzebenen von Fachbegriffen thematisiert werden müssen, wenn

a) durch Übergeneralisierungen Missverständnisse drohen oder b) kulturelle und historische Perspektiven in Begriffen erkennbar sind. So ist es, wie oben erwähnt, für Lernende wichtig zu verstehen, dass Begriffe wie Wahl / *election* je nach Bezugsraum konzeptuelle Unterschiede aufweisen. Auch die historische und kulturelle Bedingtheit von Begriffen wie *House of Lords* und *House of Commons* sollte im Unterricht thematisiert werden, damit die historische Entstehung der beiden Kammern für Lerner nachvollziehbar ist. Für den (Fach-) Spracherwerb in beiden Sprachen gilt dabei, dass er methodisch angeleitet sein sollte (sprachsensibles Arbeiten). Dies beinhaltet auch, dass den Lernenden für den Erwerb der Fachsprache in beiden Sprachen Stützmaßnahmen zur Verfügung gestellt werden, die sie bei der Sprachproduktion und -rezeption unterstützen (Scaffolding).

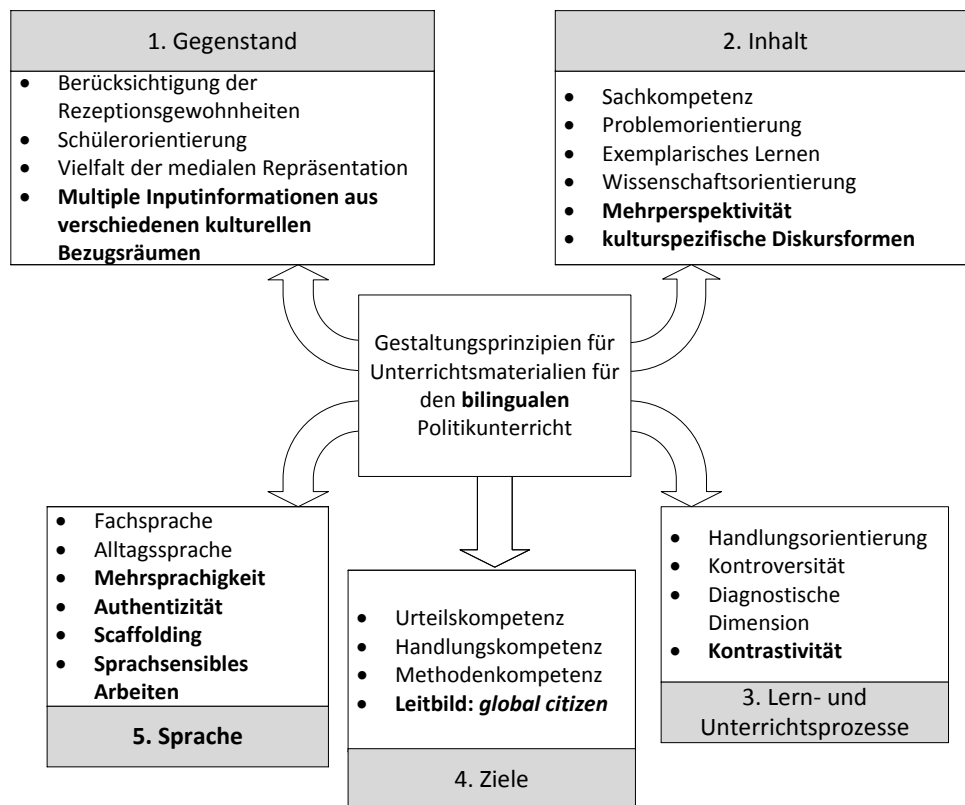
Damit Materialien einen entsprechenden Input ermöglichen, müssen sie den Fachdiskurs in angemessener, möglichst authentischer Sprache abbilden. Welche Sprache genutzt wird, sollte dabei sachlogisch aus dem Gegenstand begründet werden können. So werden Übersetzungen von Schulbuch- oder Gesetzestexten nicht dem Kriterium der Authentizität gerecht. Nach diesem Verständnis von bilingualement Unterricht kann es z. B. sinnvoll sein, sich das Wahlprogramm der AfD auf Deutsch anzuschauen und anschließend die mediale Berichterstattung im In- und Ausland zu vergleichen oder Vergleiche zur UKIP zu ziehen (Authentizität). Sprachwechsel können dazu dienen, Inhalt und sprachliche Gestaltung von Texten intensiv zu reflektieren. Auch wenn beide Sprachen im Unterricht genutzt werden, heißt dies nicht, dass auch ihr zeitlicher Anteil am Unterricht gleich hoch sein muss.

Schließlich sollte das übergeordnete Ziel der politischen Mündigkeit weiter gefasst und zumindest als Mündigkeit im europäischen Raum verstanden werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass kein Unterrichtsmaterial und keine einzelne Stunde all diese Kriterien abdecken kann. Dies ist aber auch insofern naheliegend, als dass keine Unterrichtsstunde alle Kompetenzen gleichzeitig vollständig in den Fokus rücken kann. Innerhalb einer Reihe oder Sequenz werden je nach Schwerpunktsetzung einzelne Kriterien mehr oder weniger Gewicht haben. Um das übergeordnete Ziel der *European* oder sogar *global citizenship* nicht aus den Augen zu verlieren, sollten die angesprochenen Prinzipien aber bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden, so dass ggf. eine bewusste Entscheidung für oder gegen einzelne Gestaltungsprinzipien getroffen werden kann.

Bridging the gap

Bilingualer Unterricht kann durch die Mehrperspektivität, den Spracherwerb und die intensive Auseinandersetzung mit anderen Gesellschaften einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Lernende in die globalisierte Welt hineinwachsen zu lassen, Partizipationschancen aufzuzeigen, Ressentiments abzubauen und Empathie zu fördern. Dabei darf er nicht zum verlängerten Arm des Englischunterrichts werden und muss durch die Kombination von Schul- und Fremdsprache immer wieder eine Brücke zwischen der Lebens- und Ausdruckswelt der Schülerinnen und Schüler und den komplexen gesell-



Gestaltungsprinzipien für die Materialerstellung im bilingualen Politikunterricht

schaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten schlagen. Die Aufgabe der Fachdidaktiken wird es sein, diesen Weg empirisch und theoretisch zu fundieren. Dafür sollte dringend die Lücke zwischen der Didaktik des Sachfaches Politik und der Didaktik des bilingualen Unterrichts geschlossen werden. Die hier hergeleiteten Prinzipien für die Materialgestaltung im bilingualen Unterricht sollen zum einen den Praktikern eine Konstruktions- und Argumentationshilfe an die Hand zu geben. Zum anderen möchten sie aber auch zum Nachdenken darüber anregen, inwiefern bilingualer Politikunterricht anderen Gestaltungsprinzipien folgt als der Regelunterricht und wie diese Unterschiede theoretisch und empirisch gefasst werden können.

Literatur

- Besand, Anja (2011): Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Unter Mitarbeit von Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik et al. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Reihe Politik und Bildung, 64), S. 133–146
- Bonnet, Andreas (2016): Two for the price of one? Das Verhältnis sachfachlicher und fremdsprachlicher Bildung beim Content and Language Integrated Learning. In: Bärbel Diehr, Angelika Preisfeld und Lars Schmelter (Hg.): Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 37–56
- Breidbach, Stephan (2013): Geschichte und Entstehung des bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.): Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning. 1. Aufl. [Stuttgart], Seelze:

Klett; Kallmeyer (Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik), S. 11–17

Diehr, Bärbel (2012): What's in a name? Terminologische, typologische und programmatische Überlegungen zum Verhältnis der Sprachen im Bilingualen Unterricht. In: Bärbel Diehr und Lars Schmelter (Hg.): Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Inquiries in Language Learning, 7), S. 17–36

Diehr, Bärbel (2016): Doppelte Fachliteratur im bilingualen Unterricht. Theoretische Modelle für Forschung und Praxis. In: Bärbel Diehr, Angelika Preisfeld und Lars Schmelter (Hg.): Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 57–84

GPJE (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Unter Mitarbeit von Joachim Detjen, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Dagmar Richter, Wolfgang Sander und Georg Weißenö. 2. Aufl. 2004. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl. Online verfügbar unter www.gpje.de/Bildungsstandards.pdf

Hallet, Wolfgang (2013): Aufgaben- und Materialentwicklung. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.): Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning. 1. Aufl. [Stuttgart], Seelze: Klett; Kallmeyer (Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik), S. 202–209

Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.) (2013): Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning. 1. Aufl. [Stuttgart], Seelze: Klett; Kallmeyer (Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik)

Leisen, Josef (2015): Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht. In: Bernd Rüschhoff, Dieter Wolff und Julian Sudhoff (Hg.): CLIL revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts. Frankfurt am Main: Peter Lang AG (Forum angewandte linguistik F.A.L., Bd. 54), S. 225–244

- Lindemann, Marlies / Diehr, Bärbel (2016): Two wor(l)ds? Interkulturelles Lernen an partieller Konzeptäquivalenz im bilingualen Unterricht. In: Bärbel Diehr, Angelika Preisfeld und Lars Schmelter (Hg.): Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 261–274
- Lindemann, Marlies / Lüchau, Annika (2016): The US Presidential Elections. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Wochenschau Sek. II Wochenschau bilingual, 67. Jahrgang, Nr. 4s, Juni/Juli 2016)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bilingualer Unterricht. Online verfügbar unter www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Fächer/Fremdsprachen/Bilingualer-Unterricht/index.html
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium — Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen — Politik/Wirtschaft. Nordrhein-Westfalen. Sekundarstufe I, Gymnasium, 1. Aufl. Frechen: Ritterbach (Schriftenreihe Schule in NRW, 3429, G8)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Bilingualer Unterricht. Bilinguale Angebote in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msw/bilingualer-unterricht-bilinguale-angebote-in-nordrhein-westfalen/907>
- Pavlenko, Aneta (2009): Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. In: Aneta Pavlenko (Hg.): The bilingual mental lexicon. Interdisciplinary approaches. Bristol: Multilingual Matters (Bilingual education & bilingualism, 70), S. 125–159
- Rössler, Andrea (2002): Mehr Fremdverstehen? — Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch. In: Stephan Breidbach, Gerhard Bach und Dieter Wolff (Hg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-, Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt am Main: Lang (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 1), S. 85–100
- Rumlich, Dominik (2013): Students' General English Proficiency Prior to CLIL: Empirical Evidence for Substantial Differences between Prospective CLIL and Non-CLIL Students in Germany. In: Stephan Breidbach und Britta Viebrock (Hg.): Content and language integrated learning (CLIL) in Europe. Research perspectives on policy and practice. Frankfurt am Main: Lang-Ed (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 14), S. 181–201
- Sander, Wolfgang (2007): Politik entdecken — Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, 50). Online verfügbar unter www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89974-386-9
- Schmelter, Lars (2013): Entwicklungstendenzen und Forschungsdesiderata der bilingualen Sachfachdidaktik. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.): Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning. 1. Aufl. [Stuttgart], Seelze: Klett; Kallmeyer (Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik), S. 40–45
- Sudhoff, Julian (2010): CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. In: International CLIL Research Journal (1), S. 30–37
- Sudhoff, Julian (2015): Zur Materialentwicklung im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bernd Rüschoff, Dieter Wolff und Julian Sudhoff (Hg.): CLIL revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts. Frankfurt am Main: Peter Lang AG (Forum angewandte Linguistik F.A.L., Bd. 54), S. 267–288
- Wegner, Anke (2013): Sozialkunde / Politik und Wirtschaft. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.): Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning. 1. Aufl. [Stuttgart], Seelze: Klett; Kallmeyer (Reihe Handbücher zur Fremdsprachendidaktik), S. 352–359
- Weinmann, Georg (2014): Politische Bildung als bilingualer Unterricht — ein Beitrag zur aktiven Unionsbürgerschaft? In: Jürgen Kalb, Siegfried Frech und Karl-Ulrich Templ (Hg.): Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Didaktische Reihe), S. 153–165

Marlies Lindemann ist seit 2009 Lehrerin für Englisch und Politik (Stammschule: Goethe-Gymnasium Düsseldorf) und seit 2013 abgeordnet an die Didaktik des Englischen an der Bergischen Universität Wuppertal. Dort ist sie Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Prof. Dr. Diehr und forscht und lehrt im Rahmen des Master of Education bilingualer Unterricht. Kontakt: lindemann.marlies@t-online.de