

# CLIL goes Hauptschule – Chancen und Herausforderungen bilingualen Unterrichts an einer Hauptschule. Zentrale Ergebnisse einer Longitudinalstudie

Götz Schwab,<sup>1</sup> Jörg-U. Kessler<sup>2</sup>  
und Jan Hollm<sup>3</sup>

This paper presents the outcome of a research project in Germany that focused on the question whether content and language integrated learning (CLIL) could be seen as a pedagogical option for low-performing pupils at the German school type *Hauptschule*. So far, very little research has been conducted in this field. The study thus intends to break the ground and focuses on central aspects such as the choice and construction of suitable bilingual modules and feasible forms of testing learning achievement. Furthermore, general matters of school management as regards the reaction of pupils, parents, teachers and school leaders towards CLIL are also addressed in this paper. The data on which this study is based were collected through analysing lessons and by conducting interviews. The pupils' language abilities were assessed by following methodologies as established according to Pienemann's Processability Theory. The results of the research project support the notion that CLIL represents an option in foreign language teaching that should also be offered to pupils who belong to the group of learners whose academic and foreign language abilities are below average.

## 1. Einleitung

Während sich Bilingualer Sachfachunterricht (BSU) respektive *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) nicht nur in Deutschland, sondern auch in vielen Ländern Europas und darüber hinaus etabliert hat, profitieren nach wie vor nur ausgewählte Schülerinnen und Schüler davon (Apsel 2012; Dallinger & Jonkmann 2014). Trotz eines immer weiter wachsenden Angebots an bilinguaem Unterricht beschränkt sich diese Form institutioneller

---

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Götz Schwab, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Mehrsprachigkeit, Abteilung Englisch, Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe, Tel. 0721 / 9254719, E-mail: goetz.schwab@ph-karlsruhe.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Jörg-U. Kessler, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Sprachen, Abteilung Englisch, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Tel. 07141 / 140203, E-mail: kessler@ph-ludwigsburg.de

3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Jan Hollm, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Sprachen, Abteilung Englisch, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Tel. 07141 / 140379, E-mail: hollm@ph-ludwigsburg.de

Wissensvermittlung weitestgehend auf eine Schülerschaft, die entweder an Gymnasien unterrichtet wird oder auf einen Wahlbereich an Real- oder Gesamtschulen zurückgreifen kann. Wie der neueste KMK-Bericht zum bilingualen Sachfachunterricht (KMK 2013: 11) zeigt, findet man CLIL-Angebote für Schülerinnen und Schüler in Hauptschulbildungsgängen bisher nur in Baden-Württemberg. In unserem Beitrag berichten wir über die Ergebnisse der Untersuchung eines solchen Angebots zum Englischerwerb im bilingualen Sachfachlernen, das auf verschiedenen bilingualen Modulen basiert.

Seit dem Schuljahr 2009/2010 wird an einer im Großraum Stuttgart liegenden Haupt-/ Werkrealschule<sup>4</sup> ein bilinguales Unterrichtsmodell für die Hauptschule erprobt. Dieses Vorhaben ('BiliHauptSchule') stellt bundesweit ein Novum dar und ist in seiner Konzeption wohl einzigartig. Aus diesem Grund wurde es von Anfang an wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Im Gegensatz zu zahlreichen anderen Studien der letzten zehn Jahre (als Überblick: Doff 2010a) wurde dabei der Fokus auf die (ziel-)sprachliche Bewältigung der sachfachlichen Inhalte und deren unterrichtliche Aufarbeitung gelegt. Dies steht im Einklang mit der Konzeption der untersuchten Schule, die BSU als Chance erachtet, Schülerinnen und Schülern deutliche Zugewinne im Bereich der Zielsprache zu ermöglichen und sie dadurch besser für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten.

Die Ergebnisse der Studie werden im Folgenden dargestellt und erklärt. Die wissenschaftliche Begleitung umfasste zwei Schuljahre, wenngleich der bilinguale Sachfachunterricht auch darüber hinaus weiterhin an der Schule erteilt wird. Somit kann die hier vorgestellte Studie dazu beitragen, das bisher Erreichte besser zu verstehen und konkrete Hinweise für eine Fortführung, auch an anderen Schulen, zu geben.

## 2. Stand der Forschung

Mit wenigen Ausnahmen (z.B. Wittel 2013) werden CLIL-Angebote in der Regel nur in positiv selektierten Klassen gemacht und dort auch wissenschaftlich untersucht. Für die Schularten Gymnasium und Realschule liegen inzwischen zahlreiche Studien zum bilingualen Lehren und Lernen vor (z.B.

---

4 Der Begriff Hauptschule wird in Baden-Württemberg durch das Konzept der Werkrealschule ergänzt, welche über die 9-jährige Hauptschulzeit hinaus ein 10. Schuljahr anbietet, in welchem der Mittlere Bildungsabschluss erlangt werden kann.

Bach 2008; Biederstädt 2008; Breidbach 2008; Doff 2010; Hollm, Hüttermann, Keßler & Schlemminger 2010; Hollm, Hüttermann, Keßler, Schlemminger & Ade-Thurow 2013; Marsh, Hau & Kong 2000; Nold, Hartig, Hinz & Rossa 2008; Thürmann 2008; Vollmer 2008; Zydatið 2007). Auch für verschiedene Aspekte bilingualen Unterrichts in der Grundschule gibt es bereits einschlägige Publikationen (z.B. Dausend, Elsner & Keßler 2013; Egger & Lechner 2012; Elsner & Keßler 2011; Elsner & Keßler 2012; Elsner & Keßler 2013; Massler & Burmeister 2010; Wesche 2002).

Was die inhaltliche Konzeption von Bilinguaalem Sachfachunterricht anbelangt, so haben sich seit den 1990er Jahren einige Paradigmenwechsel ergeben. Galt CLIL, vor allem vor dem Hintergrund der amerikanischen Immersionsforschung, zunächst "als zentrales Feld der Fremdsprachenforschung" (Doff 2010a: 11), wurde in den letzten zehn Jahren die "Trias 'Fach – Erstsprache – Fremdsprache'" (Diehr & Schmelter 2012: 10) mehr und mehr aus der Perspektive der Sachfächer betrachtet. Die damit einhergehende Verwissenschaftlichung (*theoretical turn*) von CLIL/BSU (Doff 2010a) hat in den letzten Jahren nicht nur zu einer intensiven Diskussion um eine terminologische Präzisierung der Disziplin geführt (z.B. Dalton-Puffer et al. 2014; Diehr 2012; Cenoz, Genesee & Gorter 2013; Rymarczyk 2012), sondern auch eine engere Verzahnung der Bereiche Zielsprache und sachfachliche Inhalte.

Insgesamt kann man klar konstatieren, dass sich das Konzept CLIL weitestgehend durchgesetzt hat (vgl. Breidbach & Viebrock 2013; Cenoz, Genesee & Gorter 2013; Dalton-Puffer, Nikula & Smit 2010, Keßler & Schlemminger 2013).

Bilinguales Lehren und Lernen in der Hauptschule respektive im Unterricht mit schwachen Schülergruppen konnte sich dagegen bisher nicht etablieren. Zu stark scheinen die Befürchtungen von Lehrkräften, Eltern und Fachdidaktikern zu sein, die Lernenden (ziel-)sprachlich zu überfordern. Dementsprechend sind die Befunde hierzu dünn gesät. Bisher liegen kaum Untersuchungen zum BSU vor. Ein erster Versuch wurde in den 1990er Jahren in Rheinland-Pfalz unternommen. Seinerzeit beschränkte sich der bilinguale Unterricht an Hauptschulen allerdings auf das Fach Arbeitslehre. Die Ergebnisse waren ernüchternd (vgl. Helfrich 1997) und so wurde das Pilotprojekt wieder eingestellt. Seither versuchen sich zwar immer wieder engagierte Lehrkräfte an diesem Thema (vgl. Schwab 2013), was aber im wissenschaftlichen Diskurs wenig Beachtung fand.

Ein etwas anderes Bild zeigt sich für den Immersionsunterricht,<sup>5</sup> wo auch schwächere Lernende hin und wieder in den Blick genommen wurden (z.B. Fortune 2011; Piske 2013; Wode 1995). Insbesondere Genesee (2007) kann in seiner Meta-Analyse verschiedener Studien einige wichtige Aspekte verdeutlichen. In Untersuchungen von Schülerinnen und Schülern mit (a) akademischen Schwierigkeiten (*academic difficulties*) bzw. niedrigen akademischen Fähigkeiten (*low academic ability*),<sup>6</sup> (b) Beeinträchtigungen in der Erstsprachentwicklung (*language impairment*) oder (c) Schwierigkeiten beim Lesen (*reading impairment*) zeigen sich keine generellen Benachteiligungen durch eine immersive Beschulung. Dagegen lassen sich für die Gruppen (a) und (b) deutliche Vorteile beim Erwerb der Zielsprache ausmachen, wo die Leistungen die der regulären Fremd- bzw. Zweitsprachenlernende übertreffen. Lediglich bei der Gruppe mit Leseschwierigkeiten (c) zeigen sich Nachteile hinsichtlich des flüssigen Lesens (*fluent reading*) (vgl. hierzu auch Piske 2013).

Inwiefern diese Erkenntnisse auf den BSU/CLIL übertragbar sind, lässt sich bisher nicht hinreichend klären. Zukünftige Forschungsvorhaben in diesem Bereich können darüber hinaus aber auch auf nicht-fremdsprachenspezifische Arbeiten zu lernschwachen respektive benachteiligten Schülerinnen und Schülern im angelsächsischen Raum zurückgreifen (als Überblick: Ganschow & Sparks 2001). Wie auch bei Genesee (2007) mehrmals erwähnt, sind schwache Lernende auf gezielte Unterstützung angewiesen, um ihre Defizite zu kompensieren. Hierzu bedarf es vor allem der Sensibilität der Lehrkräfte, dies zu erkennen, zu diagnostizieren und angemessen zu handeln.

Zudem liegen einige wenige aktuelle Studien<sup>7</sup> zum Fremdsprachenunterricht an Hauptschulen vor, welche die kommunikativen Fähigkeiten dieser Schülerschaft verdeutlichen und auch deren Potenzial klar aufzeigen (z.B. Dahnken 2005; Schwab 2009). Hierfür bedarf es allerdings interaktionaler Strukturen für Partizipationsmöglichkeiten, also kommunikative Räume, die nicht allein vonseiten der Lehrkräfte ausgehen, sondern von den Lernenden selbst gestaltet werden können, z.B. indem Lernende von sich aus die

---

5 Im Gegensatz zu Cenoz, Genesee & Gorter (2013) unterscheiden wir die beiden Konzepte CLIL und Immersion dahingehend, dass bei Immersionsprogrammen 50% oder mehr der unterrichteten Sachfächer in der Zielsprache erteilt werden, bei CLIL dagegen der Anteil unter 50% liegt – in der Regel 2-3 Fächer.

6 Definiert gemäß einem IQ-Wert von unter 85.

7 Der Großteil an Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht an Hauptschulen erfolgte in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts, also im Anschluss an die Einführung dieser Schulart (z.B. Hermann 1978; Krohn 1981). Die anfängliche Euphorie für das Konzept "Englisch für alle" verblasste danach allerdings zusehends (vgl. Schwab 2012).

Initiative ergreifen und Fragen stellen bzw. Sachverhalte kommentieren können (Keßler & Schwab im Druck; Schwab 2009).

Ein weiterer Aspekt betrifft Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, deren Herkunft oftmals als Risikofaktor hinsichtlich des schulischen Erfolgs betrachtet wird. Schaut man sich allerdings die Befunde der DESI-Studie (DESI-Konsortium 2008) an, so kann man klar sagen, dass dies – im Gegensatz zum Deutschunterricht – für den regulären Fremdsprachenunterricht nicht gilt. Vielmehr schnitten die 15-jährigen Lernenden mit Migrationshintergrund genauso gut oder besser als Lernende mit deutschen Wurzeln ab, insbesondere dann, wenn sie mehrsprachig aufgewachsen waren. Auch Piske (2013) findet in seiner Untersuchung von Immersionsprogrammen keine Benachteiligung für Lernende mit Migrationshintergrund. Er konstatiert für Lernende aus Kindertagesstätten und Grundschulen keine signifikanten Unterschiede zu ihren Altersgenossen ohne Migrationshintergrund.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen wurde mit dem vorliegenden Forschungsprojekt der Versuch unternommen, die bisherige Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts an Schulen mit Hauptschulgängen wissenschaftlich genauer zu beschreiben und zu analysieren (vgl. hierzu auch Dahnken 2005), um die Chancen und Herausforderungen von BSU/CLIL für schwache und benachteiligte Lernende klarer definieren zu können und darüber hinaus einige Lücken in der Forschungsliteratur zu schließen.

### **3. Empirische Studie**

Im Zuge der Einführung des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen und den dort gemachten Erfahrungen mit veränderten Lehr- und Lernformen sollte nach Einschätzung der Lehrkräfte der von uns untersuchten Schule das Konzept BSU/CLIL auch für lernschwache Schülerinnen und Schüler nutzbar gemacht werden.

### 3.1 Strukturelle und curriculare Gegebenheiten der bilingualen Projektschule

Bei der Schule handelt es sich um eine einzügige Hauptschule bzw. Werkrealschule.<sup>8</sup> Seit dem Schuljahr 2009/2010 wird dort mit einem solchermassen veränderten Schulcurriculum unterrichtet, dass deutsch-englisch bilinguale Unterrichtsformen in möglichst vielen Fächern ab der Klassenstufe 5 verwendet werden. Dieser pädagogische Ansatz ist Teil des definierten Schulprofils und insofern ist die Teilhabe am BSU obligatorisch für die gesamte Schülerschaft. Die von den an dieser Schule unterrichtenden Lehrkräften speziell entwickelten bilingualen Module umfassten insgesamt Angebote in sieben Sachfächern,<sup>9</sup> die jeweils mehrere Unterrichtswochen dauern (vgl. zu den Klassenstufen 5 und 6 Abb. 1 und 2).

	Sep.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Feb.	Mrz.	Apr.	Mai	Juni	Juli
WZG Erdkunde	In my town										
MSG Sport			Rope skipping								
WZG Geschichte				Stone Age							
MNT						Pets					
WAG HTW								Cookies and muffins			
MSG Kunst									Colours and contrasts		
MSG Musik											Planning a show

Abb. 1: BSU Klasse 5

<sup>8</sup> vgl. Fußnote 1

<sup>9</sup> Die Fächer sind in sogenannten Fächerverbänden zusammengefasst. Sie lauten WZG (Welt – Zeit – Gesellschaft), MNT (Mensch – Natur – Technik), WAG (Wirtschaft – Arbeit – Gesundheit) und MSG (Musik – Sport – Gestalten).

	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Juni	Juli
MSG Kunst	Painting like an ar- tist										
WZG Ge- schichte			Ancient Egypt								
WAG				Break- fast							
WZG Erd- kunde					Earth / The blue Planet						
MSG Musik							Boom- whackers				
MSG Sport							Rugby				
MNT									Electricity		
WAG											Break- fast

Abb. 2: BSU in Klasse 6

Die im Erhebungszeitraum untersuchte Schülerschaft umfasste zwei Schuljahre, die im Folgenden kurz beschrieben werden sollen. Die im Fokus der Untersuchung stehende Klasse (Bili HSI) bestand zu Beginn des fünften Schuljahres aus 13 Schülerinnen und Schülern, die größtenteils die zur Projektschule gehörende Grundschule besucht hatten. Am Ende des sechsten Schuljahres war die Lerngruppe aufgrund von Umzügen und durch Schulwechsler aus der Realschule auf die Zahl 18 angewachsen. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund schwankte in diesem Zeitraum zwischen 50-60%. In diesem Zusammenhang ist es wichtig hervorzuheben, dass ein polnischer Schüler, der im Laufe des fünften Schuljahrs zur Lerngruppe hinzustieß, weder Deutsch- noch Englischkenntnisse besaß. Auch ein Schüler mit brasilianischem Hintergrund, der erst ab dem 2. Schulhalbjahr der Klasse 6 am Unterricht teilnahm, konnte nur sehr wenig Englisch. In der Klasse befand sich zudem ein autistischer Schüler, der eine permanente Unterstützung durch eine Integrationshelferin erhielt.

Insgesamt waren am BSU sechs Lehrkräfte beteiligt. Hierbei wurden auch Lehrkräfte einbezogen, die nicht Englisch studiert hatten, sich aber am Projekt beteiligen wollten. Dies ist sicherlich nur eine Kompromisslösung und es wird seitens der Schulleitung betont, dass man sehr darauf achtet, gut ausgebildete

Lehrkräfte, in der Regel aus dem Europalehramt,<sup>10</sup> an die Schule zu holen. Den größten Teil des BSU übernahm die Klassenlehrerin, die zugleich auch (ausgebildete) Englischlehrerin der Klasse ist. Sie zeichnete verantwortlich für vier bilinguale Module in Klasse 5 und sechs in Klasse 6.

Im zweiten Schuljahr des Untersuchungszeitraums (2010/2011) wurden auch Daten in der neu hinzugekommenen fünften Klasse mit 18 Lernenden (Bili HSII) gesammelt. Hier konnten drei Unterrichtsmitschnitte gemacht sowie Hörverstehenstests und Sprachstanderhebungen durchgeführt werden. Die Mitschnitte wurden bei den Unterrichtsanalysen nur am Rande berücksichtigt. Das Hauptaugenmerk lag auf der Klasse Bili HSI. Der Grund liegt in erster Linie in der zeitlichen Begrenzung und den unterrichtenden Lehrpersonen. Während in Bili HSII eine Referendarin verantwortlich zeichnete, war in Bili HSI eine erfahrene Lehrerin federführend, welche zudem auch die Planung und Erstellung der meisten Unterrichtsmaterialien für beide Gruppen vornahm.

### **3.2 Zielsetzung der Untersuchung**

Der Untersuchungsschwerpunkt bestand darin, die Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Implementierung von bilingualen Modulen an Haupt- bzw. Werkrealschulen auszuloten, insbesondere im Hinblick auf die zielsprachlichen Herausforderungen, die ein solcher Unterricht für eine leistungsschwache Schülerschaft bedeutet. Der Entwicklung der sachfachlichen Kompetenzen wurde zunächst weniger Beachtung geschenkt, da davon ausgegangen wurde, dass die Schwierigkeiten in erster Linie im Sprachlichen zu finden sind – ein Faktum, welches bei dieser Schülerschaft auch im deutschsprachigen Sachfachunterricht immer wieder deutlich wird (Schneider, Schwab & Weingardt 2009; vgl. auch DESI-Konsortium 2008).

Um dieses Forschungsziel zu erreichen, wurden insbesondere die Entwicklungen in der Zielsprache als auch die unterrichtliche Umsetzung der Module beforcht. Darüber hinaus fand eine Analyse der sachfachlichen Pro-

---

10 Studiengang an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe für das Primar- und Sekundarlehramt, an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für das Sekundarstufenlehramt, bei dem Studierende für den BSU ausgebildet werden. Das Studium umfasst neben Englisch (oder Französisch) zwei Sachfächer und ein verpflichtendes Auslandssemester. BSU ist sowohl in der Fremdsprache als auch in den Sachfächern Teil der Ausbildung.

dukte und der strukturell-organisatorischen Realisierung des intendierten bilingualen Konzepts statt. Die folgenden sieben Aspekte stehen hierbei im Vordergrund des Forschungsinteresses:

1. Überforderung der Lerngruppen in der Fremdsprache
2. Angemessenheit des modularen Zugangs
3. Planung und Auswahlkriterien bei der Konzeption der Module
4. Möglichkeiten und Formen der Leistungsmessung
5. Bedeutung des Migrationshintergrunds bei Lernenden
6. Akzeptanz des bilingualen Zugangs bei Schüler- und Elternschaft
7. Organisationsproblematik aus Sicht von Lehrerschaft und Schulleitung.

### 3.3 Forschungsdesign

Als Basis der Untersuchung wurde eine Longitudinalstudie entwickelt, die einen Zeitraum von zwei Schuljahren umfasste (2009/2010 und 2010/2011). Die Instrumente der Datenerhebung umfassen vier Gruppen. Als Erstes fanden regelmäßig Unterrichtsmitschnitte statt. Es wurde von fast allen Modulen je eine Unterrichtsstunde videografiert, die dann transkribiert und analysiert wurden. Hierbei lag der Schwerpunkt auf der Interaktion zwischen der Lehrkraft und der Lerngruppe sowie den (ziel-)sprachlichen Beiträgen der Lernenden. Im Gegensatz zu eher diskursanalytischen Ansätzen, wie sie bei verschiedenen Arbeiten im deutschsprachigen Raum verfolgt wurden (z.B. Dalton-Puffer 2007; Dalton-Puffer & Nikula 2006; Rymarczyk 2003; Thürmann 2012), wurde hier dezidiert eine gesprächsanalytische Perspektive herangezogen (vgl. Schwab 2009). Hierbei ging es nicht um die von den Akteuren verwendeten oder zu erreichenden Diskursfunktionen (vgl. Rymarczyk 2012; Thürmann 2010), sondern vielmehr um die konkrete Entfaltung von unterrichtlichen Interaktionen, also dem, was Seedhouse (2004) als '*task-in-process*' beschreibt.

Als Zweites wurden Sprachstandserhebungen vorgenommen, die zu drei Messzeitpunkten (t1 – t3: Anfang, Mitte, Ende der Untersuchung) durchgeführt wurden. Hierbei wurden mündliche Äußerungen von Schülerinnen und Schülern systematisch durch Einzelinterviews erhoben und dann einer linguistischen Profilanalyse unterzogen (zum methodischen Ansatz vgl. Keßler 2006; Keßler & Keatinge 2008; Keßler & Liebner 2011). Die aufgenommenen mündlichen Daten dienten der Einstufung der Lernenden in verschiedene

Lernniveaus. Diese Einteilung der Lernenden wurde dann in einem weiteren Schritt mit den mündlichen Äußerungen im Unterricht verglichen. Schließlich fanden Hörverstehenstests zu drei Messzeitpunkten statt (zum methodischen Ansatz vgl. Elsner 2007; Elsner & Keßler 2011). Als dritte empirische Basis der Untersuchung dienten Befragungen der verschiedenen am Schulleben beteiligten Akteure. So fanden zu unterschiedlichen Zeitpunkten Gruppen- oder Einzelinterviews mit den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften und der Schulleitung statt. Eine separate Erhebung der Elternmeinungen erfolgte schließlich mithilfe eines Fragebogens. Als Viertes wurden zusätzlich die von den Schülerinnen und Schülern erstellten Portfolios gesichtet und ausgewertet. Die Lehrkräfte wurden überdies angehalten, zu jedem Modul eine kurze Bewertung hinsichtlich der Durchführung und der wahrgenommenen Schwierigkeiten vorzunehmen sowie auf denkbare Verbesserungsmöglichkeiten einzugehen.

## **4. Detailbeschreibung des Vorgehens und Darstellung der Ergebnisse**

Die Ergebnisse der Untersuchung werden hier komprimiert vorgestellt. Für eine ausführlichere Darstellung verweisen wir auf die Liste der Publikationen am Ende des Berichts (insbesondere Keßler & Schwab, im Druck; Schwab 2013; Schwab, Keßler & Hollm 2012).

### **4.1 Unterrichtsanalysen**

#### **4.1.1 Die kommunikative Ordnung**

Der untersuchte Unterricht war durch eine klare Struktur im Stunden- aufbau gekennzeichnet. Zu den einzelnen Phasen gehörten die Begrüßung, eine *warming-up*- respektive Motivationsphase, gefolgt von Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeiten. Zusätzlich wurden auch Lernzirkel und projekt- orientierte Arbeitsformen eingesetzt. Die Stunden wurden grundsätzlich mit einer Zusammenfassung geschlossen, die auch häufig auf Deutsch durchgeführt wurde.

Der BSU in den Klassen 5 und 6 war, trotz regelmäßigem Wechsel der Sozial- und Arbeitsformen, stark lehrerzentriert. Wie andere Untersuchungen gezeigt haben, ist diese Sozialformentscheidung vor allem auch durch alters- bedingte Gründe motiviert (Dalton-Puffer & Nikula 2006). Dabei wird die Nähe zum Grundschulunterricht deutlich, in dem der Lehrperson eine noch

wichtigere Rolle zukommt, als dies in der Sekundarstufe der Fall ist. Die unterrichtlichen Interaktionen wurden nahezu vollständig von Lehrerseite initiiert. So ist auch die dreischrittige Struktur der Kommunikation das vorherrschende Schema, welches der Lehrkraft nicht nur den Beginn (1: *initiation*) zuschreibt, sondern auch die abschließende Bewertung (3: *feedback*) (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2001). Hierzu ein kurzes Beispiel aus Klasse 6:

- 1 Lehrer: Can you show them?
- 2 Schüler: Here.
- 3 Lehrer: All right, over there. Yes very good.
- 1 Lehrer: And M., anything else? (neue Interaktion)

...

Dennoch fallen einige Aspekte auf, die im regulären Fremdsprachenunterricht so weniger zu beobachten sind und die eine Besonderheit des BSU verdeutlichen. Dies betrifft in erste Linie ein höheres Maß an (ziel-)sprachlicher Aktivität auf Lernerseite.

#### 4.1.2 Lehrer-Schüler-Interaktion

##### 4.1.2.1 Aufgabenstellung und Lehrerfragen

Mehrfach wurde von Lehrer- und Schülerseite geäußert, dass die englische Sprache kaum Verständnisprobleme mit sich bringt. Diese zunächst verwunderliche Aussage hängt stark mit der Art und Weise der von Lehrerseite gestellten Aufgaben und Formulierungen zusammen. Wie in verschiedenen Untersuchungen aus der BSU-Interaktionsforschung deutlich wird, zeichnen sich Instruktionen der Lehrkräfte durch eine Vereinfachung der Sprache und des Inhalts aus (vgl. Dalton-Puffer & Nikula 2006). Das war auch hier der Fall. Darüber hinaus konnte in unserer Untersuchung eine Vereinfachung der Frage- und Aufgabenstruktur identifiziert werden. Während Lehrer im regulären Unterricht dazu neigen, ihre Fragen mehrfach zu reformulieren und zunehmend zu fokussieren, war dies hier deutlich weniger der Fall (vgl. hierzu auch Thürmann 2010). Die Lehrerin kam schneller auf den Punkt. Hierzu ein kurzes Beispiel aus dem Kunstunterricht der untersuchten Klasse 5 (vgl. hierzu auch Rymarczyk 2003):

- Lehrer: Okay, so last time we talked about different colours  
we talked about ehm primary colours  
and we talked about mixed colours.  
**Do you remember what were the mixed colours?**

Des Weiteren fällt die offene Struktur bei Instruktionen und Fragen (*open-ended questions*) auf. Dies gibt den Schülerinnen und Schülern mehr Freiräume zu eigenständigen Beiträgen, was insbesondere im BSU wichtig ist.

Lehrer:       What can you tell me about Teddy?  
                  (zeigt Bär von Teddybär vor Steckdose)  
                  **What do you think** (kurze Pause), ehm J.?

Diese offene Form der Aufgabenstellung wurde von Schülerseite gut angenommen und manifestierte sich deutlich in der unterrichtlichen Beteiligungsstruktur. Wie man im nächsten Kapitel sehen kann, kam es nicht nur zu mehr Schülerbeiträgen als bei geschlossenen Fragen, sondern auch zu längeren Sequenzen auf Schülerseite (vgl. Brock 1986).

#### 4.1.2.2 Schülerbeiträge und Sprachwahl

Trotz der zu erwartenden Schwierigkeiten im Umgang mit der Zielsprache Englisch war die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler nicht nur hoch, sondern auch quantitativ recht umfangreich. So waren die einzelnen Beiträge der Lerner syntaktisch komplexer (vgl. hierzu Heine 2012), als dies normalerweise im Englischunterricht an Hauptschulen der Fall ist (vgl. Schwab 2009). Hierzu zwei kurze Beispiele:

Lehrer:       Okay, so this is what you have to do here.  
                  Now what about green?  
S:             **We do green and and green,  
                  and then and we mix green with black, white and grey.**

Lehrer:       [...] and C?,  
C:             **I can see the river Nile.**  
Lehrer:       The river Nile yeah, we had that before okay.  
                  Now, ehm,  
                  what do you know about the river Nile?  
S:             **The river Nile is very long.**

Auch hier werden die Äußerungen durch offene Fragen elizitiert. In den ausgewählten Beispielen antworten die Schüler jeweils mit vollständigen Sätzen. Allerdings geschieht dies ohne Aufforderung der Lehrerin. Da sprachliche Korrektheit im BSU zunächst zweitrangig ist – der Fokus liegt auf dem fachlichen Inhalt – mag das für Hauptschülerinnen und Hauptschüler noch mehr verwundern. Offensichtlich versuchen sie ihre sprachlichen Mittel so

gut wie möglich einzusetzen. BSU stellt so gesehen eine angemessene sprachliche Herausforderung dar, die in dieser Form im traditionellen Fremdsprachenunterricht selten anzutreffen ist. Selbst bei sprachlichen Schwierigkeiten versuchen die Lerner im Englischen zu bleiben, auch wenn lexikalische Lücken auftreten:

- Lehrer: Okay, anything else?  
 S: **I can see, ehm: (kurze Pause) Schüssel?**  
 (,formt‘ mit den Händen eine Schüssel)  
 Lehrer: A yeah, a bowl.

Die Grenzen des bewussten Gebrauchs des Englischen waren bei Partner- und Gruppenarbeiten zu sehen. Hier wechselten die Schülerinnen und Schüler in nahezu allen Fällen umgehend ins Deutsche – was allerdings ein typisches Verhalten darstellt und nicht allein für schwächere Lerner zutrifft (vgl. Appel 2004).

Wie am letzten Beispiel auch zu sehen ist, wurde vonseiten der Lehrkraft konsequent die Zielsprache Englisch benutzt; es sei denn, es ging um eine abschließende Rekapitulation und Würdigung des erarbeiteten Lernstoffs. Wie dies auch in der einschlägigen Literatur hervorgehoben wird (z.B. Lenz 2011, vgl. hierzu auch Heine 2012), ist es im bilingualen Sachfachunterricht wichtig, Begrifflichkeiten und Zusammenhänge sowohl in der Ziel- als auch akademischen Erstsprache,<sup>11</sup> hier Deutsch, benennen zu können. Überdies wird in der einschlägigen Literatur immer wieder gefordert, den Begriff bilingual mehr mit Leben zu füllen und jenseits eines monolingualen Habitus auch die Erstsprachen der Lerner fest in der didaktisch-methodischen Konzeption von BSU zu verorten (z.B. Diehr 2012, Rymarczyk 2012). Im Projekt BiliHauptschule geschah dies in der Regel bei der jeweiligen Zusammenschau des Gelernten am Ende der Stunde oder Unterrichtseinheit.<sup>12</sup>

- Lehrerin: What did you learn about the river Nile today?  
 Was habt – **ihr dürft auf Deutsch antworten** –  
 was habt ihr heute über den Nil erfahren,  
 wie die Ägypter ihn benutzt haben?

11 Rymarczyk (2012: 112f.) nennt das "die sonst übliche Schulsprache (LSchool)".

12 Man kann diese Vorgehensweise gemäß der von Diehr (2012: 25) vorgeschlagenen Typologie als Typ B bezeichnen, der sich auszeichnet "durch einen zwar eingeschränkten, aber geplanten Einbezug des Deutschen [...], von dem Vorteile für den Lernprozess erwartet werden. Die dominante Sprache ist auch hier die Fremdsprache".

Eine solche Phase ist gerade im BSU sehr wichtig und stellt eine zusätzliche Unterstützungsstrategie – nicht nur für schwächere Lerner – dar. Dabei wird das Gelernte nochmals gefestigt und kognitiv vertieft. Zudem können sprachliche und inhaltliche Aspekte aufgegriffen und im Kode der ansonsten üblichen Schulsprache diskutiert werden. In dieser "Parallelführung von Ziel- und sonst üblicher Schulsprache" (Thürmann 2010: 142) kann man eine systemische Unterstützungshilfe im Sinne des Konzepts *scaffolding* (ebd.) sehen. Die konkrete bzw. "anlassbezogene Unterstützung" (ebd.) – gemäß der ursprünglichen Verwendung des Begriffs *scaffolding* bei Bruner (1983) – wird dagegen im Bereich der Fehlerkorrektur deutlich.

#### 4.1.2.3 Fehlerkorrektur

Wie immer wieder betont, wird im BSU ein klarer Fokus auf den Inhalt des Sachfachs gelegt. Korrekturen orientieren sich also zuallererst am Inhalt. Dennoch bleibt die Frage, wie mit den sprachlichen Defiziten der Schüler umgegangen wird. In der Regel werden die Äußerungen von der Lehrkraft in einem Feedback aufgegriffen und korrigiert wiedergegeben. Solch ein *corrective feedback* oder *recast* ist fester Bestandteil der Grundschuldidaktik und kann als indirekte Korrektur gesehen werden, welche allerdings *en passant* verläuft und rein als Sprachmodell dient. Auch hierbei bleibt der Fokus auf dem Inhalt:

Lehrer: What do you think S.?  
 S.: ehm, eating  
 Lehrer: **You think they are eating?**

Vereinzelt wurde jedoch eine direkte sprachliche Korrektur von Lernenden durchgeführt.

Lehrer: What can you see in the picture?  
 ehm C.;  
 C.: I can see a children.  
 Lehrer: Okay (kurze Pause)  
 anything else? L.?  
 Lu.: **I can see THE (betont) children.**  
 Lehrer: Okay. Well done.

Hierbei wird (nochmals) deutlich, welchen Stellenwert die Zielsprache innerhalb des BSUs für Schülerinnen und Schüler hat. Es ist nicht allein Sachfachunterricht mit anderen Vorzeichen, sondern eben auch Englischunterricht mit anderen Inhalten. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive wird das

sicherlich nicht ungerne gesehen. Immerhin erhofft man sich von so einem Unterricht deutlich größere Erfolge beim Fremdsprachenerwerb. Wie sich das tatsächlich verhält, wird im folgenden Kapitel dargestellt. Dennoch muss deutlich gemacht werden, dass BSU beide Bereiche – Zielsprache und Sachfach – gleichwertig zu gewichten hat. Dies muss gerade auch in einem Unterricht mit schwächeren Lernern betont werden, in dem den meisten Sachfächern ohnehin eine geringere Bedeutung zukommt und der Schwerpunkt vor allem auf Deutsch und Mathematik gelegt wird (vgl. Schneider, Schwab & Weingardt 2009).

## **4.2 Zielsprachliche Entwicklung**

Um die sprachliche Entwicklung der Lerner über die untersuchten Schuljahre hinweg zu beschreiben, wurden zwei Instrumente ausgewählt und zu jeweils verschiedenen Messzeitpunkten eingesetzt. Da das Hörverstehen sich in verschiedenen Studien als robuster Indikator für den Spracherwerb erwiesen hat (z.B. DESI-Konsortium 2008; Elsner 2007), wurden auch in dieser Studie *listening-tests* durchgeführt. Des Weiteren wurden Sprachstandserhebungen außerhalb des Unterrichts vorgenommen und zusätzlich die sprachliche Qualität von Schüleräußerungen während des Unterrichts analysiert.

Aufgrund der begrenzten zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der hier dokumentierten Studie konnten diese Daten nicht einer Vergleichsgruppe gegenübergestellt werden. Die Daten zeigen daher vor allem den sprachlichen Fortschritt innerhalb der untersuchten Gruppe auf.

### **4.2.1 Hörverstehen**

Im Folgenden werden die Ergebnisse des dritten Tests in der sechsten Klasse mit den Ergebnissen aus den ersten beiden Tests in derselben Klasse (Klassenstufe 5, Schuljahr 2009/2010) verglichen. Als Test wurde der von Elsner (2007) entwickelte Hörverstehenstest in der Überarbeitung von Elsner & Keßler (2011) genutzt. Zentrale Testelemente waren dabei Aufgaben sowohl zum Global- als auch zum Detailhörverstehen.

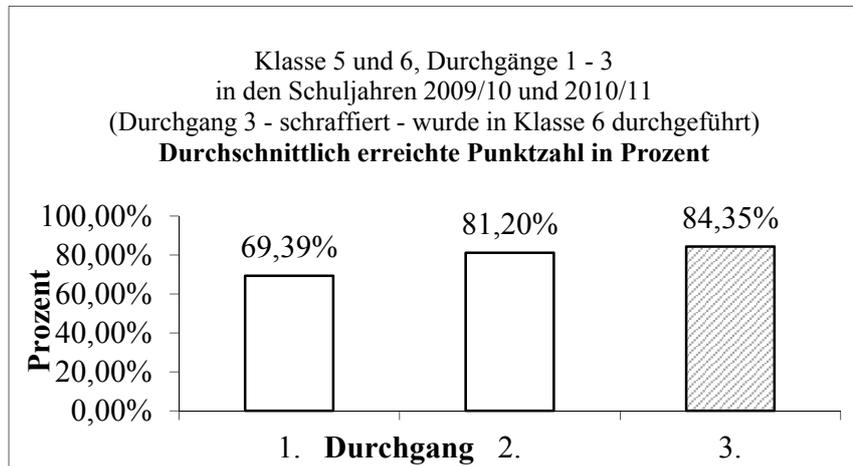


Abb. 3: Durchschnittlich erreichte Punktzahl in Prozent, Durchgang 1 - 3.

Die Ergebnisse aus den drei Hörverstehenstests zeigen ein stetiges Anwachsen der Leistungen. Insbesondere im ersten Jahr war der Anstieg sehr deutlich. Mit nahezu 85% der erreichbaren Punktzahl zeigt die Gruppe gerade aber auch am Ende des Untersuchungszeitraums ein hohes Niveau an Hörverstehenskompetenz. Auffallend sind hierbei die Parallelitäten zu den Schülerinterviews, wo die Lernenden an verschiedenen Stellen auf die gute Verständlichkeit des BSU rekurrierten (vgl. 4.3.2).

#### 4.2.2 Mündliche Sprachentwicklung

Um die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nachzuzeichnen, wurde auf eine Diagnosesoftware zurückgegriffen, die auf Piennemanns (1998, 2005) psycholinguistischer Theorie des Zweitsprachenerwerbs (*Processability Theory*) basiert. Diese Software ist *Rapid Profile*, mit deren Hilfe linguistische Profilanalysen erstellt werden können. Das in der Psycholinguistik entwickelte und von Keßler (2006) kalibrierte Diagnosewerkzeug nutzt hierfür spontan produzierte Lernersprache – meist in Form von Audiodaten. Diese Spontansprachdaten wurden in Bezug gesetzt zu der innerhalb der *Processability Theory* entwickelten Hierarchie der Sprachverarbeitung (Piennemann 1998). Auf diese Weise kann der Lernende den sechs verschiedenen Erwerbsstadien entsprechend eingestuft werden und dessen sprachliche Entwicklung über längere Zeiträume aufgezeigt werden (vgl. Keßler 2006; Keßler & Keatinge 2008; Keßler & Liebner 2011).

Die Erhebung der Daten fand auf Grundlage von so genannten kommunikativen *tasks* statt (Keßler 2008; Keßler & Keatinge 2008). Dabei wurden den Lernenden im Rahmen von Einzelinterviews mündliche Aufgaben gegeben, die eine sprachliche Produktion hervorrufen sollten. Bei dieser Art der Sprachdatenerhebung werden gezielte Aufgabenformate (*tasks*) ausgewählt, die einen obligatorischen Kontext für bestimmte zur Diagnose notwendige Sprachstrukturen bieten (z.B. für das Stellen von Fragen, Verneinungen oder auch das 3. Person Singular -s). Sowohl aus der Verwendung als auch der Nichtproduktion dieser Strukturen durch die Lernenden kann innerhalb von maximal 15 Minuten ein reliables und valides linguistisches Profil für individuelle Lerner erstellt werden, das die Grundlage für eine valide Diagnose des aktuellen Sprachentwicklungsstandes in der Zielsprache Englisch ermöglicht (Keßler 2006; Keßler & Keatinge 2008; Keßler 2008; Eckerth, Schramm & Tschirner 2009; Keßler & Liebner 2011). Die Schüleräußerungen wurden aufgenommen, transkribiert und mithilfe der Rapid-Profile-Software (Keßler 2006; Keßler & Liebner 2011; Keßler & Plesser 2011; Pienemann 2006) analysiert. Eine Gesamtübersicht dieser Daten ist in folgender Grafik zu sehen:

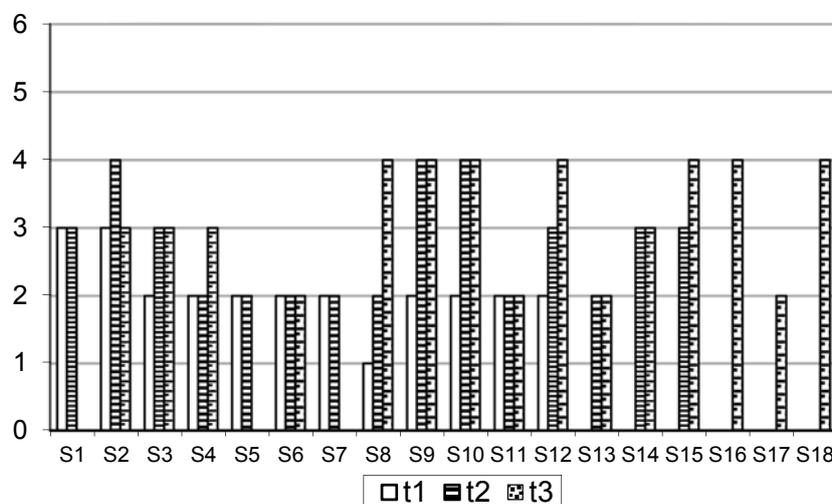


Abb. 4: Sprachstandsdiagnose Bili, Klasse 5 und 6

Wenngleich nicht alle Schülerinnen und Schüler an den drei Erhebungen teilnehmen konnten, zeigt die Grafik doch deutlich, wie sich die Lerner-sprache (*Interlanguage*) der meisten Lernenden sprachlich entwickelt hat (t1 - t3). Die Einteilung in 6 Stufen der Erwerbshierarchie der *Processability*

*Theory* (Pienemann 1998 und 2005; Pienemann & Keßler 2011) ist nicht linear und zeigt daher nicht alle Veränderungen und Zuwächse in der Lerner-sprache. So sind einige Schülerinnen und Schüler zwar zum Teil gleichbleibend auf derselben Stufe (z.B. S2 oder S6), die detaillierte Analyse ihrer jeweiligen Lerner-sprache anhand der Transkripte zeigt jedoch einen sprachlichen Zuwachs, z.B. im Bereich der Anzahl der verwendeten Verben, Nomen und Adjektive (vgl. Keßler & Schwab im Druck).

In einem weiteren Schritt wurden auch die Schüleräußerungen während des Unterrichts mithilfe von *Rapid Profile* analysiert. Im Vergleich mit der Analyse der Einzelinterviews zeichnete sich jedoch ein erstaunliches Bild ab:

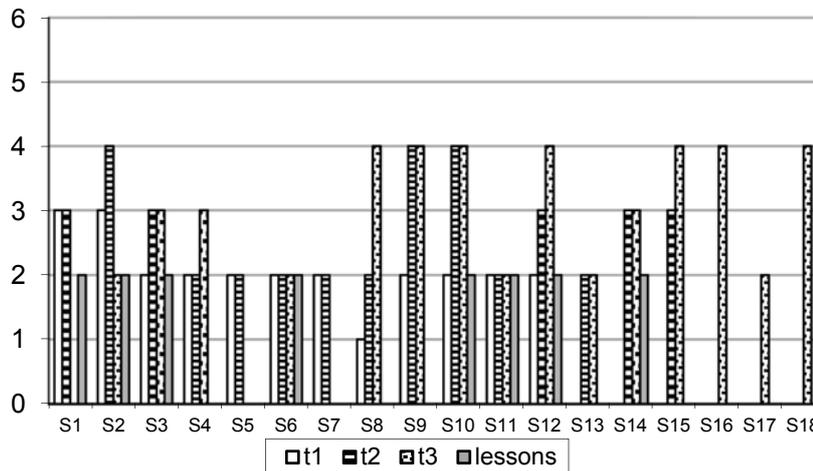


Abb. 5: Sprachstandsdiagnose Bili HSI, Klasse 5 und 6 + Unterrichtserhebung

Beim Vergleich der kumulativen Ergebnisse der Unterrichtssequenzen ('Unterricht') mit denen der Interviews (t1 - t3) fällt zunächst auf, dass nicht für jeden Schüler eine Erwerbsstufe anhand der Unterrichtstranskripte diagnostiziert werden konnte (z.B. S4, S8, S13). Der Grund hierfür ist darin zu sehen, dass manche Schülerinnen und Schüler zu wenige zielsprachliche Strukturen im Unterricht generieren, um daraus eine valide Profilanalyse erstellen zu können. Als besonderes Beispiel ist S9 zu nennen, der Lerner, der unter einer abgeschwächten Form des Aspergersyndroms leidet und während der Erhebungen im Unterricht kaum hörbare Äußerungen von sich gab.

Insgesamt kann man feststellen, dass kein einziger Proband – auch nicht in Unterrichtssequenzen, die Ende der sechsten Klasse aufgenommen wurden – genügend Strukturen produzierte, die einer höheren Stufe als Stufe 2

zuzuordnen wären. Daher sind selbst Schülerinnen und Schüler, die in den Interviews Stufe 3 oder Stufe 4 erreichen, in den kumulativen Unterrichtsergebnissen entweder gar nicht vertreten (S7, S9, S15) oder erreichen lediglich Stufe 2 (z.B. S2, S3) (vgl. Krivec 2012).

Das kann verschiedene Gründe haben. Trotz des relativ hohen Engagements der Schülerinnen und Schüler im BSU bieten sich dem einzelnen Lernenden in lehrerzentrierten Interaktionen<sup>13</sup> weitaus weniger Äußerungsmöglichkeiten, als dies in Einzelinterviews der Fall ist. Zudem bot der untersuchte Unterricht wenige Gelegenheiten für Schülerfragen oder Negationen, welche den Kontext für die Produktion sprachlich komplexerer Strukturen liefern würden. Inwiefern dies auch mit dem Alter und Reifegrad der Lernenden in Verbindung steht, kann hier nicht abschließend beantwortet werden. Dalton-Puffer & Nikula (2006) sehen darin einen möglichen Grund, warum Schülerfragen im CLIL-Unterricht in höheren Klassen häufiger auftraten.

### **4.3 Einstellungen zum Bilingualen Sachfachunterricht**

Neben einer Elternbefragung zum Ende der Erhebung wurden zwei Schüler- sowie zwei Lehrerbefragungen, ein Einzelinterview mit der Klassenlehrerin (Bili HSI, LkI)<sup>14</sup> und ein Gruppeninterview (GI) mit mehreren beteiligten Lehrerinnen und der Schulleitung durchgeführt.

#### **4.3.1 Schülerbefragungen**

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse Bili HSI wurden im Verlauf der Untersuchung zweimal interviewt. Zum einen fand eine informelle Befragung in der Gesamtklasse (GK) statt (Ende der Klasse 5), zum anderen wurden Kleingruppeninterviews (KG1-4) zu viert (Interviewer und drei Lernende) geführt (2. Halbjahr der Klasse 6). Letztere wurden aufgenommen und transkribiert. Während des Klasseninterviews (GK) wurden Notizen gemacht, jedoch keine Aufnahmen.

Insgesamt fällt die durchweg positive Beurteilung des BSU seitens der Schülerschaft auf. Dies war gleichermaßen im Klasseninterview wie auch in den Kleingruppeninterviews festzustellen. Folgende Punkte sollen hier besonders herausgearbeitet werden und zum Teil durch Beispieläußerungen belegt

---

13 In Gruppen- und Partnerarbeiten wurde meistens auf Deutsch kommuniziert, sodass die Daten für eine Analyse der zielsprachlichen Kompetenz nicht verwertet werden konnten.

14 Die Klassenlehrerin wird hier als Lehrkraft 1 (LK1) aufgeführt.

werden: (1) Positive Aspekte, (2) Schwierigkeiten, (3) Vergleich mit dem regulären Englisch- und Sachfachunterricht, (4) Thematische Präferenzen, (5) Benotung und (6) Hinweise und Tipps der Schüler.

- (1) Ein besonders positiver Aspekt ist für einige Schülerinnen und Schüler mit der Sprache verbunden. So wird von Einzelnen des Öfteren betont, in welcher Weise ihnen BSU hilft, mehr und besser Englisch zu lernen. Ein Junge antwortet auf die Frage, was ihm besonders gefällt: "Ich finde es auch so, dass man da neue Wörter kennenlernt, die (man) nicht gekannt hat" (KG2\_22/23).<sup>15</sup> Dies bestätigt so auch sein Mitschüler: "dass ich dann ein bisschen mehr Englisch lerne" (KG3\_42). Andere Schüler betonen die methodische Abwechslung im Unterricht und die Art und Weise, wie die Lehrkräfte Dinge erklären. Insgesamt wird immer wieder geäußert, dass BSU auch emotional positiv besetzt ist ("macht viel Spaß").
- (2) Ein wichtiges Ergebnis der Unterrichtsanalysen ist in dem hohen Maß an Verstehenskompetenz aufseiten der Schülerinnen und Schüler zu sehen, welches ja auch in den Ergebnissen der Hörverstehenstests deutlich wurde. Selten kommt es zu Kommunikationsabbrüchen in der direkten Lehrer-Schüler-Interaktion (vgl. 4.1). Dennoch wird von einigen Lernenden darauf hingewiesen, dass ihnen der Unterricht auf Englisch schwer fällt. Einzelne Schülerinnen und Schüler bevorzugen auch den regulären Sachfachunterricht, da ihnen das Englische Mühe macht. Auf die Frage, ob sie gern mehr BSU hätten, meinte der größere Teil, dass das erfahrene Maß an bilinguaem Sachfachunterricht ausreiche.
- (3) Dennoch wurde auf die Frage, welcher Unterricht ihnen besser gefalle, von den meisten Schülerinnen und Schülern klar der BSU erwähnt. Daraus lässt sich schließen, dass die Schule das richtige Quantum an bilinguaem Angebot getroffen hat. Die Präferenz für den BSU liegt sicherlich an den positiven Aspekten, wie sie unter (1) erwähnt wurden. Hier ist es insbesondere das Mehr an gelernter Zielsprache, das für einige Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung ist: "Ich lerne ja viel mehr als andere, die normalen Englischunterricht haben" (KG4\_54/55).
- (4) Eine klare thematische Präferenz war nicht zu erkennen, wenngleich das Thema ‚Steinzeit‘ (*stone age*) am häufigsten genannt wurde. Das mag allerdings auch daran liegen, dass es ziemlich am Anfang der Klasse 5

---

15 Die Zahlen beziehen sich auf die Zeilen im transkribierten Interviewtext.

behandelt wurde (vgl. Abb. 1) und hier der Effekt des Neuen und Unbekannten noch ziemlich groß war.

- (5) Interessanterweise sprechen sich einige Schüler für eine Benotung aus. "Die Frau XY könnte schon manchmal ein paar Tests mit uns machen, aber halt nicht so viel" (KG1\_74/75). Der Großteil allerdings hält sich diesbezüglich mehr zurück und findet es gut, nicht benotet zu werden.
- (6) Auf die Frage, was sie anderen Bili-Lehrkräften mit auf den Weg geben würden, erwähnten die Schülerinnen und Schüler wiederum die besondere Rolle der Zielsprache, betonten aber auch die Notwendigkeit, Sprachwechsel (*code-switching*) zuzulassen. Eine Schülerin brachte es folgendermaßen auf den Punkt: Es wäre wichtig, "dass sich Lehrer, [...] ein Beispiel nehmen [am hier untersuchten Unterricht] und dass es Spaß macht" (KG3\_89/90).

#### 4.3.2 Lehrer- und Schulleiterbefragung

Auch von den beteiligten Lehrkräften wurde eine deutliche Zufriedenheit mit dem Versuch verlautbart. Trotz der erheblichen zeitlichen und organisatorischen Zusatzbelastung wurde die Arbeit durchweg positiv beurteilt, nicht zuletzt, weil auch so manche Befürchtung widerlegt wurde: "Ich bin ganz positiv überrascht, wie die Schüler darauf einsteigen [...], dass die sich wirklich sehr anstrengen, um [...] Sachen auf Englisch zu verstehen und auch selber zu sagen" (LkI\_06/09). Der zielsprachliche Fortschritt wird auch von anderen Lehrkräften durchweg hervorgehoben ("was ich halt als Positives mitnehme ist, dass sie wahnsinnig gut sprechen" (GI\_89/90).

Aus Sicht der Lehrkräfte gibt es einige wichtige Punkte, die für den Erfolg des BSUs notwendig sind. Hierzu zählt zunächst die zielsprachliche Grundlage, die im Fremdsprachenunterricht der Grundschule gelegt werden muss und vor allem gute Kompetenzen im Hörverstehen miteinschließt. Schülerinnen und Schüler müssen zudem genügend Erfahrung mitbringen, wie Englisch als Unterrichtssprache verwendet wird und als Kommunikationsmedium bei der Behandlung von Sachthemen möglich ist. Gerade bei schwächeren Schülern sei es weiter wichtig, deren Fähigkeiten im Blick zu haben und differenziert vorzugehen, wie eine befragte Lehrkraft ausführte: "Also es gibt Schüler, da freue ich mich, wenn die drei Wörter sagen und bei anderen fordere ich [...] ein, dass sie ganze Sätze sagen, weil die einfach vom Lernstand her unterschiedlich sind" (LkI\_81/84). Unabhängig davon scheint jedoch die Klassenstufe 5 als Beginn für den BSU geeignet zu sein, da gerade hier die Motivation noch sehr hoch ist, was nicht zuletzt auch das Unterrichten für die

Lehrenden erleichtert. Motivation, so wurde deutlich, ist aber auch für die Lehrkräfte sehr wichtig, da es – trotz einer wachsenden Zahl an Bili-Materialien für die Sekundarstufe I und II – bisher kaum geeignetes Lehrmaterial für Hauptschülerinnen und -schüler gibt und die Lehrkräfte daher ihre Materialien (z.B. aus dem Internet) größtenteils selbst konzipieren und herstellen (vgl. Hollm et al. 2010). Angeregt wurden daher Themenhefte, in denen einzelne Module zusammengefasst und sprachlich an das Niveau der Haupt-/Werkrealschüler angepasst sind.

Für den Unterricht wurde von den befragten Lehrkräften betont, dass die Prinzipien Anschaulichkeit, (sprachliche) Reduktion<sup>16</sup> und Kleinschrittigkeit zentral sind. Dadurch, so die Einschätzung der Lehrerinnen, könne den Schülern teilweise sogar ein besserer Zugang zum Unterrichtsstoff ermöglicht werden als im regulären Unterricht, in dem es häufig zur sprachlichen Überforderung aufgrund der deutschen Sprache komme – für Migranten, aber auch für alle anderen Schülerinnen und Schüler. Diese Einschätzung deckt sich mit unseren Beobachtungen aus dem Unterricht (vgl. 4.1). Sicherlich lohnt es sich, an diesem Punkt weiterzuarbeiten und eine sprachliche Gesamtkonzeption über den BSU hinaus zu entwickeln, welche Sprache – im Sinne von *language awareness* – *per se* zum Thema macht und nicht grundsätzlich von einer (akademischen) Erst- und einer zu lernenden Zweit- oder Drittsprache ausgeht.

Die Kooperation zwischen den Lehrkräften – gemeinsame Vorbereitung und Planung, gelegentliches Teamteaching oder formelle und informelle Absprachen – sind wichtig für eine reibungslose Durchführung. Die 'gemeinsame Linie' (vgl. GI\_206) ist gerade auch da wichtig, wo es um die konkrete Umsetzung im Unterricht geht, da insbesondere die modulare Struktur eine vergleichbare Didaktik und Methodik voraussetzt.

Wenngleich es sich bei BiliHauptSchule um eine Initiative der Schule handelt, ist es doch wichtig, wie die Unterstützung der Schulverwaltung aussieht. So erhielt die Schule zu Beginn des Projekts – trotz gewisser Bedenken der Schulaufsicht – eine Anschubfinanzierung in Form von Lehrerstunden. Dadurch konnten anfangs in den ersten Modulen zwei Lehrkräfte im Team unterrichten. Dies erleichterte die Arbeit, musste aber später aufgrund fehlender Stunden aufgegeben werden. Um BSU auch an Haupt-/Werkrealschulen

---

16 Sprachliche Reduktion ist nicht mit sachfachlicher Simplifizierung gleichzusetzen. Auch ein sprachlich reduziertes Angebot bleibt für die Schülerinnen und Schüler anspruchsvoll und darf auf keinen Fall als inhaltliche Trivialisierung verstanden werden.

voranzubringen, initiierte das Kultusministerium eine dreitägige Fortbildungsveranstaltung zum Thema "Bilinguale Unterrichtsangebote in der Werkreal-/Hauptschule. Von der Konzeption zum konkreten Vorhaben" unter Beteiligung der Schule und Forschungsgruppe. Das große Echo und die durchgängig positive Evaluation vonseiten der Teilnehmer zeigt die Notwendigkeit, hier mehr anzubieten und eine Gesamtkonzeption Bilingualer Sachfachunterricht im Sekundarbereich auch an dieser Stelle verstärkt voranzutreiben.

### 4.3.3 Elternbefragung

Auch wenn die Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte naturgemäß die Hauptakteure des Unterrichts darstellten, war es wichtig, die Elternseite einzubinden, um zu sehen, inwieweit ein solches Schulkonzept von ihnen mitgetragen würde. Am Ende des 6. Schuljahrs wurde ein vierseitiger *multiple-choice*-Fragebogen mit 18 Frageitems ausgeteilt und ausgewertet. Insgesamt wurden 13 Fragebögen ausgefüllt zurückgesendet, wobei die Klassenstärke zu diesem Zeitpunkt 16 Schülerinnen und Schüler betrug.

Auch die Eltern sind mit dem BSU zufrieden und unterstützen das Vorhaben, was sich nicht nur darin zeigt, dass ein Großteil der Eltern für mehr Bilinguallunterricht plädiert, sondern auch ca.  $\frac{3}{4}$  der Elternschaft für eine Fortführung des Projekts in den höheren Klassen stimmte. Sie sehen in BSU Vorteile für die Zukunft ihrer Kinder, fordern aber auch mehr sachfachliche Inhalte im Unterricht. Nach Meinung der Eltern gehen die Kinder in der Regel gerne in die Schule, wenngleich die Einschätzungen hier stärker divergieren als bei den meisten anderen Fragen. Ähnlich ist es auch bei der Benotung, welche von der Hälfte der Eltern völlig abgelehnt wird, jedoch von der anderen Hälfte ganz oder größtenteils befürwortet wird. Die einzige klar erkennbare Kritik liegt im Bereich der Elterninformation durch die Schule. Hier gaben ca.  $\frac{3}{4}$  der Eltern an, dass sie sich mehr Informationen zum Thema BSU durch die Schule wünschten.

Insgesamt zeigt die Befragung aber einen sehr positiven Blick der Eltern auf den angebotenen BSU. Das deckt sich zum einen mit informellen Rückmeldungen an die Schulleitung (vgl. GI 117ff), zum anderen aber auch mit Erhebungen an Realschulen, in denen der "der bilinguale Unterricht grundsätzlich Anerkennung findet und von der Elternschaft unterstützt wird" (Dallinger 2013: 277). Damit verdeutlicht es die Notwendigkeit von 'Bili für alle' – auch aus Elternperspektive.

## 4.4 Weitere Ergebnisse

### 4.4.1 Portfolioauswertung

Die beteiligten Lehrkräfte hatten sich zu Beginn des Projekts gegen eine formale Leistungsmessung der Module ausgesprochen. Um hier einen gewissen Ausgleich zu schaffen, wurden Portfolios eingesetzt und intensiv genutzt. Dabei handelte es sich um Sammelmappen, die aus mehreren Teilen bestehen (vgl. z.B. Kolb 2007). Zunächst sollte sich jeder Schüler in seiner *That's me*-Seite vorstellen. Darauf folgt der größte Bereich, welcher die schriftlichen Arbeitsergebnisse der Lernenden beinhaltet. Hierfür wurden alle Arbeitsblätter eingheftet, die im BSU bearbeitet wurden. Der nächste Teil betrifft die so genannten Reflexions- oder Beobachtungsbögen, mit deren Hilfe die Lernenden ihre Fortschritte und ihr Lernniveau anhand eines Kriterienrasters selbst einschätzen können. Dem gegenüber steht eine Einschätzung der geleisteten Arbeit durch eine Mitschülerin oder einen Mitschüler ('Fremdbeurteilung') sowie die der Lehrkraft ('Lehrerbeurteilung'). Die von der Lehrerin ausgewählten Kriterien bezogen sich allein auf formale Kriterien wie Vollständigkeit, Darstellung ('Schrift'), Gestaltung und Gliederung ('Überschrift'). Die aus den verschiedenen Einschätzungen resultierende Endnote floss als Heftnote ins Zeugnis. Die Schülerinnen und Schüler fügten zudem eine Vokabelliste mit Begriffen und Phrasen, welche von der jeweiligen Lehrkraft vorgegeben wurden, zu jedem Modul bei. Der Großteil der Materialien war auf Englisch verfasst, wenngleich immer wieder deutsche Arbeitsblätter verwendet wurden bzw. einige zweisprachig verfasst waren, wie in der folgenden Abbildung 6 gut zu sehen ist:

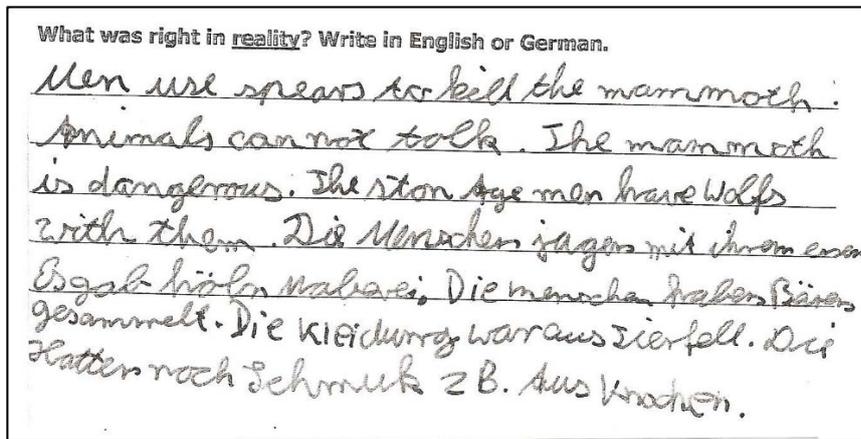


Abb. 6: Portfolio – Beispieltext: eigenständige Zusammenfassung (Thema Steinzeit, Klasse 5)

Bei der Auswertung der Portfolios fiel auf, dass sich die Schülerinnen und Schüler gut selbst einschätzen können, d.h. die Diskrepanz zwischen Selbst-, Fremd- und Lehrerbenotung gering ausfiel und kaum mehr als eine halbe Note nach oben oder unten betrug (vgl. Tab. 1). Allerdings bezog sich auch diese Beurteilung nur auf die vonseiten der Lehrkraft definierten formalen Kriterien. Eine explizite inhaltliche Einschätzung wurde nicht eingefordert.

Tab. 1: Portfolio – Einschätzung (ausgewählte Schülerinnen und Schüler)

Selbstbeurteilung	Fremdbeurteilung	Lehrerbeurteilung
2	2 - 3	2+
1 - 2	1 - 2	1 - 2
3	3 - 4	3
2 - 3	2	2 - 3
3	3 - 4	3 - 4

Bei der Gestaltung der Sammelmappen spiegelt sich das große Engagement der Lernenden, wie es schon im Unterricht zu beobachten war, wider. Insgesamt waren die Arbeiten vollständig, wenn auch kleinere Teilaufgaben hier und da fehlten. Lernerfehler wurden von der Lehrkraft generell nicht korrigiert. Gelegentlich strichen die Schülerinnen und Schüler jedoch falsch geschriebene Wörter selbst durch und notierten das richtige Wort daneben, wenn sie den (orthografischen) Fehler bemerkten. Diese Form der Selbstkorrektur

verdeutlicht, wie die Arbeit von den Lernenden ernst genommen und als wichtiger Teil des BSUs gewertet wurde (vgl. hierzu auch Eren 2011).

#### 4.4.2 Lehrerrückmeldungen

Insgesamt wurde von Lehrerseite von dem Rückmeldebogen wenig Gebrauch gemacht und auch nur auf Anfrage. Das Instrument, basierend auf dem Projekt BiliReal 2012 (Hollm et al. 2010), scheint im Nachhinein betrachtet für die vorliegende Untersuchung weniger geeignet gewesen zu sein, da der zeitliche Aufwand zu groß war und in der Regel genau das widerspiegelte, was auch in den Interviews geäußert wurde. Hier wäre bei weiteren Studien eine Vereinfachung und Anpassung des Instruments hilfreich.

Im Gegensatz dazu war die Rückmeldung zu den einzelnen Modulen ('Reflexion') deutlich umfangreicher. Die Einschätzung der einzelnen Module zeigt insgesamt, dass der Weg über die modularisierte Form des BSUs richtig und sinnvoll scheint. Besonders diejenigen Themen wurden als besonders angemessen erachtet, bei denen es viele Möglichkeiten für selbstständiges Schülerhandeln gab. Hierzu zählten vor allem historische und geografische Inhaltsbereiche sowie das physikalische Thema '*electricity*'. Aber auch die anderen gewählten Unterrichtsinhalte wurden positiv beurteilt und die getroffene Auswahl als gut und richtig bewertet. Wahrgenommene Schwierigkeiten wurden eher im Bereich struktureller Details (Materialauswahl, Aufgabenstellung, zeitliche Planung und – in Physik – Versuchsanordnung) identifiziert. Diese Probleme sollten aber ohne größere Schwierigkeiten in Zukunft behoben werden können.

### 5. Diskussion und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Die zentrale Fragestellung der Untersuchung lautete: Wie lässt sich bilingualer Sachfachunterricht an Haupt- respektive Werkrealschulen inhaltlich und strukturell-organisatorisch umsetzen, sodass der Mehrwert – insbesondere im Bereich der zielsprachlichen Entwicklung – sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte deutlich wird?

Diese Frage lässt sich dahingehend beantworten, dass die Umsetzung dem folgen kann, was im Rahmen des Projekts erprobt und evaluiert wurde. Das Vorhaben zeigt deutlich, wie bilingualer Unterricht auch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler umsetzbar ist. Strukturell erweist sich insbesondere die Modularisierung als der richtige Weg. Folgende Kriterien

wurden dazu von uns als entscheidend identifiziert, wobei die Zahlen in den Klammern dabei keine Hierarchisierung bedeuten: (1) Engagement der Lehrkräfte, (2) Kooperation unter den Kolleginnen und Unterstützung durch die Schulleitung, (3) methodische und zielsprachliche Kompetenz der Lehrkräfte, (4) klare Strukturierung des Unterrichts, (5) offene Interaktionsformen (z.B. bei Aufgabenstellungen) sowie (6) schülergerechte Aufbereitung der Module. Der letzte Punkt schließt methodische Aspekte wie Reduktion, Handlungsorientierung und Anschaulichkeit mit ein.

Die von uns zu Beginn des Beitrags formulierten Teilfragen unseres Projektes lassen sich folgendermaßen beantworten:

a) Kommt es bei den Schülerinnen und Schülern zu einer zielsprachlichen Überforderung?

Die Schüler vermögen durchweg dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Auch die von den Lehrkräften erstellten und eingesetzten Materialien sind adäquat und dem Lernniveau angepasst (vgl. auch Portfolioauswertung). Bei der sprachlichen Produktion im Unterricht erreichen die Schülerinnen und Schüler schnell ihre Kompetenzgrenzen. Das war zu erwarten und wird von der Lehrkraft gut abgefangen. Dennoch zeigte sich ein deutlicher Fortschritt innerhalb der zwei untersuchten Schuljahre, auch was die Sprachproduktion anbelangt. Die unterrichtliche Analyse sowie die Hörverstehenstests und Sprachstandserhebungen zeigen deutlich das Potenzial, über das die Schülerinnen und Schüler verfügen, um auch weiterhin deutliche Lernfortschritte in der Zielsprache zu machen. Für die Zukunft sind Wege zu finden, wie das bereits erworbene zielsprachliche Potenzial der Lerner besser auch im Unterrichtsalltag genutzt werden kann.

b) Ist die modulare Vorgehensweise für diese Schülerschaft adäquat?

Diese Form des bilingualen Sachfachunterrichts wurde von allen Seiten positiv bewertet. Bilinguale Module können als adäquate Unterrichtsstruktur für diese Schülerschaft erachtet werden, vorausgesetzt sie werden entsprechend konzipiert oder aufbereitet. Das bisher auf dem Markt zur Verfügung stehende Unterrichtsmaterial ist nicht angemessen, sondern durchweg zu schwierig. Es wird angestrebt, von einschlägigen Schulbuchverlagen Unterstützung bei der Erstellung von Lernmaterialien zu erhalten und gemeinsam solche Materialien zu entwickeln.

c) Worauf ist bei der Auswahl und Planung bilingualer Module zu achten?

Es wurde deutlich, dass außer der angemessenen Auswahl von Themen und didaktisch-methodischer Schwerpunktsetzung vor allem eine lerngruppenadäquate Aufbereitung der Module nötig ist. Hierbei sind im Rahmen einer didaktischen Reduktion sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aspekte betroffen. Zwar wären Kontrollerhebungen und weitere Erfahrungswerte aus anderen Schulen und eine Erprobung durch andere Lehrkräfte sinnvoll, aber bereits jetzt lassen sich gewisse Handlungsempfehlungen geben. So wären (fächerübergreifende) Themen zu präferieren, die den Lernenden viel Raum für ein selbstständiges Arbeiten und Handeln lassen. Auf diese Weise finden, wie immer wieder von den beteiligten Lehrkräften betont wurde, auch Schülerinnen und Schüler auf Hauptschul- bzw. Werkrealschulniveau einen Zugang zum BSU.

d) Wie kann eine Leistungsmessung stattfinden?

Die Schülerinnen und Schüler in den untersuchten Klassen dokumentierten ihre Leistungsentwicklung mithilfe von Portfolios, in denen die bearbeiteten und selbst erstellten Materialien inklusive der Eigenbewertungen gesammelt wurden. Die überraschend gute Qualität der Portfolios erklärt sich u.a. daraus, dass fast alle Lernenden sich große Mühe bei der Zusammenstellung und Bewertung ihrer Arbeitsergebnisse gaben. Es wurden bewusst keine anderen Formen der Leistungsmessung gewählt, um die Schülerinnen und Schüler nicht noch zusätzlich zu belasten. Allerdings wäre eine Messung der Leistungen im Sachfach, die zum Teil auf Deutsch durchgeführt werden könnten, zukünftig sinnvoll. Aus unserer Sicht könnte diese auch problemlos durchgeführt werden (vgl. hierzu auch Müller 2008). Zugleich sollte aber bei der Entwicklung von Bewertungsinstrumenten bedacht und berücksichtigt werden, dass die Form der Leistungsmessung auch Auswirkungen auf die Motivation der Lerngruppen haben könnte.

e) Welche Bedeutung hat ein Migrationshintergrund bei den Lernenden?

Auf diese Frage zeigte die Untersuchung kein einheitliches Bild. Im Vergleich konnten bei den monolingual deutschsprachigen Lernern genauso wie bei den Lernenden mit Migrationshintergrund gleichermaßen gute und schlechte Leistungen bei den Tests und bei den unterrichtlichen Mitschnitten ermittelt werden. Um eine genauere, aussagekräftigere Einschätzung vornehmen zu können, bedürfte es auch einer quantitativ gesehen deutlich größeren Stichprobe. Deutlich wurde jedoch, dass eine nicht-deutsche Erstsprache kein genereller Hinderungsgrund für bilingualen Unterricht darstellt (vgl. Piske 2013). Tendenziell scheint das Englische als Unterrichtssprache eine motivierende Rolle zu spielen. Dies wird so auch von Schülerinnen und Schülern mit

Migrationshintergrund bewertet. Die in der DESI-Studie (DESI-Konsortium 2008) erhobenen Daten zu dieser Schülerschaft unterstreichen überdies den positiven Einfluss eines Migrationshintergrunds auf den Erwerb des Englischen als L2.

f) Wie sieht die Akzeptanz seitens der Schüler- und Elternschaft aus?

Insbesondere unter den befragten Schülerinnen und Schülern kam es durchweg zu einer gleichbleibend positiven Einschätzung des Unterrichts. Dieses zeigte sich nicht nur bei den Befragungen, sondern dokumentierte sich auch im besonderen Engagement der Lernenden sowohl im Unterricht als auch bei der Bearbeitung der Portfolioaufgaben.

Eine vergleichbar positive Einschätzung konnte auch bei den Eltern identifiziert werden, die mehrheitlich eine Fortführung des Projekts auch in den höheren Klassen befürworteten. Ein Hauptgrund lag hierbei darin, dass sie sich durch bilingualen Unterricht Vorteile für die Zukunft ihrer Kinder versprochen. Allerdings wurde auch deutlich, dass es von Vorteil wäre, wenn die Eltern noch besser über die Inhalte und Strukturen von BSU informiert würden.

g) Auf welche organisatorischen Hürden und Schwierigkeiten stoßen Lehrerschaft und Schulleitung?

Sicherlich ist eine grundsätzliche Unterstützung des Vorhabens durch die Schulverwaltung auf allen beteiligten Ebenen wichtig. Die Projektleitung strebt deshalb an, dieses Modell auch an anderen Standorten zu etablieren und somit eine breitere Akzeptanz zu ermöglichen. Erste Schritte wie z.B. die Einrichtung eines Arbeitskreises zum BSU an Haupt-/Werkrealschulen oder eine landesweite Fortbildungsmaßnahme genau für diese Lehrerschaft sind auf den Weg gebracht worden. Ohne eine klare politische Unterstützung ist ein solches Vorhaben allerdings kaum realisierbar, da der Aufwand an Planung und Vorbereitung für die beteiligten Lehrkräfte enorm ist und auf Dauer nicht ohne entsprechende Wertschätzung und Arbeitsentlastung an anderer Stelle geleistet werden kann.

## **6. Bilanz und Ausblick**

Seit dem Schuljahr 2009/2010 wird an einer baden-württembergischen Hauptschule ein bilinguales Unterrichtsmodell erprobt. Dieses Vorhaben stellt bundesweit ein Novum dar und ist in seiner Konzeption einzigartig. Aus

diesem Grund wurde es von Anfang an wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Die hier vorgestellte Untersuchung soll dazu beitragen, das dort bisher Erreichte besser zu verstehen und hieraus ableitend konkrete Hinweise für eine Fortführung bzw. Adaption an anderen Schulen mit einem Hauptschulbildungsgang zu ermöglichen.

Mit unserer hier vorgestellten Studie haben wir ein bislang sowohl in der Forschung als auch in der täglichen Unterrichtspraxis eher vernachlässigtes Feld untersucht. Zwar ist bilinguales Lehren und Lernen im Gymnasium (z.B. Zydatiß 2007) und der Realschule (z.B. Hollm et al. 2013) gut erforscht und dokumentiert, für die Hauptschule liegen aber noch kaum Studien vor. In einer sich wandelnden Schullandschaft, in der der professionelle Umgang mit Inklusion und Heterogenität immer wichtiger wird, kommt dem bilingualen Lehren und Lernen für alle Lernenden eine stetig wachsende Bedeutung zu. Gerade für die in Baden-Württemberg derzeit verstärkt etablierten Gemeinschaftsschulen, in denen alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe gemeinsam unterrichtet werden und gemeinsam lernen, bietet die Ausweitung des bilingualen Unterrichts ein großes Potenzial, wenn sich der Unterricht auf die heterogene Zielgruppe einstellt.

Die hier vorgestellte Untersuchung legt die Einschätzung nahe, dass bilinguales Lernen auch für Hauptschülerinnen und Hauptschüler interessante Chancen bietet und diese Lernenden sprachlich nicht überfordert und – soweit in der Studie erforscht – nicht zu Lasten des Sachfaches geht. Dieses überraschend positive Ergebnis gilt es nun in größer angelegten Studien zu überprüfen und dabei gleichzeitig die gefundenen Herausforderungen anzugehen. Zukünftige Projekte im Bereich des bilingualen Lernens müssten dazu ausloten, wie die zielsprachliche Mündlichkeit im bilingualen Unterricht dahingehend gezielt gefördert werden kann, dass die Lernenden auch ihr tatsächlich bereits erworbenes Zielsprachenpotential ausschöpfen können. Hierzu bietet es sich an, Unterrichtsszenarien zu entwickeln und zu evaluieren, die eine möglichst authentische Verwendung der Zielsprache auch in echten Fragen, die von den Lernenden produziert werden, ermöglichen. Eine Kombination aus Elementen des bilingualen Lehrens und Lernens mit methodischen Ansätzen des *task-based language teaching* (z.B. Ellis 2003; Keßler & Plesser 2011; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2011) wäre eine Möglichkeit, gezielt auch offene Fragen und Negationen in den Schüleräußerungen zu ermöglichen.

Schließlich gilt es in weiteren Studien zu eruieren, wie die bisher für die anderen Bereiche der Sekundarstufe gewonnenen Erkenntnisse zum bilingu-

alen Lehren und Lernen, vor allem was die sachfachlichen Kompetenz-zuwächse anbelangt, auch auf die heterogeneren Schülerpopulationen an Hauptschulen und künftig zunehmend auch auf Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, aber auch Gesamtschulen bzw. Schulen mit einem Hauptschulbildungsgang in anderen Bundesländern, übertragen werden können.

Eingang des revidierten Manuskripts 10.12.2014

## Literaturverzeichnis

- Appel, Joachim (2004), Unterrichtssprache. *Englisch* 1, 1-5.
- Apsel, Carsten (2012), Coping with CLIL. Dropouts from CLIL streams in Germany. *International CLIL Research Journal* 1: 4, 47-56 [Online: <http://www.icrj.eu/14/article5.html>. 11.12.2014].
- Bach, Gerhardt & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang.
- Bach, Gerhardt (2008), Bilingualer Unterricht: Lehren – Lernen – Forschen. In: Bach, Gerhardt & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008), 11-23.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2001), *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Biederstädt, Wolfgang (2008), *Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7 - 10*. In: Bach, Gerhardt & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008), 127-135.
- Breidbach, Stephan (2008), Bilinguale Didaktik – bald wieder zwischen allen Stühlen? Zu den Aussichten einer integrativen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Bach, Gerhardt & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008), 173-184.
- Breidbach, Stephan & Viebrock, Britta (2013), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe – Research perspectives on policy and practice*. Frankfurt/Main: Lang.
- Brock, Cynthia A. (1986), The Effects of Referential Questions on ESL Classroom Discourse. *TESOL Quarterly* 20: 1, 47-59.
- Bruner, Jerome S. (1983), *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton.
- Cenoz, Jasone; Genesee, Fred & Gorter, Durk (2013), Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics* 35: 3, 243-262.
- Dahnken, Astrid (2005), *Englisch in der Hauptschule: Eine didaktische Rekonstruktion von fremdsprachlichem und bilinguaem Unterricht*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Dallinger, Sara (2013), Die Einstellung der Eltern zum bilingualen Sachfachunterricht. Eine quantitative Studie an Realschulen in Baden-Württemberg. In: Hollm, Jan; Hüttermann, Armin; Keßler, Jörg-U.; Schlemminger, Gérald & Ade-Thurow, Benjamin (Hrsg.) (2013), *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I. Sprache, Sachfach und Schulorganisation*. Landau: Empirische Pädagogik, 268-286.

- Dallinger, Sara & Jonkmann, Kathrin (2014), Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern zu Beginn des bilingualen Geschichtsunterrichts. In: Fäcke, Christine; Rost-Roth, Martina & Thaler, Engelbert (Hrsg.) (2014), *Sprachenausbildung – Sprachen bilden aus – Bildung aus Sprachen: Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF*. Augsburg, 25.-28. September 2013. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 173-183.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007), *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, Christiane & Nikula, Tarja (2006), Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics* 27: 2, 241-267.
- Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja & Smit, Ute (Hrsg.) (2010), *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, Christiane; Llinares, Ana; Lorenzo, Francisco & Nikula, Tarja (2014), 'You Can Stand Under My Umbrella': Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics* 35:2, 213-218.
- Dausend, Henriette; Elsner, Daniela & Keßler, Jörg-U. (2013), Bilingual, offen, konzeptlos – Was Schulen mit reformpädagogischen Bildungskonzepten zum fremdsprachlichen Lernen versprechen und nicht halten. In: Breidbach, Stephan & Viebrock, Britta (Hrsg.) (2013), *Content and Language Integrated Learning in Europe: Research perspectives on policy and practice*. Frankfurt/Main: Lang, 65-83.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Basel: Beltz.
- Diehr, Bärbel (2012), What's in a name? Terminologische, typologische und programmatische Überlegungen zum Verhältnis der Sprachen im Bilingualen Unterricht. In: Diehr, Bärbel & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2012), 17-36.
- Diehr, Bärbel & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2012), *Bilingualer Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Doff, Sabine (2010a), Theorie und Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsfelder, Themen, Perspektiven. In: dies. (Hrsg.), 11-25.
- Eckerth, Johannes; Schramm, Karen & Tschirner, Erwin (2009), Review of recent research (2002-2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 German (part 1). *Language Teaching* 42(1), 41-66.
- Egger, Gerlinde & Lechner, Christine (Hrsg.) (2012), *Primary CLIL around Europe. Learning in two languages in primary education*. Marburg: Tectum.
- Ellis, Rod (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsner, Daniela (2007), *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*. Frankfurt/Main: Lang.
- Elsner, Daniela & Keßler, Jörg-U. (2011), Bilinguales Lernen in offenen Unterrichtsarrangements – Erste Ergebnisse aus der Schulbegleitforschung Hamburg Flachsland und deren Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2011), *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt/Main: Lang, 163-183.

- Elsner, Daniela & Keßler, Jörg-U. (2012), Autonomous learning and CLIL at primary level. Results of a case study at Flachsland Future School, Hamburg. In: Marsh, David & Meyer, Oliver (Hrsg.) (2012), *Examining evidence & exploring solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstätt Academy Press, 37-52.
- Elsner, Daniela & Keßler, Jörg-U. (Hrsg.) (2013), *Bilingual learning and CLIL in primary school*. Tübingen: Narr.
- Eren, Hatice (2011), *Portfolioarbeit im bilingualen Sachfachunterricht der Hauptschule. Eine Untersuchung von Schülerarbeiten in der Sekundarstufe I*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Fortune, Tara W. (2011), Struggling learners and the language immersion classroom. In: Tedick, Diane J.; Christian, Donna & Fortune, Tara W. (Hrsg.) (2011), *Immersion education: Practices, policies, possibilities*. Clevedon: Multilingual Matters, 251-270.
- Ganschow, Leonore & Sparks, Richard (2001), Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching* 34, 79-98.
- Genesee, Fred (2007), French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review* 63: 5, 654-687.
- Helfrich, Heinz (1997), Der Modellversuch aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1997), *Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen. Überregionale Abschlussstagung am 11. Juni 1997. Tagungsbericht*. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum, 70-84.
- Heine, Lena (2010), Mehr als nur Terminologie – Sprache im bilingualen Sachfachunterricht Erdkunde als Weg in die Fachlichkeit. In: Diehr, Bärbel & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2012), 91-109.
- Hermann, Gisela (1978), *Lernziele im affektiven Bereich: Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen zwischen Englischunterricht und Einstellungen von Schülern*. Paderborn: Schoeningh.
- Hollm, Jan; Hüttermann, Armin; Keßler, Jörg-U. & Schlemminger, Gérald (2010), Bili-Real 2012: Bilinguale Züge für Englisch und Französisch in der Realschule – Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Schulversuch in Baden-Württemberg. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 49, 153-187.
- Hollm, Jan; Hüttermann, Armin; Keßler, Jörg-U.; Schlemminger, Gérald & Ade-Thurrow, Benjamin (Hrsg.) (2013), *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I. Sprache – Sachfach – Schulorganisation*. Landau: Empirische Bildung.
- Keßler, Jörg-U. (2006), *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Keßler, Jörg-U. (2008), Communicative tasks and second language profiling: Linguistic and pedagogical implications. In: Eckerth, Johannes & Siepman, Sabine (Hrsg.) (2008), *Research on task-based language learning and teaching. Theoretical, methodological and pedagogical perspectives*. Frankfurt/Main: Lang, 291-310.
- Keßler, Jörg-U. & Keatinge, Dagmar (2008), Profiling oral second language development. In: Keßler, Jörg-U. (Hrsg.) (2008): *Processability approaches to second language development and second language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 167-197.
- Keßler, Jörg-U. & Liebner, Mathias (2011), Diagnosing L2 development: Rapid profile. In: Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-U. (Hrsg.) (2011): *Studying processability theory. An introductory textbook*. Amsterdam: John Benjamins, 133-147.
- Keßler, Jörg-U. & Plessner, Anja (2011), *Teaching English Grammar. StandardWissen Lehramt Englisch*. Paderborn: Schöningh/UTB.

- Keßler, Jörg-U. & Gerald Schlemminger (2013), Bilinguale Sprachprogramme – Babylonisches Sprachgewirr. Wie benennen wir unseren Untersuchungsgegenstand? In: Hollm, Jan; Hüttermann, Armin; Keßler, Jörg-U.; Schlemminger, Gerald & Ade-Thurrow, Benjamin (Hrsg.) (2013), *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe. Sachfach – Sprache – Schulorganisation*. Landau: VEP, 15-26.
- Keßler, Jörg-U. & Schwab, Götz (im Druck), CA meets PT: Language development at the crossroads. In: Baten, Kristof; van Herreweghe, Mieke; Buyl, Ann & Lochman, Katja (Hrsg.) (im Druck), *Theory development in processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- KMK: Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013), Bericht "Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung": Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013" [Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/201\\_10\\_17-Konzepte-\\_bilingualer-\\_Unterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf). 11.12.2014].
- Krivec, Anna-Maria (2012), *Zielsprachliche Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht an einer Hauptschule*. Magisterarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg [Online: <https://www.ph-ludwigsburg.de/11688.html>. 11.12.2014]
- Krohn, Dieter (1981), *Lernvariablen und Versagen im Englischunterricht: Eine Untersuchung in der Orientierungsstufe*. München: Schöningh.
- Lenz, Thomas (2011), Didaktische Prinzipien und Methoden im bilingualen Unterricht. In: Lenz, Thomas & Weible, Horst (Hrsg.) (2011), *Bilinguale Module für die Sekundarstufe I*. Braunschweig: Westermann, 3-5.
- Marsh, Herbert W.; Hau, Kit-Tai & Kong, Chit-Kwong (2000), Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. *Harvard Educational Review* 70, 302-346.
- Massler, Ute & Burmeister, Petra (Hrsg.) (2010), *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Müller, Michael (2008), Probleme der Leistungsmessung im bilingualen Unterricht. *Praxis Unterricht* 4, 37-42.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2011), *Teaching English: Task-supported language learning*. Paderborn: Schöningh/UTB.
- Nold, Günter; Hartig, Johannes; Hinz, Silke & Rossa, Henning (2008), Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 451-457.
- Piekarek, Isabel (2013), Lernerfolg durch Language Awareness bei Fremdsprachenlernern mit Migrationshintergrund. In: Hollm, Jan; Hüttermann, Armin; Keßler, Jörg-U.; Schlemminger, Gerald & Ade-Thurrow, Benjamin (Hrsg.) (2013), *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I. Sprache – Sachfach – Schulorganisation*. Landau: Empirische Bildung, 229-244.
- Pienemann, Manfred (1998), *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred (ed.) (2005), *Crosscultural Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred (2006), Spracherwerb in der Schule: Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In: Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg-U. & Roos, Eckard (Hrsg.) (2006), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh/UTB, 33-63.
- Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-U. (eds.) (2011), *Studying Processability Theory*. Amsterdam, New York: John Benjamins.

- Piske, Thorsten (2013), Immersion für Kinder mit Lernschwierigkeiten und für Kinder nicht-deutscher Muttersprache: Chance oder Risiko? In: Steinlen, Anja & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2013), *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge*. Berlin: Dohrmann, 45-59.
- Rymarczyk, Jutta (2003), *Kunst auf Englisch? Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons*. München: Langenscheidt-Longman.
- Rymarczyk, Jutta (2012), 'Bilingual' ist doch die richtige Bezeichnung! – Code-Switching im englischen Kunstunterricht. In: Diehr, Bärbel & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2012), 111-130.
- Schneider, Karl; Schwab, Götz & Weingardt, Martin (Hrsg.) (2009), *Hauptschulforschung konkret. Themen – Ergebnisse – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schwab, Götz (2009), *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Schwab, Götz (2012), Secondary schools in Germany and the notion of 'English for all'. *Anglistik* 23: 1, 25-38.
- Schwab, Götz (2013), Bili für alle? Ergebnisse und Perspektiven aus einem Forschungsprojekt zur Einführung bilingualer Module in einer Hauptschule. In: Breidbach, Stephan & Viebrock, Britta (Hrsg.) (2013), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research perspectives on policy and practice*. Frankfurt/Main: Lang, 297-314.
- Schwab, Götz; Keßler, Jörg-U. & Hollm, Jan (2012): "BiliHauptSchule" – Wissenschaftliche Begleitung des Projekts Bilingualer Sachfachunterricht an der Hermann-Butzer Schule Schwieberdingen: Abschlussbericht. [Online: [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-engl-t-01/user\\_files/schwab/Material/1207\\_Abschlussbericht\\_BiliHS.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-engl-t-01/user_files/schwab/Material/1207_Abschlussbericht_BiliHS.pdf). 11.12.2014].
- Seedhouse, Paul (2004), *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell.
- Thürmann, Eike (2008), Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Bach, Gerhardt & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008), 75-93.
- Thürmann, Eike (2010), Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 137-153.
- Vollmer, Johannes (2008), Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhardt & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008), 139-158.
- Wesche, Marjorie B. (2002), Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In: Burmeister, Petra; Piske, Thorsten & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2002), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier: WVT, 357-379.
- Wittel, Nicole (2013), *Die Interaktion von Kompetenzen in der Zielsprache Englisch und der Leistungsentwicklung im bilingualen NWA-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung geschlechterspezifischer Unterschiede*. Einzelbericht an das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg im Rahmen des kooperativen Promotionskollegs der Universität Tübingen und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wode, Henning (1995), *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Zydatiñ, Wolfgang (2007), *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt/Main: Lang.