

AUSBILDUNG FÜR BILINGUALES LEHREN: KONTEXT EUROPA

Gisela Schmid-Schönbein

"And what should they know of England
who only England know..."
(Rudyard Kipling)

1. Bildungspolitische Vorgeschichte

Das Land Rheinland-Pfalz hat, zusammen mit dem Land Nordrhein-Westfalen, seit den frühen siebziger Jahren in Deutschland die längste Tradition im Bilingualen Sachfachunterricht (BSU) und hat im Auftrag des Europarates 1993 den Workshop 12 A, zusammen mit dem Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, zu diesem Thema ausgerichtet. Diese Tradition entwickelte sich jedoch zunächst nur an bisher 28 Gymnasien, an denen Elternwille, engagierte Lehrkräfte und prestigebewusste Schulleitungen eine wirkungsvolle Lobby bildeten. So konnten die notwendigen finanziellen Zusatzmittel für den BSU jeweils gesichert werden, wenn auch vor einem erheblich unsicheren konzeptuellen Hintergrund. Ohne die erheblichen Leistungen der eingesetzten Lehrkräfte schmälern zu wollen: didaktische Entscheidungen wurden in diesem Neuland eher pragmatisch aufgrund individueller Leitbilder davon gefällt, was erfolgreicher Unterricht im Sachfach Geschichte oder Erdkunde in englischer oder französischer Sprache sein sollte. Diese Lehrkräfte hatten - mehr oder minder "zufällig" - Romanistik oder Anglistik sowie ein Sachfach studiert und waren ausreichend einsatz- und experimentierfreudig, um eine Kombination dieser Fächer im BSU zu übernehmen. Ein aus der Sicht aller Beteiligten "erfolgreicher" bilingualer Unterricht, der einzig und allein gemessen wurde am Grad der ausgeprägteren fremdsprachlichen Kompetenz, war ein unbekümmerter Selbstläufer, ohne eine Metaebene stringenter didaktischer und/oder methodischer Reflexion. Wenn diese angestrebt wurde, dann vorwiegend aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik, die BSU begriff als

"ein[en] auf Sachfächer erweiterte[n] Fremdsprachenunterricht mit dem erklärten Ziel, eine den schulischen Verhältnissen angepaßte Kompetenz in beiden Sprachen unter Einschluß einer fachsprachlich ausgeprägten 'translatorischen' Kompetenz in beiden Richtungen [...]" (Weller, 1996, 78)

zu schaffen.

Fragen, die erst gegen Ende dieses Jahrzehnts diskutiert werden, wie die kognitive Gesamtstrukturierung des Unterrichts bei Lehrkräften und Lernern, der Inhalte, der Verarbeitungsstrategien, der interkulturell unterschiedlichen Wahrnehmung, der Anknüpfung an und Auswirkung auf den fremdsprachlichen Regelunterricht, geeigneter Unterrichtsmaterialien und schließlich der Eingangsbedingungen zum BSU, im Hinblick auf notwendige Kompetenz wie auch nicht näher definierter "Begabung" der Schüler, blieben von einer theoretischen Grundlagendiskussion unberührt (vgl. dazu Schmid-Schönbein, Goetz und Hoffknecht, 1994).

Erst Hallet (1998) legt mit seinem Entwurf des "Bilingual Triangle" ein Modell vor, das die Phänomene und Sachverhalte der eigensprachlichen Kultur und Gesellschaft auf die der

zielsprachlichen Kulturen und Gesellschaften bezieht und als dritten Wirkungsbereich auf Ziele, Inhalte und Gegenstände des BSU kulturübergreifende, globale und universale Phänomene und Sachverhalte wie z. B. den global wirksamen Zusammenhang von ökonomischen und ökologischen Prozessen sieht. Die Interdependenz dieser drei Bestimmungsfelder definiert nach Meinung des Autors,

"dass die Inhalte des bilingualen Sachfachs auf keinen Fall deckungsgleich sein können mit denen des muttersprachlichen Fachunterrichts, dass aber andererseits nicht einfach der Geschichts-, Erdkunde- oder sonstiger Fachunterricht der Zielsprachenländer in deutsche Klassenzimmer importiert werden kann oder soll".

Der Zugewinn im BSU

"besteht eben nicht nur in einer 'Fremdsprachenkomponente', sondern in neuen kulturellen und kulturübergreifenden Dimensionen, die über die fremde Sprache Eingang in das jeweilige fachliche Denken und seine Konzepte finden" (Hallet, 1998, 119f.).

-2-

In jüngster Zeit wurden auch Lehrpläne für die Sekundarstufen I und II entwickelt; sog. Handreichungen dazu sind aber zum Teil noch nicht veröffentlicht und liegen erst in Entwürfen vor. Eine Stellungnahme zur Gesamtkonzeption des BSU sollte man in Lehrplänen finden. Im Lehrplan Erdkunde des Landes Rheinland-Pfalz für den BSU in der Sekundarstufe I heißt es dazu:

"Das Sachfach Erdkunde gibt sowohl die Didaktik, d. h. die Ziele, Inhalte und Unterrichtsprinzipien, als auch die Methodik (Verfahrensweise, Lern- und Arbeitstechniken) vor; die Didaktik und Methodik der jeweiligen Fremdsprache, die Unterrichtssprache ist, modifiziert diese jedoch im Sinne des bilingualen Bildungsgangs" (MBWW, 1996, S. 5).

Die hier geforderte Priorität des Sachfachs, das quasi additiv gesehene Element der Fremdsprache, die erwähnten methodischen Modifikationen, die aber ausgespart werden, stellen in ihrer tatsächlichen Komplexität Forschungsdesiderate des BSU dar; sie müssen empirisch erfasst, diskutiert und beschrieben werden, für Studierende lehrbar gemacht werden, wenn der BSU durch begründete Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis auf eine breitere Basis gestellt werden soll.

Auch wurden inzwischen eine Reihe von Arbeitsmaterialien zum BSU in den Schularten und für die einzelnen Sachfächer vom Pädagogischen Zentrum, Bad Kreuznach, veröffentlicht, das als dem Ministerium nachgeordnete Instanz durch die Materialentwicklung für den BSU eine ganz wesentliche Marktlücke in geeigneten Unterrichtsmaterialien schließt.¹

Veranlasst durch den bildungspolitischen Druck aufgrund der fremdsprachlichen Erfolge des Bilingualen Sachfachunterrichts in den Gymnasien des Landes, erprobte in der ersten Hälfte der neunziger Jahre ein Modellversuch der Bund-Länder-Kommission in Rheinland-Pfalz den

BSU in fünf Realschulen und drei Hauptschulen des Landes. Die Verwaltungsvorschrift zum BSU in Realschulen (Gem. Amtsblatt Nr. 6/1998) trat daraufhin zum 01.08.98 in Kraft und etablierte damit den BSU auch in dieser Schulform; eine Verwaltungsvorschrift zum BSU in Haupt- und Regionalschulen soll in Arbeit sein, ist aber noch nicht erschienen.

Speziell auf die Erfordernisse des BSU ausgerichtete Studienanteile während der ersten Phase der Ausbildung gibt es im Land Rheinland-Pfalz nicht. Jedoch haben sich im Vorbereitungsdienst für das Gymnasium durch den Druck der Unterrichtsrealität an Schulen mit bilingualen Zügen und durch Initiative der Leitungen einzelner Studienseminare spezielle Ausbildungsanteile in der zweiten Phase (Referendariat) entwickelt und etabliert (für die Realschule im Studienseminar Trier). Diese Anteile werden inzwischen auch mit einer Bescheinigung des Landesprüfungsamtes als Anlage zum Zeugnis über die Zweite Staatsprüfung zertifiziert. Dem Bedarf an BSU in Haupt- und Realschulen hingegen stehen sonst keine Ausbildungsformen gegenüber, die Lehrkräften mit entsprechender Fächerkombination in der ersten oder zweiten Phase in besonderen Studienanteilen Qualifikationen für den BSU vermitteln.

-3-

2. TEL2L - ein europäisches Forschungsprojekt zur Entwicklung von Studienelementen für den Bilingualen Sachfachunterricht

Ende 1996 erhielt auf Vermittlung des Goethe-Institutes, London, die Anglistik der Universität Koblenz-Landau, Abteilung Koblenz, vom St. Martin's College, Lancaster, UK, die Anfrage nach Mitarbeit in einem multinationalen Projekt zur Erarbeitung und Erprobung von Studienelementen für den BSU. Für die Umsetzung der Forderung nach Mehrsprachigkeit, wie sie in den Verträgen von Maastricht (1992) und Amsterdam (1997) für die Europäische Union definiert worden war, sollten im Rahmen des LINGUA-A-Programms *European Cooperation Programmes for Language Teacher Training* von Lehrerbildungsinstitutionen in vier Partnerländern gemeinsam multinationale Studienelemente für die Ausbildung in notwendigen Zusatzqualifikationen erarbeitet werden. Als Partner in Spanien wurde die Universidad Publica de Navarra in Pamplona gewonnen, in Frankreich das Institut Universitaire de Formation des Maîtres in Paris.² Das Akronym für das Projekt ist TEL2L; es steht für *Teacher Education for Learning through Two Languages*.

3. Projektziele

Für bilingual unterrichtende Lehrkräfte besteht die Anforderung über die fremdsprachliche und die Kompetenz im Sachfach hinaus die theoretischen Grundlagen für den BSU, die interkulturelle Weltsicht, die fremdsprachliche Terminologie des Sachfachs und die BSU-spezifische methodische Kompetenz zu erwerben. Vor diesem Hintergrund wird - in den vier Partnersprachen - ein Curriculum in Form von sog. *common modules* als Ausbildungs- und Studieninhalte erarbeitet, das in die jeweilige landesspezifische Lehrerbildung integriert werden soll. *Common Module Parts 1, 2 and 3* erstrecken sich über drei Semester, sind in den vier Partnersprachen inhaltlich identisch und stellen auf diese Weise für die beteiligten Partnerinstitutionen sicher, dass ein Austausch von Studierenden, Dozenten und

Mentoren innerhalb des Ausbildungsteils vor dem Hintergrund einer gemeinsamen inhaltlichen Basis stattfinden kann. Die Studierenden der Partnerinstitutionen verbringen jeweils ein Semester oder ein Studienjahr an der Partneruniversität ihrer Zielsprache und lernen im Rahmen von Praktika dabei auch den Unterricht ihres Sachfaches in Schulen des Umfeldes der Partneruniversität kennen. Für die landesspezifische Anerkennung der an einer Partnerinstitution erbrachten Studienleistungen werden die Curriculum-Anteile in *credits* des *European Credit Transfer System* (ECTS) verrechnet.

4. Projektschwierigkeiten

Vor aller Curriculum-Arbeit stand die notwendige Verständigung über die unterschiedlichen Ausbildungssysteme. St. Martin's in Lancaster will unter dem finanziellen Druck der Mittelzuweisung, die gemessen wird an der Zahl der Studierenden und deren erfolgreichen Abschlüsse, seine Attraktivität für Lehramtsstudierende durch dieses spezielle Angebot erhöhen. *Bilingual Education* findet jedoch bisher in England (gemeint sind nicht Wales und nicht Schottland!) fast nur an Privatschulen statt. *Mainstream Bilingual Education*, also BSU für das öffentliche Schulsystem, steckt erst in den Anfängen.

Lehrerausbildung in Frankreich kennt überhaupt nur ein Studium des Lehramts mit einem Fach. Wie also soll die intendierte Qualifikation für den BSU in das vorhandene System integriert werden, es sei denn für Sachfachlehrer, die als Muttersprachler und europäische Unionsbürger die garantierte berufliche Mobilität wahrnehmen und in einem Land der Union ihr Lehramt ausüben?

-4-

Pamplona ist die Hauptstadt der Provinz Navarra, in der rivalisierend baskisch-spanisch geführte und englisch-spanisch oder französisch-spanisch geführte bilinguale Schulen im Wettbewerb um Schülerzahlen kämpfen, bei einem Bevölkerungszuwachs von noch nicht mal 1%. Da von staatlicher Seite der Beginn des Fremdsprachenunterrichts für Klasse 3 in der Primarstufe vorgeschrieben ist und die den Schulen organisatorisch angeschlossenen Kindergärten (ab dem 3. Lebensjahr) teils mit Immersion, teils mit *Storytelling*-Techniken an die Fremdsprache heranzuführen, sieht die Universität von Navarra einen großen Bedarf an zusätzlichen bilingualen Qualifikationen in ihrer Ausbildung für Primarstufenlehrkräfte.

Vorgegeben war somit eine extreme Divergenz der Projektpartner in den Ausgangsbedingungen für die Projektarbeit, wie in den späteren Anwendungsfällen für das zu erarbeitende Curriculum, die die Vielfältigkeit im "Haus der Kulturen" der Europäischen Union aufs Trefflichste illustriert. Projektpartner zu sein, hieß für diese zunächst Lernen über spezielle, hier: schulische Aspekte der Partnerländer, hieß aber auch, Handlungskompetenz zu erwerben im Umgang mit kulturell bedingt unterschiedlicher Auffassung über die effiziente Gestaltung von Arbeitstagen.

5. Struktur und Sprache der Ausbildungsmodule

Wie schon erwähnt, werden Studienelemente erarbeitet, die entweder in bestehende

Studiengänge integriert werden können oder - von der jeweiligen Institution erweitert - Teile eines eigenständigen Studiengangs sein sollen. Sie können an dieser Stelle nur übersichtsweise und in ihrer Grundstruktur beschrieben werden.

Zu dieser gehört, dass jedes der drei *common modules* ca. zwölf Studieneinheiten enthält, die im Laufe eines Semesters und im Rahmen einer Lehrveranstaltung er- und bearbeitet werden können. Ihnen gehen jeweils klar formulierte Studienziele und Inhaltsangaben voraus, denen die Darstellung der Inhalte folgt. Jede Studieneinheit schließt ab mit Aufgaben zur Wiederholung und Weiterführung, die vorwiegend in Partnerarbeit oder Gruppendiskussionen die Inhalte vertiefen sollen.

Unterrichtet werden sollen diese *common modules* jeweils in der Zielsprache. Zu diesem Zweck werden von der englischsprachigen *mastercopy* (Englisch ist, sorry, auch im Projekt das von allen vier Partnern gleichermaßen gut beherrschte Kommunikationsmedium) von den französischen, deutschen und spanischen Partnern Übersetzungen angefertigt. Allerdings ist damit für die ausbildenden Institutionen der folgende Sachverhalt vorprogrammiert: Im Fall von Studierenden, die ein Semester an einer Partnerinstitution ihrer Zielsprache verbringen, ist zwar sichergestellt, dass sie das identische Ausbildungsmodul auch im Ausland studieren. Für die Institution ergibt sich jedoch die Schwierigkeit, dass sie die gleichen Inhalte im Zweifelsfall zweisprachig parallel anbieten muss, einmal in der Zielsprache (z. B. in Koblenz in Englisch für die eigenen Studierenden) und einmal in der Zielsprache der Gaststudierenden (also in Deutsch für Studierende aus dem UK, Frankreich oder Spanien). Parallel zweisprachig angebotene Lehrveranstaltungen sind aber nichts Neues: Im Rahmen des auslandsorientierten Studienganges *Computer Science and Communications*, gefördert als Pilotprojekt vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft unter Betreuung des Deutschen Akademischen Austauschdiensts, bietet z. B. die Universität Duisburg Lehrveranstaltungen im Fachbereich Elektrotechnik in Englisch für ausländische (und deutsche) Studierende an, teilweise parallel zu den "normalen" Lehrveranstaltungen in Deutsch.

6. Inhalte der Ausbildungsmodule

Die drei Module für je ein Semester mit ca. zwölf Lehrveranstaltungen haben unterschiedliche Schwerpunktthemen. Dabei erwies es sich für **Modul 1** zunächst als notwendig, die Begriffe "Bilingualismus" und "Bilingualer (Sachfach-) Unterricht" voneinander abzugrenzen, da selbst wissenschaftliche Literatur gelegentlich den Mythos nährt, "bilingualer Unterricht" habe zwingend "bilinguale Sprecher" als Produkt. So stellt Garcia im renommierten *Handbook of Sociolinguistics* fest, allerdings vor dem Hintergrund des amerikanischen Schulsystems:

"Some types of bilingual education promote *additivebilingualism*. In additive bilingualism students come into school speaking their mother tongue, and a second language is added. The result is clearly an individual who is bilingual" (Garcia, 1997, S. 408).

Präzisierungen werden mit Baker (1996) und Bausch (1995) vorgenommen.

Nach dieser Abgrenzung und Klärung beinhalten die einzelnen Studieneinheiten eine Einführung in historische Formen bilingualen Unterrichts, in exemplarisch ausgewählte europäische Modelle von BSU, in die Besonderheiten des erfolgreichen Luxemburger Modells wie auch in die spezifische Situation in Kanada mit der Immersion und in den USA mit den widerstrebenden Tendenzen zum konsekutiv oder simultan erteilten bilingualen Unterricht, dessen z.T. unbefriedigende Ergebnisse eine bildungspolitisch starke Fraktion für *English only* zur Folge haben. Schließlich wird noch die Rolle der schulexternen Variablen (z. B. Status der betroffenen Sprachen in der Gesellschaft; Sprachenpolitik des Landes) behandelt, die eine Einführung des BSU betreffen, wie auch die schulinternen Variablen wie z. B. Sprachenwahl, Wahl der Sachfächer, Unterstützung oder Ablehnung des BSU durch das Kollegium sowie die Kosten, die durch zusätzliche Lehrerstunden und geeignete Materialien entstehen.

Modul 2 für das zweite Studiensemester diskutiert zunächst die schulinternen Variablen im Detail, denen eine Schule sich stellen muss, wenn sie BSU einführen will. Dazu gehört neben der *whole school policy*, wie sie Baetens-Beardsmore (1993) für notwendig hält, auch die Fixierung einer *policy documentation*, in der für die Öffentlichkeit dargelegt wird, warum man BSU einführen möchte.

Sodann werden eingehend die Probleme der geeigneten Qualifikationen der Lehrkräfte und der Unterrichtsmaterialien diskutiert, und das heikelste Thema schließt sich an: Schülersauswahl oder nicht? Bisher haben Schulleitungen in Rheinland-Pfalz, an Gymnasien und an Realschulen, aufgrund nicht näher definierter Kriterien wie "sprachliche Begabung", Zeugnisnoten oder "Anstrengungsbereitschaft" im Gespräch mit den Eltern eine Auswahl der Schülerinnen und Schüler für den bilingualen Zug der Schule getroffen, und nachdrücklich wird, auch von Realschullehrkräften, die Notwendigkeit dieser Selektion betont, da der BSU erhöhte kognitive Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stelle. Dies ist ein weites, empirisch ungesichertes Terrain, das dringend der Überprüfung bedarf.

Uneingeschränkt wird der vorbereitende, fremdsprachliche Zusatzunterricht in den ersten zwei Jahren der Sekundarstufe I im Rahmen von zwei Stunden pro Woche als notwendige Voraussetzung für erfolgreichen BSU gefordert, damit fremdsprachliche Kommunikation mit Beginn der Klasse 7 im handlungsorientierten BSU erleichtert wird. Im europäischen Kontext des Curriculums ist dies ein spezifisch deutsches Charakteristikum, das z. B. von den UK-Partnern bezüglich des Aufwands der insgesamt zur Verfügung gestellten Stunden pro Woche (Regelunterricht in der Fremdsprache plus Zusatzunterricht = 7 - 8 Wochenstunden in den zwei Schuljahren 5 und 6) ungläubig bestaunt wird.

In diesem Zusatzunterricht müssen vorbereitend auch die qualitativ andersartigen sprachlichen Grundfunktionen eingeübt werden, die im Sachunterricht nötig sind, also z. B. etwas beschreiben, klassifizieren, bewerten können, über etwas berichten oder argumentieren können. Dazu gehört auch, authentisches Material wie Karten oder Graphiken "lesen" und auswerten können. Ein Beispiel zu den Anforderungen solcher Materialinterpretation findet sich zum Thema "High-tech Japan" in Schmid-Schönbein und Siegismund (1998).

Außerdem werden zwei methodische Grundprinzipien des BSU diskutiert, die für die fremdsprachliche Lehrkraft schon im Regelunterricht kognitiv schwierig zu bewältigen sind, im BSU aber tagtäglich umgesetzt werden müssen, wenn die Schülermotivation erhalten bleiben soll: *message before accuracy* (Timm, 1989) und das Prinzip *code-switching* (Butzkamm, 1998) zu erlauben. Beide Prinzipien, wenn sie denn verwirklicht werden, gestatten es, sich über Bedeutung und Inhalt im Klassenraum so zu verständigen, wie es im interkulturellen Kontakt üblich ist, über Nachfrage und Rückversicherung beim Kommunikationspartner.

Die Diskussion zur Leistungsüberprüfung im BSU schließt sich an. Wie geht man bei schriftlichen Arbeiten in der Bewertung von Sprache und Inhalt vor? Sollen diese in der Muttersprache oder der L2 gehalten sein? Welchen Anteil hat bei fremdsprachlichen Aufgaben die sprachliche Korrektheit, welchen der Inhalt. Hier kann vorläufig nur der folgende Rat gegeben werden:

"A very pragmatic approach is to place less value on formal language correctness and more on content, with the exception of downgrading a paper that is so full of language errors that the message can no longer be understood" (Martin, 1999, S. 11).

Nach einer Diskussion des Prinzips der Handlungsorientierung als Spezifikum des BSU folgen Fallstudien aus den vier Partnerländern: Frankreich, Deutschland, England und Spanien, und eine abschließende Betrachtung fasst die Fülle der Formen und Probleme zusammen, die den BSU zurzeit in Europa charakterisieren.

Das **Modul 3** wird erst im kommenden, dritten Projektjahr erarbeitet. Darin sollen zunächst Fragen der Anforderungen an BSU-Lehrkräfte behandelt werden. Zu diesen gehören neben der Kenntnis der speziellen didaktischen und methodischen Prinzipien des BSU auch die fremdsprachliche Terminologie des Sachfachs sowie eine ausgeprägte fremdsprachliche Kompetenz in dessen Kontexten. Diese werden bestimmt durch die Anforderungen des globalisierten Wirtschaftslebens, die auch für Berufe gelten, die mit dem Abschluss der Sekundarstufe I angestrebt werden.

Fragen der spezifischen BSU-Methodik reichen von der Aufbereitung authentischer Materialien über die Einübung in Textverarbeitungsstrategien wie *skimming* und *scanning* bis zur Etablierung eines eigenkulturellen wie auch eines fremdkulturellen Bewusstseins.

7. Vorgesehene Evaluation

Im Wintersemester 1999/2000 wird **Modul 1** erstmals in einer Lehrveranstaltung in der Anglistik der Abteilung Koblenz der Universität Koblenz-Landau in englischer Sprache eingesetzt und qualitativ wie quantitativ evaluiert sowie anschließend revidiert. Es ist geplant, die Module 2 und 3 in Lehrveranstaltungen der folgenden Semester entsprechend einzusetzen und zu evaluieren.

8. Ausblick

Bilingualer Sachfachunterricht muss sowohl im Kontext Europa wie auch im Kontext des jeweiligen Schulsystems eines Landes gesehen werden. Innerhalb Europas erscheint es für Studierende der Lehrämter sinnvoll, eine interkulturelle Perspektive für das zu unterrichtende Sachfach im Land der Zielsprache zu erwerben, während gleichzeitig Sprachkompetenz in den Sachfachkontexten und inhaltliche wie methodische Kompetenz für das Sachfach durch ein Studiensemester mit einem Projekt-Modul an einer Partnerinstitution im Ausland erworben werden.

Innerhalb des Schulsystems eines Landes wird der Bilinguale Sachfachunterricht sich nur erfolgreich ausbreiten können, wenn insgesamt der Fremdsprachenunterricht alle Möglichkeiten systematisch verwirklicht, die sich bisher in Einzelansätzen bieten: Start in der Grundschule, raschere Sprachenfolge, Kompakt- statt Langzeitkurse, "Mitlernen" weiterer Sprachen durch geschärftes Sprachbewusstsein, Erwerb von Teilkompetenzen und - last but not least - durch die Ausweitung des BSU auf andere Sachfächer als die "klassischen", nämlich Erdkunde und Geschichte. Ansätze hierzu, zum Beispiel für das Fach Arbeitslehre in der Hauptschule, sind in Rheinland-Pfalz schon erprobt worden.

Anmerkungen

1. Eine Übersicht zu den bisher veröffentlichten Materialien für den Bilingualen Sachfachunterricht kann angefordert werden bei: Pädagogisches Zentrum (PZ), Europaplatz 7 - 9, 55543 Bad Kreuznach. [Zurück zum Text.](#)

2. TEL2L ist ein LINGUA Aktion A - Projekt mit der Nummer 39932, ist Teil des SOCRATES-Programms und wird aus Mitteln der Europäischen Kommission von September 1997 bis August 2000 finanziert. Das St. Martin's College, Lancaster, ist verantwortlich für die Gesamtkoordination; für den deutschen Partner ist der Koordinator der wissenschaftliche Mitarbeiter des Seminars Anglistik, Koblenz, Edward Martin, M.A.; Gisela Schmid-Schönbein ist wissenschaftliche Leiterin. Französisch für das Lehramt wird innerhalb des Projektes von AOR Thomas Rist an der Abteilung Landau der Universität Koblenz-Landau vertreten. Die Website-Adresse des Projektes ist <http://www.tel2l.demon.co.uk> [Der Link <http://www.tel2l.demon.co.uk> existiert leider nicht mehr. Stand: 1. Januar 2004]. [Zurück zum Text.](#)

Literaturverzeichnis

Baetens-Beardsmore, Hugo. (1993). *Bilingual Learning: Institutional Frameworks - Whole School Policies*. *CC-LANG (93) Workshop 12 A - 4* (1993). Strasbourg: Council of Europe.

Baker, Colin. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (2. Aufl.). Clevedon: Multilingual Matters.

Bausch, Karl Richard. (1995). Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch, Herbert

Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl., S. 81-87). Tübingen/Basel: Francke.

Butzkamm, Wolfgang. (1998). Code-Switching in a Bilingual History Lesson. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(2), 81-92.

Garcia, Ofelia. (1997). Bilingual Education. In Florian Coulmas. (Ed.). (1997). *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 405-420). Oxford: Blackwell Publishers.

Hallet, Wolfgang. (1998). The Bilingual Triangle - Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. *PRAXIS*, 45(2), 115-125.

-8-

Martin, Edward. (Hrsg.). (1999). *TEL2L Materials Volume 2 - Teaching Content through a Foreign Language. Case Studies of Current Practices in Mainstream Bilingual Education in France, Germany, Spain, and the UK*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

MBWW (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung - Rheinland-Pfalz) (Hrsg.). (1996). *Lehrplanentwurf Zweisprachiger Erdkundeunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I - Englisch*. Grünstadt: Sommer.

Schmid-Schönbein, Gisela, Goetz, Hermann & Hoffknecht, Volker. (1994). Mehr oder anders? - Konzepte, Modelle und Probleme Bilingualen Unterrichts. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 28(1), 6-11.

Schmid-Schönbein, Gisela & Siegismund, Barbara. (1998). Bilingualer Sachfachunterricht. In Timm, Johannes-Peter. (Hrsg.). (1998). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (S. 201-210). Berlin: Cornelsen.

Timm, Johannes-Peter. (1989). Fehlerkorrektur zwischen Handlungsorientierung und didaktischer Steuerung. In Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter. (Hrsg.). (1989). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (S. 161-186). Tübingen: Francke.

Weller, Franz-Rudolf. (1996). Fremdsprachiger Sachfachunterricht in bilingualen Bildungsgängen. *PRAXIS*, 43(1), 73-80.

Schmid-Schönbein, Gisela. (1999). Ausbildung für bilinguales Lehren: Kontext Europa. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(2), 8 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/schmid2.htm

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]