



Einstellungen von niedersächsischen und nordrhein-westfälischen Lehrkräften zum bilingualen Geographieunterricht

Attitudes of Lower Saxony and North Rhine-Westphalia Teachers to Bilingual Geography Lessons

Miriam Kuckuck , **Laurenz Steinmeier**

Zitieren dieses Artikels:

Kuckuck, M., & Steinmeier, L. (2018). Einstellungen von niedersächsischen und nordrhein-westfälischen Lehrkräften zum bilingualen Geographieunterricht. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 46(2), S. 3-26. doi 10.18452/22465

Quote this article:

Kuckuck, M., & Steinmeier, L. (2018). Einstellungen von niedersächsischen und nordrhein-westfälischen Lehrkräften zum bilingualen Geographieunterricht. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 46(2), pp. 3-26. doi 10.18452/22465

Einstellungen von niedersächsischen und nordrhein-westfälischen Lehrkräften zum bilingualen Geographieunterricht

Attitudes of Lower Saxony and North Rhine-Westphalia Teachers to Bilingual Geography Lessons

Miriam Kuckuck, Laurenz Steinmeier

Zusammenfassung

Der bilinguale Sachfachunterricht erfreut sich an immer mehr Schulen, unabhängig von der Schulform und Klassenstufe, großer Beliebtheit. Insbesondere das Fach Geographie wird häufig als bilinguales Sachfach unterrichtet. Für den bilingualen Sachfachunterricht hat sich der Ansatz CLIL (Content and Language Integrated Learning) etabliert. Forschungsarbeiten und konzeptionelle Vorschläge gibt es zum bilingualen Geographieunterricht, jedoch haben im Vergleich dazu bislang nur wenige Forschungsarbeiten die Lehrkräfte im Fokus ihrer Untersuchung. Der vorliegende Beitrag möchte diese Forschungslücke schließen, und folgende Forschungsfragen aufgreifen: Welche Einstellungen haben die befragten Lehrkräfte im Allgemeinen zum bilingualen Sachfachunterricht? Welche Chancen und Herausforderungen des bilingualen Geographieunterrichts sehen Lehrerinnen und Lehrer? Welche didaktischen Strategien und Prinzipien für guten bilingualen Geographieunterricht verwenden sie speziell in ihrem eigenen Unterricht? Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden insgesamt 103 Lehrkräfte aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen online befragt. Die Ergebnisse zeigen grundsätzlich, dass diejenigen, die Geographie bilingual unterrichten, den Unterricht positiver bewerten als die Kolleginnen und Kollegen, die Geographie nicht bilingual unterrichten. Zudem wird das sprachliche Lernen neben dem fachlichen Lernen sowohl als Chance als auch als große Herausforderung angesehen. Die verwendeten Strategien orientieren sich primär am deutschsprachigen Geographieunterricht.

Schlüsselwörter: Bilingualer Geographieunterricht, CLIL, Chancen und Herausforderungen, Befragung von Lehrkräften, Einstellungen

Abstract

Bilingual subject teaching enjoys increasing popularity at more and more schools, regardless of the type of school and grade. Especially Geography is taught widely as a bilingual subject. In the context of bilingual subject teaching, the concept CLIL (Content and Language Integrated Learning) is well established by now. Despite the high number of research-based and conceptual suggestions concerning bilingual Geography teaching, few of the studies focus on teachers as their objects of investigation. This paper aims to address this desideratum and to answer the following research questions: What are teachers' general attitudes towards bilingual subject teaching? Which opportunities and challenges of bilingual Geography teaching do they see and which didactic strategies and principles for good bilingual Geography teaching do they use in their lessons? To answer these research questions, a total of 103 teachers from the states of Lower Saxony and North Rhine-Westphalia participated in an online survey. The results show that the colleagues teaching Geography bilingually evaluate the teaching more positively than their colleagues solely teaching Geography in German. Moreover, language learning in addition to the subject-related learning represents both an opportunity and a challenge. The strategies used are based primarily on Geography lessons taught in German.

Keywords: *bilingual Geography teaching, CLIL, opportunities and challenges, teacher survey, attitudes*

Autoren: Jun. Prof. Dr. Miriam Kuckuck | Bergische Universität Wuppertal | kuckuck@uni-wuppertal.de
M.Ed. Laurenz Steinmeier | Studienseminar Hameln | lsteinmeier@uni-osnabrueck.de

1 Einleitung

Seit über 50 Jahren (seit 1963) gibt es den bilingualen Sachfachunterricht in der Bundesrepublik Deutschland; er wurde aus einer politischen Initiative zur Versöhnung zwischen Deutschland und Frankreich begründet (vgl. BREIDBACH, 2007; HOFFMANN, 2015). Dadurch bedingt war in den Anfangsjahren auch die Kombination von Sachfach und Französisch die häufigste Verbindung an Gymnasien. Im Laufe der Zeit haben aber sowohl andere Schulformen als auch das Fach Englisch an Einfluss gewonnen, sodass heute eine Vielzahl von Sachfächern bilingual auch in Englisch angeboten wird. Geographie ist dabei das bundesweit am häufigsten bilingual unterrichtete Sachfach, gefolgt von Geschichte und Politik/Wirtschaft/Sozialkunde (HOFFMANN, 2015). Die häufige Verknüpfung von Englisch und Geographie im bilingualen Unterricht bedingt sich durch die Weltsprache Englisch und aktuelle Globalisierungstendenzen sowie die vielfältigen von lokal bis global bedeutenden Inhalte des Faches (GOLAY, 2005). Verschiedene Studien zeigen, dass die Lernenden in bilingualen Sachfächern über überdurchschnittlich hohe sprachliche Leistungen verfügen (DESI-KONSORTIUM, 2006). Ebenso konnten Studien widerlegen, dass das Sprachlernen auf Kosten des fachlichen Lernens geschieht (MEYER, 2003; GOLAY, 2005; VOLLMER, 2012). MÜLLER und FALK (2014) diskutieren die Ergebnisse der Studien von GOLAY (2005), PASSON (2007) und VOLLMER (2006; 2007; 2012) und weisen auf die Grenzen der vorgestellten empirischen Ergebnisse hin. Neben einer Vielzahl an fachdidaktisch aufbereiteten Materialien für den bilingualen Geographieunterricht liegen ebenso Untersuchungen zur Sicht der Schülerin-

nen und Schüler vor (MEYER, 2003). MEYER (2003) hat die Sichtweisen und subjektiven Theorien von Schülerinnen und Schüler untersucht und kommt unter anderem zu dem Ergebnis, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler den bilingualen Geographieunterricht als sehr positive Unterrichtserfahrung bewerten. Gründe für die positive Bewertung seitens der Befragten liegen zum einem in einer hohen Affinität zu Fremdsprachen sowie einen hohem eigenen Lernanspruch. Ebenso werden aber auch die besonderen (sprachlichen) Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer genannt. Trotz dieser Arbeiten besteht jedoch ein Forschungsdesiderat in der Lehrkräfteforschung. Es gibt lediglich Publikationen zur Identitäts- und Biographieforschung (DIRKS, 2004; D'ANGELO, 2013) und zu subjektiven didaktischen Theorien (VIEBROCK, 2007; DALTON-PUFFER & HÜTTNER, 2013), jedoch kaum empirische Arbeiten, die Einblicke in die Sicht von Praktikerinnen und Praktikern auf die aktuelle Situation geben sowie einen Fokus auf deren Meinungen legen. Der vorliegende Beitrag möchte dieses Desiderat schließen und folgende Forschungsfragen beantworten: (I) Welche Einstellungen haben die befragten Lehrkräfte im Allgemeinen zum bilingualen Sachfachunterricht? (II) Welche Chancen und Herausforderungen des bilingualen Geographieunterrichts sehen Lehrerinnen und Lehrer und (III) welche didaktischen Strategien und Prinzipien für guten bilingualen Geographieunterricht verwenden sie speziell in ihrem eigenen Unterricht?

2 Bilingualer Geographieunterricht

Der bilinguale Sachfachunterricht weist eine Vielzahl an Begriffsbestimmungen auf, je nachdem ob der Unterricht Gegenstand fach- oder sprachdidaktischer Forschung ist (HOFFMANN, 2015). Die Kultusministerkonferenz (KMK, 2013, 3) bezeichnet den bilingualen Sachfachunterricht als einen „[...] Fachunterricht in den nicht-sprachlichen Fächern [...], in dem überwiegend eine Fremdsprache für den fachlichen Diskurs verwendet wird.“ Im internationalen Sprachgebrauch hat sich seit einigen Jahren der Begriff *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) durchgesetzt. Ein zentrales Ziel dieses Unterrichts ist es, den Lernenden durch „quasiauthentische“ Lernsituationen die Gelegenheit zur Sprachproduktion in der Fremdsprache zu geben (NIEMEIER, 2010, 25). „*CLIL is an educational approach in which various language-supportive methodologies are used which lead to a dual-focused form of instruction where attention is given both to the language and the content*“ (COYLE, HOOD & MARSH, 2010, 3). Demnach gilt die Sprache als Medium oder Arbeitssprache, wodurch sich Fach- und Fremdsprachenunterricht gegenseitig integrieren. CLIL wurde von COYLE (2005; 2006; 2011) im sogenannten 4Cs Framework konzeptualisiert, welches die vier Dimensionen Inhalt (*Content*), Kognition (*Cognition*), Kommunikation (*Communication*) und Kultur (*Culture*) enthält. Zusätzlich wurde von FALK und MÜLLER (2013) der Kompetenzbereich *Competence of Spatial Thinking* hinzugefügt, der dem Kompetenzbereich der Räumlichen Orientierung (DGFG, 2017) entspricht. Dieser Kompetenzbereich ist geographiespezifisch. Die Schülerinnen und Schüler lernen sich nicht nur im Realraum, sondern auch im

Raum der jeweiligen Unterrichtssprache zu recht zu finden sowie Karten insbesondere zu Raumausschnitten der Bezugssprache zu lesen, zu beschreiben und zu bewerten.

- *Content*: Der Inhalt wird vom Sachfach bestimmt, dabei geht es um die Vermittlung und den Erwerb fachspezifischen Wissens und entsprechender methodischer Kompetenzen.
- *Cognition*: Im Zentrum des Lernens steht die kognitive Leistungsdisposition. Aufgaben und Probleme gilt es, mithilfe fachlicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Strategien und Routinen sachgerecht und selbstständig zu bewältigen und die Ergebnisse zu beurteilen.
- *Communication*: Schulische Lernprozesse werden von unterschiedlichen Interaktions- und Kommunikationsmustern geprägt, wobei der Austausch in der Gruppe über fremdsprachliche Lerninhalte in der Fremdsprache besondere Beachtung erfordert.
- *Culture*: Interkulturelles Lernen strebt die Wahrnehmung und Anerkennung anderer Kulturen und die Relativierung des eigenen Standpunktes an, sowohl kognitiv-inhaltlich als auch emotional-affektiv (BIEDERSTÄDT, 2013).

Deutlich wird, dass CLIL als Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen verstanden wird und damit Inhalt und Sprache als Ganzes betrachtet werden (WOLFF, 2007). Aktuelle Arbeiten empfehlen aber neben dem Gebrauch der Fremdsprache auch den regelmäßigen Einsatz der Muttersprache, um im eigentlichen Sinne des Begriffes bilingual zu unterrichten (BÖING & PALMEN, 2013), die Inhalte zu sichern sowie den Fachwortschatz

zweisprachig zu vermitteln (BUTZKAMM, 2010; HOFFMANN, 2015). Diese hohen Anforderungen an den bilingualen Fachunterricht konfrontieren sowohl die Lehrkräfte in ihrer Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung, aber auch die Lernenden mit Herausforderungen. Die Lehrkräfte benötigen besondere pädagogische und sprachliche Fähigkeiten (H. MEYER, 2004). Daher ist dies ein viel diskutierter Punkt in Bezug auf die Qualifizierung der Lehrkräfte. Im Normalfall erfolgt die Lehrbefähigung über eine moderne Fremdsprache und ein Sachfach. Lehrpersonen, die keine Lehrbefähigung in einer modernen Fremdsprache haben, können durch einen Nachweis überdurchschnittlicher Fremdsprachenkenntnisse (Stufe C1 nach dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen) eingesetzt werden. Ferner können Muttersprachlerinnen und Muttersprachler Unterricht erteilen, wenn die Befähigung für ein Sachfach vorliegt (KMK, 2013). Nach BACH (2010) sollten Lehrkräfte, die im bilingualen Fachunterricht eingesetzt werden, über eine überdurchschnittliche Sprachkompetenz verfügen, wissenschaftlich fundierte Sachkompetenz in der Fremdsprache und im Fachunterricht haben sowie fächerübergreifende Methoden und Perspektiven anwenden und nutzen können. Die vielfältigen Anforderungen von bilingual unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern sollten auf eine spezielle Ausbildung beruhen. In vielen Bundesländern ist eine Ausbildung in beiden Phasen der Lehramtsausbildung möglich (KMK, 2013). Ebenso bieten einige Universitäten spezielle Studiengänge an.

Neben den Herausforderungen sowohl in der Ausbildung als auch in der Durchführung bietet der bilinguale Geographieunterricht aber auch eine Vielzahl an Chancen. Unter anderem ist die Bedeutung von Englisch

als Weltsprache im Globalisierungsprozess (MEYER, 2013) von großer Bedeutung. Gleichzeitig bietet das bilinguale Fach Geographie „wie kaum ein anderes Fach“ Möglichkeiten für handlungsorientierten Unterricht (GOLAY, 2004, 85). FALK und MÜLLER (2013, 4) stellen heraus, dass der „[...] bilinguale Geographie[unterricht] einen zunehmend gewichtigen Beitrag [leistet] [...], Schüler darauf vorzubereiten, in einer global verflochtenen Welt in vielfältigen fremdsprachlichen Kommunikationssituationen bestehen zu können“. Ebenso können laut SIEGMUND und VIEHRIG (2013) Konzepte wie Globales Lernen und Interkulturelles Lernen beispielhaft für Themenfelder der internationalen Vernetzung betrachtet werden.

2.1 Kompetenzerwerb im und Ziele des bilingualen Fachunterrichts

Der integrative Charakter des bilingualen Fachunterrichts trägt wesentlich zum Kompetenzerwerb bei: Eine kognitiv-konzeptuelle Kompetenz wird durch das Verstehen von Inhalten und Systematiken in der Fremdsprache sowie durch die Verknüpfung mit der Muttersprache und der vorliegenden Alltagskonzepte aufgebaut. Diskursive Kompetenzen werden gefördert, da das erworbene Fachwissen in der Fremdsprache strukturiert werden muss, methodische Kompetenzen werden durch die Aneignung unterschiedlicher fachspezifischer Arbeitsweisen ermöglicht. Reflexive Kompetenzen werden durch einen Perspektivwechsel und die Auseinandersetzung mit Fragestellungen gefördert (HALLET, 2005). MÜLLER und FALK (2014) konnten zeigen, dass der in einer Fremdsprache erteilte Geographieunterricht mehr Unterrichtszeit erfordert als deutschsprachiger Geographie-

unterricht. Grundsätzlich gelten für einen bilingualen Geographieunterricht die gleichen Ziele wie für herkömmlichen Geographieunterricht, da er nach heutigem Verständnis Sachfachunterricht ist (HOFFMANN, 2004). Darüber hinaus soll der bilinguale Geographieunterricht durch ein Zusammenspiel von sachfachlichen und fremdsprachlichen Zielen zu einer „Vertiefung und Erweiterung der für den Erdkundeunterricht ausgewiesenen Qualifikationen führen“ (BIEDERSTÄDT, 2010, 121). Neben der Förderung von fachlichen Kompetenzen sollen individuelle fremdsprachliche Kompetenzen aufgebaut und weiterentwickelt werden. Dazu werden Themen- und Sprechimpulse verknüpft. Daher sind auch für den bilingualen Geographieunterricht die Kompetenzbereiche der geographischen Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGFG, 2017) relevant. Diese können durch Zielformulierungen des bilingualen Unterrichts ergänzt werden (Ergänzungen sind kursiv gedruckt):

- Fachwissen: *Fähigkeit, Räume aus den Ländern/Regionen der Zielsprache* als natur- und humangeographische Systeme zu erfassen und Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt analysieren zu können und die *Fähigkeit, die Fachterminologie in beiden Sprachen zu verstehen und korrekt anzuwenden.*
- Räumliche Orientierung: Fähigkeit, sich in *Räumen aus den Ländern/Regionen der Zielsprache* orientieren zu können.
- Erkenntnisgewinnung/Methoden: Fähigkeit, geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen im Realraum sowie aus *deutschsprachigen und fremdsprachlichen*

Medien gewinnen und auswerten sowie Schritte zur Erkenntnisgewinnung in der Geographie *in der Fremdsprache* beschreiben zu können.

- Kommunikation: Fähigkeit, geographische Sachverhalte *auch in einer Fremdsprache* zu verstehen, zu versprachlichen und präsentieren zu können sowie sich im Gespräch mit anderen darüber sachgerecht austauschen zu können.
- Beurteilung/Bewertung: Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in *deutschsprachigen und fremdsprachlichen Medien* und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können.
- Handlung: Fähigkeit und Bereitschaft, auf verschiedenen *nationalen und internationalen* Handlungsfeldern natur- und sozialraumgerecht handeln zu können.

Ferner kann nach BACH (2010) der Kompetenzbereich ‚Kulturkompetenz Mehrsprachigkeit‘ hinzugefügt werden, der angepasst an das Format der oben genannten Kompetenzbereiche folgendermaßen konzeptualisiert werden könnte: Die Fähigkeit, sich in einer oder mehreren Fremdsprachen in interkulturellen Kontexten über geographisch relevante Themen und Sachverhalte mit Menschen anderer Nationalitäten austauschen zu können. MÜLLER und FALK (2014) haben im Rahmen ihrer Diskussion der bestehenden Forschungsergebnisse zum Erwerb geographischer Kompetenzen im bilingualen Geographieunterricht geschlussfolgert, dass die bestehenden Daten nur eingeschränkte Aussagekraft besitzen, und dass daher weitere Studien wünschenswert wären.

2.2 Kritik am bilingualen Fachunterricht

Obwohl der Mehrwert und die Vorteile in verschiedenen empirischen Studien belegt worden sind (u.a. VOLLMER, 2012), weisen ebenso einige Arbeiten auf die Defizite in der CLIL-Praxis hin. DALTON-PUFFER (2007) zeigt, dass zusammenhängendes, freies Sprechen im bilingualen Fachunterricht häufig kaum und wenn überhaupt, dann zu kurz praktiziert wird. VOLLMER (2008) beschreibt ebenfalls, dass der schriftliche Ausdruck von Zehntklässlerinnen und -klässlern oft nicht dem Niveau der konzeptionellen Schriftsprache entspricht (O. MEYER, 2009). MÜLLER und FALK (2014) analysieren verschiedene Arbeiten zum bilingualen Unterricht und widersprechen zum Teil den positiven Aussagen über den Kompetenzerwerb anderer Autorinnen und Autoren. Für sie ist es nicht belegt, „dass im bilingualen Unterricht die gleichen Geographiekompetenzen in der gleichen Zeit wie im muttersprachlichen [Unterricht] vermittelt werden können“ (MÜLLER & FALK, 2014, 126). Ebenso weisen sie darauf hin, dass bislang nicht empirisch bewiesen werden konnte, dass die bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler vergleichbare Kompetenzen in der Bearbeitung von Aufgaben der Anforderungsbereiche zwei und drei erbringen (MÜLLER & FALK, 2014). Auch den Mehrwert bezüglich des Interkulturellen Lernens sehen sie nicht als bewiesen an (MÜLLER & FALK, 2014). HEINE (2013) zeigt, dass die bislang im deutschsprachigen Raum vorliegenden Studien einhellig zeigen, dass bilingual Lernende höhere allgemeine Sprachkompetenzen in der unterrichteten Fremdsprache besitzen als nicht-bilingual Lernende. Dennoch, so HEINE (2013), konnten die verschiedenen Studien keine eindeutigen Gründe dafür liefern, da

die Kausalitätszuschreibungen zu komplex sind. MÜLLER (2008) macht in seinem Beitrag darauf aufmerksam, wie komplex die Leistungsbemessung und -bewertung bei bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern ist. Im Rahmen eigener schulpraktischer Erfahrungen kommt er zu dem Ergebnis, dass inhaltliche Leistungen von den fremdsprachlichen Kompetenzen abhängen und dass die derzeitige Praxis fremdsprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler benachteiligt. LENZ (2004) unterscheidet bei der Bewertung von Fehlern im bilingualen Sachfachunterricht zwischen fachsprachlichen und allgemeinsprachlichen Fehlern. Der erste Fehlertyp umfasst zum Beispiel falsche Fachbegriffe, die Verwendung von Phrasen und logische Relationen bei der Verbalisierung z.B. von Diagrammen, der zweite Fehlertyp beschreibt hingegen allgemeine sprachliche Fehler, z.B. in der Syntax, Lexik oder Idiomatik. Während fachsprachliche Fehler auch im bilingualen Sachfachunterricht zur Bewertung herangezogen werden können, sollten allgemeinsprachliche Fehler unberücksichtigt bleiben. Er verweist weiter darauf, dass die sprachlichen Defizite häufig dazu führen, dass insbesondere in der Sekundarstufe I eher geschlossene Aufgaben bei der Leistungsbewertung gestellt werden. Ein Vergleich der Leistungen ist daher mit Schülerinnen und Schülern im nicht-bilingualen Unterricht kaum möglich.

2.3 Theoretische Ansätze zur Sicht von Lehrkräften auf den bilingualen Geographieunterricht

Die Erforschung individueller Wissensbestände und Handlungsentscheidungen beruht auf einer Vielzahl an Konzepten, die für die Erforschung zur Verfügung stehen. Grundsätzlich kann dabei zwischen affektiven und kognitiven Wissensbeständen unterschieden werden. Erst wenige Studien untersuchen die subjektiven Einstellungen von Lehrpersonen zum bilingualen Unterricht (und speziell zum Geographieunterricht) (VIEBROCK, 2004; 2007; 2014). VIEBROCK (2014) hat von zehn bilingual unterrichtenden Geographielehrerinnen und -lehrer mithilfe problemzentrierter, leitfadengestützter Interviews die subjektiven Theorien erhoben sowie durch Unterrichtsbeobachtungen und weitere Interviews validiert. DIRKS (2004) verfolgt einen kulturtheoretischen Forschungsansatz bei der Erhebung von Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven. H. MEYER (2004) stellt in Abgrenzung dazu die subjektiven Theorien von Schülerinnen und Schülern vor. Zum einen widmet sich der Forschungsbereich der subjektiven Theorien, der im Zusammenhang mit dem gleichnamigen Forschungsprogramm (FST) entwickelt wurde, den kognitiven Beständen von Subjekten. GROEBEN, WAHL, SCHLEE und SCHELE (1988, 19) definieren subjektive Theorien als „[...] Kognition der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest implizier) Argumentationsstruktur“. Im Gegensatz dazu entwickelte APPEL (2000) das Konzept des Erfahrungswissens, welches stärker die Affektivität berücksichtigt. Demnach verfügen Lehrerinnen und Lehrer über ein Wissen, das auf praktischen Erfahrungen aufbaut. Diese können sowohl aus der Alltagswelt stammen als auch aus der alltäglichen

Schulpraxis. Solch ein Wissen scheint (zunächst) subjektiv zu sein (VIEBROCK, 2004). Zwischen diesen beiden Ansätzen bewegt sich das Konzept der *beliefs*. *Beliefs* gelten als stabile Annahmen und Überzeugungen, die allerdings nicht verifiziert sein müssen und auch affektive Aspekte berücksichtigen. In unserer Studie werden auf der Grundlage einer zweidimensionalen Einstellungstheorie (SIX, 2000) sowohl kognitive Aspekte (Rahmenbedingungen, Strategien) als auch affektive Aspekte von Einstellungen (affektive Gesamteinstellung, Chancen und Herausforderungen, Beurteilung des Stellenwertes) erhoben. Ein Mehrwert dieser Arbeit liegt darin, dass Einstellungen von Lehrkräften und zwar einer relativ hohen Anzahl ermittelt werden konnten. Dabei wurden erstmalig Daten von Lehrpersonen erhoben, die selbst bilingual unterrichten und von solchen, die Geographie nicht bilingual unterrichten. Weiterhin liefert die Studie Daten zu Rahmenbedingungen und Strategien, die in dieser Form noch nicht vorliegen.

2.4 Fragestellungen

Aus der theoretischen Auseinandersetzung wurde deutlich, dass bislang in wenigen Arbeiten Lehrkräfte zum bilingualen Geographieunterricht befragt wurden. Der Schwerpunkt dieser Studie soll daher auf der Ermittlung der Einstellungen von Geographielehrkräften zum bilingualen Unterricht liegen. Dazu wurden verschiedene Fragestellungen theoriegeleitet aufgestellt, die im Folgenden vorgestellt werden. Die Fragestellungen 1 und 2 wurden mit Hilfe eines standardisierten

Fragenbogens, die Fragen 3 und 4 wurden im Rahmen einer offenen Befragung innerhalb des Fragebogens erhoben und im Anschluss mit Hilfe qualitativer Methoden ausgewertet.

1. *Welche Einstellungen haben die befragten Lehrkräfte im Allgemeinen zum bilingualen Sachfachunterricht?*

Diese Fragestellung resultiert aus der großen Bedeutung von persönlicher Meinung und Werthaltung der Lehrkräfte für ihr professionelles Handeln. Es ist davon auszugehen, dass eine negative bzw. positive Grundeinstellung zum bilingualen Sachfachunterricht im Allgemeinen die persönliche Sicht auf derselben entscheidend mitprägt. Hierbei wird zwischen den bilingual unterrichtenden und den nicht bilingual unterrichtenden Lehrpersonen unterschieden. Die Einstellungen zum bilingualen Sachfachunterricht (Frage 1) wurden mit Hilfe von zwölf Antonymen (z.B. modern vs. veraltet) erhoben. Die Antonyme wurden nach vorherrschenden Expertenmeinungen in der Fachliteratur ausgewählt.

2. *Wie sieht die aktuelle Situation des bilingualen Geographieunterrichts an den Schulen der befragten Lehrkräfte aus und wie beurteilen sie die Rahmenbedingungen?*

Aufgrund der derzeitigen geringen Anzahl an Informationen zur aktuellen Situation des bilingualen Geographieunterrichts in den Bundesländern und den verschiedenen Schulformen (letzter KMK-Bericht von 2013) sollen in dieser Studie erste Daten dazu erhoben werden. Die Informationen, die die Bundesländer preisgeben, sind sehr unterschiedlich.

3. *Welche Chancen und Herausforderungen des bilingualen Geographieunterrichts sehen die befragten Geographielehrkräfte?*

Bisherige Studien haben sowohl den Mehrwert als auch Schwierigkeiten des bilingualen Sachfachunterrichts vorgestellt. Häufig wurden dabei die Schülerinnen und Schüler in den Fokus genommen. Hier sollen nun die Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Einstellungen zum bilingualen Geographieunterricht befragt werden, um so zu erfassen, welche Chancen und Vorteile sowie Herausforderungen und Nachteile Praktikerinnen und Praktiker bei der alltäglichen Umsetzung des Konzeptes an ihren Schulen sehen.

4. *Welche didaktischen Strategien und Prinzipien verwenden die befragten Lehrkräfte im bilingualen Geographieunterricht?*

Didaktische Strategien wie CLIL sollen im bilingualen Geographieunterricht verwendet werden. Jedoch zeigt die theoretische Auseinandersetzung, dass die Qualifizierung der Lehrkräfte, die bilingual unterrichten, sehr different sein kann, sodass womöglich auch andere Strategien genutzt werden.

3 Methodik

3.1 Messinstrument

Der theoriegeleitet erstellte Fragebogen umfasste neun Abschnitte mit insgesamt 24 Fragen, die zum Teil geschlossen und zum Teil offen waren, um sowohl standardisierte und damit vergleichbare als auch individuelle Daten zu erhalten.

Die Fragestellungen 1 und 2 wurden mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens, die Fragen 3 und 4 wurden im Rahmen einer offenen Befragung innerhalb des Fragebogens erhoben und im Anschluss mit Hilfe qualitativer Methoden ausgewertet. Die Beurteilung der Rahmenbedingungen wurde mit einer geschlossenen Skala (vgl. TAB 2) abgefragt, um bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Der Fragebogen wurde vorab in einem Pretest an Geographiestudierenden und Geographielehrkräften getestet.

Um die aufgeführten Fragen erheben zu können, wurde ein Online-Fragebogen mit ‚Google Formulare‘ erstellt. Dieser Fragebogen konnte kostenlos und einfach an eine zufällige Auswahl von Geographielehrkräften in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen verschickt werden. Da nicht in allen Schulen bilingual Geographie unterrichtet wird oder die Anzahl an Geographielehrkräften gering ist, wurde die Studie in den beiden Bundesländern breit gestreut. Über die Webseiten der Landesschulbehörden sind Listen verfügbar, aus denen hervorgeht, welche Schulen bilingualen Geographieunterricht anbieten. Neben den Schulen wurden zudem Studienseminare in beiden Bundesländern angeschrieben. Insgesamt wurden so über 300 E-Mails mit Erläuterungen sowie dem Link zum Fragebogen verschickt. Der Fragebogen war vom 12.05. bis 16.06.2016 online. (ABB 1).

3.2 Sampling

Insgesamt haben 103 Geographielehrkräfte an der Erhebung teilgenommen, davon waren 69 Frauen und 34 Männer. Knapp 77% der Lehrkräfte waren in Niedersachsen und 23% in Nordrhein-Westfalen tätig. 96 Lehrkräfte arbeiteten an Gymnasien, fünf an Gesamt-

7. Beurteilung von bilingualem Geographieunterricht an Ihrer Schule						
Bilingualer Geographieunterricht ist an meiner Schule ... *						
	stimme voll zu	stimme zu	teils teils	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht
gut organisiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
mit guten Rahmenbedingungen verbunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
mit guten Kooperationen mit dem Fremdsprachenunterricht verbunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
mit regelmäßigem fächerübergreifenden Arbeiten verbunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
durch erweiterten Fremdsprachenunterricht vor Beginn des bilingualen Lernens vorbereitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
von Seiten der Schule medial und materialtechnisch gut ausgestattet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
mit mehr Unterrichtsstunden ausgestattet als der herkömmliche Geographieunterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
mit einem eigenen Lehrplan/Curriculum versehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
ein Erfolgsmodell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

ABB 1 Ausschnitt aus dem Online-Fragebogen

(Quelle: Autorin und Autor).

Der * im oberen Abschnitt verweist auf folgenden Text: Diese Frage ist erforderlich.

schulen und jeweils eine an Realschulen und sonstigen Schulen. Die größte Altersgruppe stellten die 30 bis 40-Jährigen mit 45,6%. Knapp 20% der Befragten war jünger als 30 Jahre alt. Die drittgrößte Gruppe bildeten mit 14,6% die 41-50jährigen Lehrkräfte, gefolgt mit 10,7% von den 51-60jährigen. 9,7% der Befragten waren über 60 Jahre alt. Mit 50 Personen unterrichtete knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Befragung Geographie bilingual, fünf unterrichteten bilingual, aber nicht zum Zeitpunkt der Erhebung, während 48 Befragte nie bilingual unterrichteten. Eine Mehrheit von 94,5% der bilingual unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer (n=55) unterrichteten auch im herkömmlichen Geographieunterricht.

80% der bilingual unterrichtenden Lehrpersonen haben neben Geographie auch eine Sprache studiert. Knapp 62% der Befragten haben eine bilinguale Zusatzqualifikation erworben (Mehrfachnennungen möglich) (vgl. TAB 1). Lediglich ca. 7% gaben an, Englisch auf der Stufe C1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, der von der KMK (2013) als gültige Qualifikation für bilingualen Unterricht ausgewiesen wird, zu beherrschen. Knapp 2% haben keine weitere besondere Qualifikation.

Bei einer Anzahl von 103 Probandinnen und Probanden ist die Stichprobe zu klein, um

repräsentative Aussagen tätigen zu können. Dennoch können die Ergebnisse Einblicke in die Einstellungen von Lehrkräften geben, die zum einen bilingual Geographie unterrichten und zum anderen im herkömmlichen Unterricht aktiv sind. Die Kombination von offenen und geschlossenen Fragen sowie die teils quantitativen teils qualitativen Auswertungsverfahren führten zu positiven Effekten, sodass über 100 Datensätze vorliegen, die in einer rein qualitativen Erhebung nicht hätten erhoben werden können.

3.3 Auswertung

Die erhobenen Daten wurden zum Teil quantitativ und zum Teil qualitativ ausgewertet. Die quantitativen Daten der standardisierten Erhebung wurden mit Hilfe des Programms MS Excel bearbeitet und ausgewertet. Die erhobenen Antonyme wurden mit Hilfe eines semantischen Differenzials aufbereitet und dargestellt. Hierzu wurden Signifikanztest durchgeführt (vgl. ABB 2). Aus den qualitativen Daten wurden empiriegeleitet induktiv Kategorien abgeleitet (MAYRING, 2010). Mit Hilfe der gebildeten Kategorien wurde das Material in einem zirkulären Prozess erneut durchgearbeitet. Die schriftlichen Aussagen der Probandinnen und Probanden konnten den verschiedenen Kategorien zugeordnet werden.

TAB 1 Lehrkräfte mit bilingualer Unterrichtserfahrung nach Qualifikation (Quelle: Autorin)

Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer mit bilingualer Unterrichtserfahrung
(n=55, Mehrfachnennungen möglich)

	Fächerkombination (Sprache/Fach)	Englischkenntnisse der Stufe C1(GER)	bilinguale Zusatzausbildung	ohne besondere Qualifikation
Absolute Werte	44	4	34	1
(relative Werte in %)	(80%)	(7,3%)	(61,8%)	(1,8%)

4 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse folgt in der Reihenfolge der aufgestellten Fragestellungen.

4.1 Gesamteinstellung zum bilingualen Sachfachunterricht

Mit Hilfe eines semantischen Differenzials wird in Abb 2 dargestellt, wie die befragten Lehrpersonen bilingualen Sachfachunterricht im Allgemeinen beurteilen. Dabei wird zwischen den Lehrpersonen, die bilingual unterrichten ($n=55$) und denen, die nicht bilingual unterrichten ($n= 48$), unterschieden.

Bei einem Vergleich der Beurteilungen

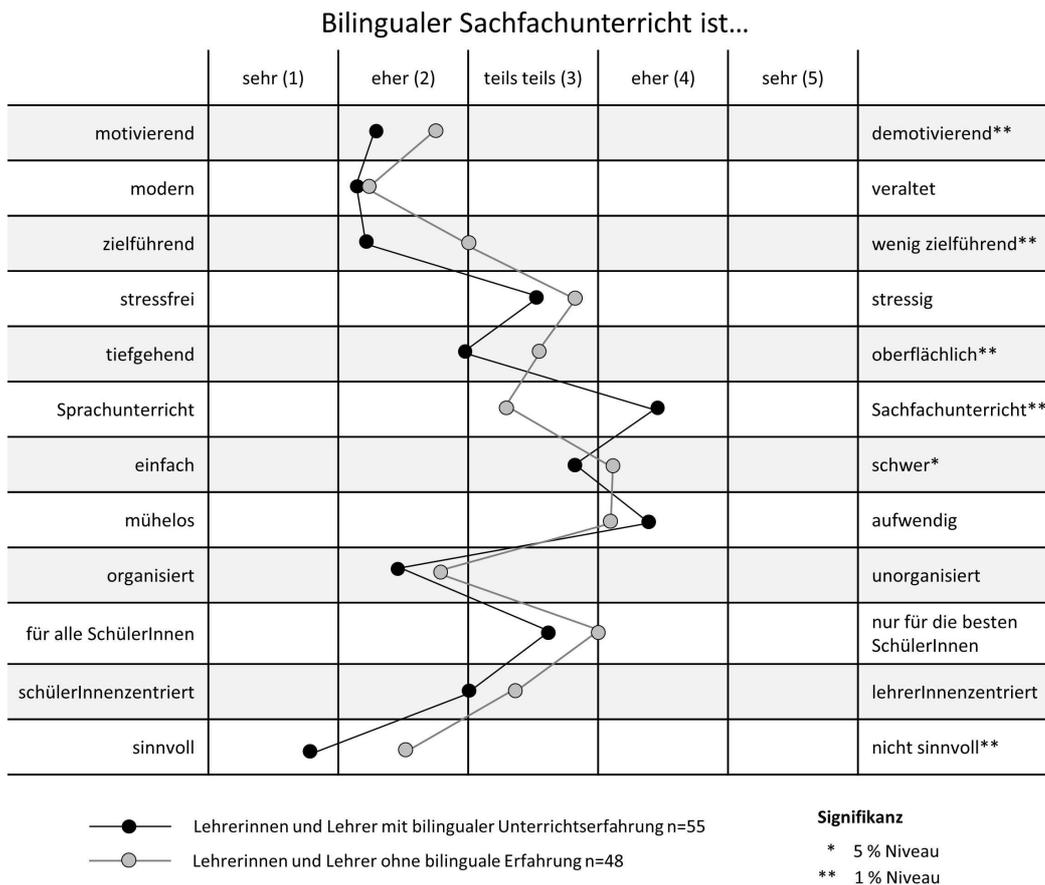


Abb 2 Semantisches Differenzial der Beurteilung von bilinguaem Sachfachunterricht durch die befragten Lehrkräfte, $n=103$ (Quelle: Autorin und Autor)

zwischen den beiden Gruppen fällt auf, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die Geographie bilingual unterrichten, in der Mehrzahl der Wortpaare den bilingualen Geographieunterricht positiver bewerten als ihre Kolleginnen und Kollegen. Insbesondere halten sie den bilingualen Geographieunterricht für sinnvoller, tiefgehender, zielführender und motivierender. Darüber hinaus sehen sie im Gegensatz zu der anderen Probandengruppe den Unterricht mehr als Sachfachunterricht denn als Sprachunterricht an. Allerdings empfinden sie ihn als aufwendiger. Die Lehrpersonen, die Geographie nicht bilingual unterrichten, bewerten den bilingualen Sachfachunterricht eher als Sprachfach, als oberflächlich, als eher stressig und eher für die besten Schülerinnen und Schüler geeignet. Bei der Hälfte der Antonyme sind die Unterschiede der Mittelwerte zwischen den beiden Lehrendengruppen auch statistisch signifikant (5%-Niveau*) bis hoch signifikant (1%-Niveau**). Obwohl es sich um ordinal skalierte Daten handelt, wurden hier die Mittelwerte berechnet und mithilfe eines t-Tests verglichen. Strenggenommen müssten dafür eigentlich diskrete Daten vorliegen. Daher erfüllt der durchgeführte Mittelwertvergleich lediglich eine heuristische Funktion.

4.2 Situation und Beurteilung der Rahmenbedingungen des bilingualen Geographieunterrichts an den Schulen der befragten Lehrkräfte

Zur Frage der Fächer mit bilingualem Angebot wird in 95,8% aller Fälle Geographie angegeben. Somit ist Geographie das am häufigsten bilingual unterrichtete Sachfach an den Schulen der Befragten, gefolgt von Geschichte (69,5%) und Biologie (30,5%). Insgesamt werden zwölf Fächer angegeben, in denen bilingualer Unterricht erfolgt. Dabei sind alle Jahrgänge der Stufen 5 bis 13 vorhanden. Das Angebot in Grundschulen wurde nicht erhoben. Es zeigt sich ein Anstieg bilingualer Angebote von der fünften (14,7%) bis zur achten Jahrgangsstufe (94,7%), um danach wieder steil auf 8,4% in der 13. Jahrgangsstufe abzufallen. Die Jahrgänge 7 bis 9 wiesen mit Abstand am häufigsten bilinguale Angebote auf (durchschnittlich 90,5%). Der bilingualen Geographieunterricht erfolgt dabei bis auf eine Ausnahme auf Englisch. In 52,6% der Fälle wird dieser darüber hinaus als bilingualer Zug bzw. Zweig organisiert, in 46,3% als bilingualer Sachfachunterricht und in 14,7% in bilingualen Modulen (zur Definition der Organisationsformen siehe KMK, 2013). Die Anzahl der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte pro Schule wird dabei am häufigsten mit 4-7 angegeben (43,2%), gefolgt von 1-3 (31,6%) und mehr als 7 (20%). Insgesamt wird der Stellenwert des bilingualen Unterrichtsangebots für das Profil der Schulen in 38,9% der Fälle als hoch bezeichnet, in 41,1% der Fälle als mittlerer Stellenwert und in 20% als niedrig.

Die bilingual unterrichtenden Lehrkräfte ($n=55$) wurden darüber hinaus gefragt, wie sie den bilingualen Geographieunterricht an

Bilingualer Geographieunterricht ist an meiner Schule...
(n = 55, Angaben in Prozent)

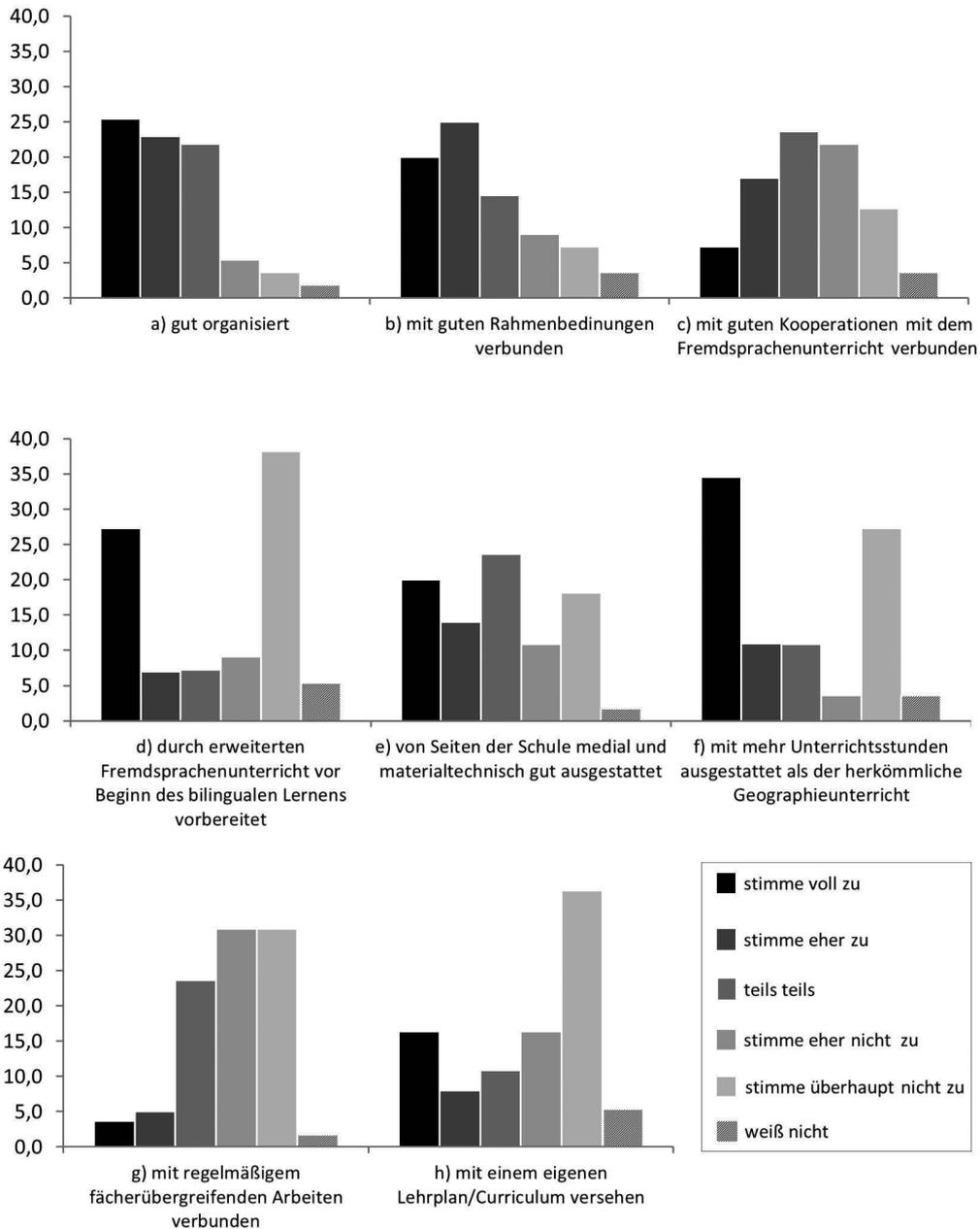


Abb 3 Beurteilung der Rahmenbedingungen durch die bilingual unterrichtenden Lehrkräfte (n=55, relative Werte) (Quellen: Autorin und Autor)

ihren Schulen beurteilen (Abb 3). Die Mehrheit der Befragten hält diesen für gut organisiert (67%) sowie mit guten Rahmenbedingungen verbunden (65%). Gute Kooperationen mit dem Fremdsprachenunterricht geben 38% der Befragten an, während 34% dem eher nicht oder überhaupt nicht zustimmen. 27% der Befragten stimmen außerdem der Aussage voll zu, der bilinguale Geographieunterricht sei durch erweiterten Fremdsprachenunterricht vor Beginn des bilingualen Lernens bereits vorbereitet, während dem 38% der Personen überhaupt nicht zustimmen. Kein klares Bild ergibt die Bewertung der Aussage, der bilinguale Geographieunterricht sei medien- und materialtechnisch gut ausgestattet: 45% der Befragten stimmen zu, während 42% teils/teils antworten oder überhaupt nicht zustimmen. Ein gegensätzliches Bild zeigt sich bei der Aussage, der bilinguale Geographieunterricht sei mit mehr Unterrichtsstunden ausgestattet als der herkömmliche Geographieunterricht. 35% stimmen dem voll zu, während 27% überhaupt nicht zustimmen. Klarer fällt die Bewertung der Aussage aus, der bilinguale Geographieunterricht sei mit regelmäßigem fächerübergreifenden Arbeiten verbunden: Lediglich 4% stimmen dem voll zu, während insgesamt 31% eher nicht bzw. überhaupt nicht zustimmen. Einig sind sich die Befragten auch bei der Aussage, der bilinguale Geographieunterricht sei an ihrer Schule mit einem eigenen Lehrplan bzw. Curriculum versehen. Zwar stimmen 31% dieser Aussage zu, jedoch stimmen 53% dem eher oder überhaupt nicht zu. Schlussendlich meint mit 69% aber eine deutliche Mehrheit, dass bilingualer Geographieunterricht trotz alledem ein Erfolgsmodell sei.

4.3 Chancen und Herausforderungen des bilingualen Geographieunterrichts

Im Rahmen der Erhebung wurden die Lehrpersonen in Form von offenen Fragen auch nach den Chancen und Herausforderungen befragt. Bei der Darstellung der folgenden Ergebnisse wird nicht zwischen den Lehrpersonen, die bilingual unterrichten und denen, die nicht bilingual unterrichten, unterschieden. Inhaltlich waren die Antworten beider Gruppen recht ähnlich, ausschließlich die Vielzahl an differenzierten Antworten war hier zwischen den beiden Gruppen unterschiedlich. Beispielsweise nennen die nicht bilingual unterrichtenden Lehrpersonen bei der Kategorie *Sprachliches Lernen* 13 verschiedene Chancen, während die Lehrpersonen, die bilingual unterrichten 24 Chancen nennen. Dabei erwähnen die nicht bilingual unterrichtenden Lehrpersonen aber inhaltlich keine anderen Chancen als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Insgesamt geben die befragten Lehrpersonen ($n=103$) 358 Antworten im Bereich Chancen und Vorteile sowie 333 Nennungen im Bereich Herausforderungen und Nachteile (s. Abb 4). Die Antworten zu Chancen und Vorteilen können insgesamt zu 15 induktiv gebildeten Kategorien zusammengefasst werden. Auffällig ist, dass mit knapp 42% das *Sprachliche Lernen* besonders positiv bewertet wird. Als weitere Vorteile werden *Sachfachliches Lernen* (15,4%) und die Integration von Sachfach- und Sprachlernen (12%) genannt. In der Kategorie *Sprachliches Lernen* nennen die befragten Lehrkräfte nach Abzug der doppelten und inhaltsverwandten Antworten 30 verschiedene Chancen und Vorteile bilingualen Geographieunterrichts, darunter vor allem die Ausbildung kommunikativer Fremdsprachen-

kenntnisse bzw. die verstärkte Sicherheit in der Fremdsprache („Erleichtern das Sprechen“, Fragebogen 3). Weitere Vorteile dieser Kategorie sind die zielgerichtete, sinnvolle Anwendung der Fremdsprache in fachlich bedeutsamen Zusammenhängen („Verknüpfung der Sprache mit anderen Lerninhalten“, Fragebogen 53) sowie der größere fremdsprachliche Fachwortschatz („Breiteres Vokabular“, Fragebogen 32). Ein weiterer genannter Aspekt ist der Abbau von Sprachhemmungen, der auch im folgenden Zitat eines/r Befragten zum Ausdruck kommt: „Die Sprache wird angstfrei benutzt, da weniger auf ‚accuracy‘ geachtet wird; [...] die Schüler erweitern ihren Wortschatz ‚nebenbei‘“ (Fragebogen 38).

In der Kategorie *Sachfachliches Lernen* werden nach Abzug von doppelten und inhaltsverwandten Antworten 16 verschiedene Chancen genannt. Die häufigsten Antworten sind die Anwendung der fremdsprachlichen geographischen Fachsprache sowie das tiefere Verständnis der Sachinhalte („Besonders intensive Auseinandersetzung mit den Themen“; Fragebogen 6).

Der Kategorie *Integration von Sachfach- und Sprachlernen (CLIL)* werden Antworten zugeordnet, die Aspekte beider vorheriger Kategorien verknüpfen: „Verbesserte Sprachkenntnisse in Englisch und verbesserte Geographiekenntnisse, da die Schülerinnen und Schüler sich in der Fremdsprache intensiver mit den Inhalten auseinandersetzen, z.B. die Texte gründlicher und aufmerksamer lesen, um sie verstehen zu können“ (Fragebogen 92). Nach Abzug von Doppelungen gibt es hier 12 Antworten. Die meist genannten Antworten fallen auf die Zusatznutzen durch die Verknüpfung von Sachfach und Fremdsprache sowie die Kenntnis des Fachvokabulars in der Fremdsprache.

Die weiteren Kategorien enthalten insgesamt deutlich weniger Antworten, weshalb an dieser Stelle nur auf einige Ergebnisse hingewiesen werden soll. Der Kategorie *Vorteile für Studium und Beruf* (6,7%) können vor allem Chancen zugeordnet werden, welche die Vorbereitung auf Universität und (ein fremdsprachliches) Studium sowie die Vorbereitung auf qualifizierte Jobs in der (internationalen) Arbeitswelt beinhalten. Darüber hinaus wird die *Steigerung von Motivation und Interesse* (<5%) bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern hervorgehoben und dabei besonders der Aspekt der positiven Effekte auf das Interesse an Sprach- oder Sachfach von eher fachlich oder eher sprachlich Interessierten. Im Bereich *Interkulturelles Lernen* (<5%) wird hauptsächlich die Chance des Perspektivwechsels einhergehend mit einer „vertieften Reflexion der eigenen Positionen“ (Fragebogen 43) hervorgehoben. Als weitere Vorteile werden die Chancen durch Medienvielfalt und das daraus resultierende mediale Lernen, organisatorische Vorteile wie meist kleinere Lerngruppen und präzisere Vorbereitung durch die Lehrkraft, Förderung auch leistungsstarker Schülerinnen und Schüler sowie die methodische Vielfalt bzw. das methodische Lernen aufgeführt.

Als Nachteile werden mit knapp 19% vor allem die *sprachlichen Herausforderungen*, gefolgt von den *inhaltlichen* (16,5%) sowie dem *Mehraufwand und Arbeitsbelastung* (14,7%) genannt (Abb 3). Nach Abzug der Doppelungen werden im Feld *sprachliche Herausforderungen* 22 verschiedene Aspekte identifiziert. Der Aspekt der „Sprache als Barriere“ (Fragebogen 1) bzw. möglicher Verständnisschwierigkeiten aufgrund der Fremdsprache ist hier die häufigste Nennung. Es folgen das Einführen von Fachbegriffen in zwei Sprachen, die

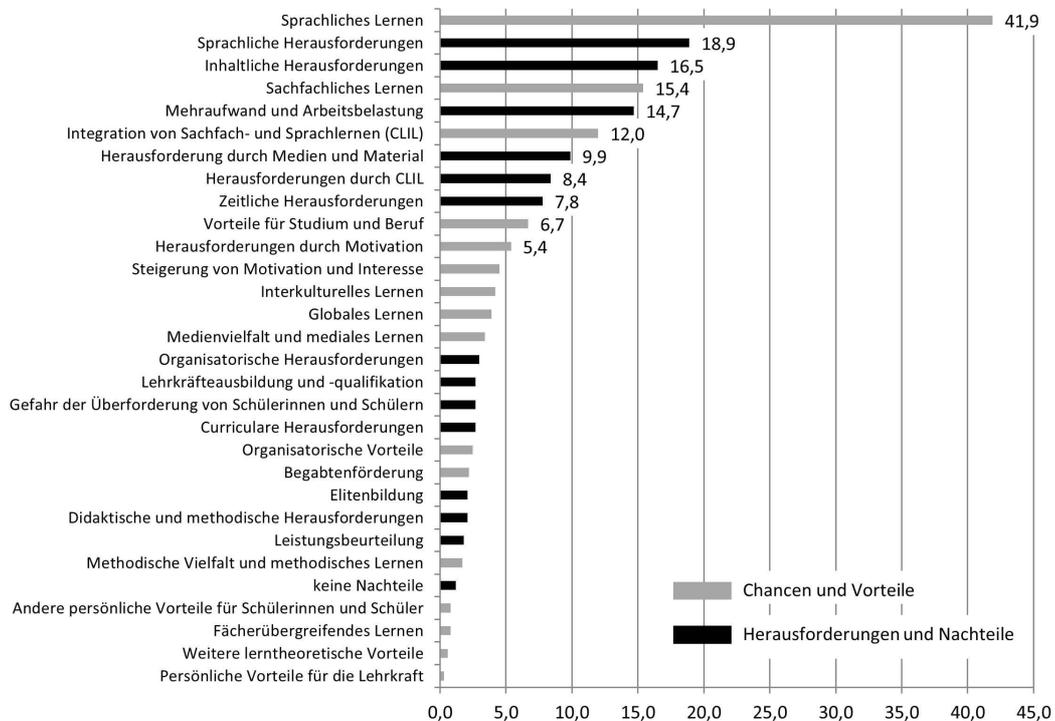


Abb 4 Chancen und Vorteile (n=358) sowie Herausforderungen und Nachteile des bilingualen Unterrichts (n=333) der befragten Lehrpersonen (n=103) in relativen Werten (Quelle: Autorin und Autor)

Angst vor der Fremdsprache und die Demotivation bei schlechten Fremdsprachenkenntnissen.

In der Kategorie *inhaltliche Herausforderungen* werden 16 verschiedene Aspekte genannt. Am meisten nennen die befragten Lehrpersonen die Befürchtung, dass das Sachfach zugunsten des Sprachunterrichts wegfallen würde bzw. fachspezifische Inhalte in den Hintergrund geraten könnten sowie fehlende inhaltliche Tiefe durch das sprachlich schlechtere Niveau: „So kann im bilingualen Geographieunterricht weniger tiefgründig und anspruchsvoll gearbeitet werden. Der eigentliche Fachunterricht flacht ab“ (Fragebogen 34). Zusätzlich zu den genannten Aspekten der inhaltlichen Abstriche durch die

Sprachhürde und der Beherrschung der Fachbegriffe in zwei Sprachen halten die Lehrpersonen die Überforderung von lernschwächeren Schülerinnen und Schülern, das Wegfallen des Sachfaches, die Artikulation schwieriger Zusammenhänge sowie das Verständnis der Sachinhalte und die generelle Wissensaneignung der Schülerinnen und Schüler für Herausforderungen und bemängeln ein insgesamt niedrigeres fachliches Niveau. Als dritthäufigste Herausforderung wurde *Mehraufwand und Arbeitsbelastung* ermittelt. In dieser Kategorie werden 13 unterschiedliche Herausforderungen genannt, wobei vielfach ein „deutlich höherer Arbeitsaufwand in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung“ (Fragebogen 59) betont wird. Ebenso

halten die Befragten das zusätzliche Vokabular und die Mehrleistung durch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler für Herausforderungen: „[Die] Bereitschaft zur ausführlichen Eigeninitiative ist hier zwingend erforderlich“ (Fragebogen 89). Wie oben werden die Ergebnisse der weiteren Kategorien im Folgenden nur kurz dargestellt. Im Bereich *Medien und Materialien* ist die meistgegebene Antwort die des unpassenden oder fehlenden Materials, unter anderem in Bezug auf die Bedürfnisse der einzelnen Bundesländer. *Herausforderungen durch CLIL* werden durch das folgende Zitat treffend zusammengefasst: „Fachliche Tiefe kann aufgrund der Fremdsprache zurückgehen. Schüler, die Schwierigkeiten in der Fremdsprache haben, werden zusätzlich im Fach Erdkunde Schwierigkeiten haben“ (Fragebogen 78). Die Kategorie der *zeitlichen Herausforderungen* beinhaltet hauptsächlich den Aspekt, dass nach Meinung der befragten Lehrkräfte eine Erarbeitung der gleichen Inhalte im bilingualen Unterricht wie im herkömmlichen Geographieunterricht aufgrund des höheren Zeitaufwands nicht möglich sei. Des Weiteren wird angemerkt, die *Motivation* könne sich erst gar nicht einstellen, wenn Schülerinnen und Schüler wegen des Wunsches der Eltern oder Freunde bilingualen Unterricht wählen. In diesem Zusammenhang wird auch die Sorge geäußert, die Schülerinnen und Schüler würden bedingt durch größeren Leistungsdruck aufgrund der verkürzten Schulzeit in einigen Bundesländern eine „nachlassende Bereitschaft“ (Fragebogen 102) zeigen, sich für Formate wie bilingualen Unterricht zu interessieren. Ferner werden organisatorische Herausforderungen wie schlechtere Stundenpläne für alle Lehrkräfte, ein Mangel an Lehrkräften mit entsprechenden Qualifikationen und Kenntnissen, die Ge-

fahr der Überforderung von (lernschwächeren) Schülerinnen und Schülern, Herausforderungen bei der Umsetzung curricularer Vorgaben, der Ausschluss lernschwächerer Schülerinnen und Schüler durch Elitenbildung, didaktische und methodische Herausforderungen wie eine Tendenz zur Lehrerzentrierung und der Aspekt der schwierigeren Leistungsbeurteilung genannt. Vier Befragte sehen überhaupt keine Nachteile.

4.4 Didaktische Strategien und Prinzipien für guten bilingualen Geographieunterricht

Die Befragten, die im bilingualen Geographieunterricht tätig sind, wurden darüber hinaus zu ihren didaktischen Strategien und Prinzipien für guten bilingualen Geographieunterricht befragt. Die Antworten konnten sechs Arten von Strategien zugeordnet werden (Abb 5). Die Kategorie mit dem größten Anteil an den Antworten (26,6%) ist die der *Strategien aus dem herkömmlichen Geographieunterricht*. „Eigentlich dieselben [Strategien] wie für den ‚normalen‘ Geographieunterricht auf Deutsch“ (Fragebogen 101). Die Kategorie mit dem zweitgrößten Anteil an Nennungen (22%) ist die der *integrativen Strategien nach dem CLIL-Konzept*. Die mit Abstand meistgenannte Strategie dabei ist die des *Scaffoldings* bzw. des Bereitstellens von sprachlichen Hilfen wie Wortboxen, Satzfängen oder visueller Unterstützung. „Durch sprachliche Hilfestellungen kommunikative Prozesse [...] ermöglichen“ (Fragebogen 90). Wenige Antworten weisen explizit auf das Prinzip des *Input- und Output-Scaffoldings* hin (siehe O. MEYER, 2009; LENZ, 2013). Daneben werden der gelegentliche Einsatz der Muttersprache bzw. das Prinzip der funktio-

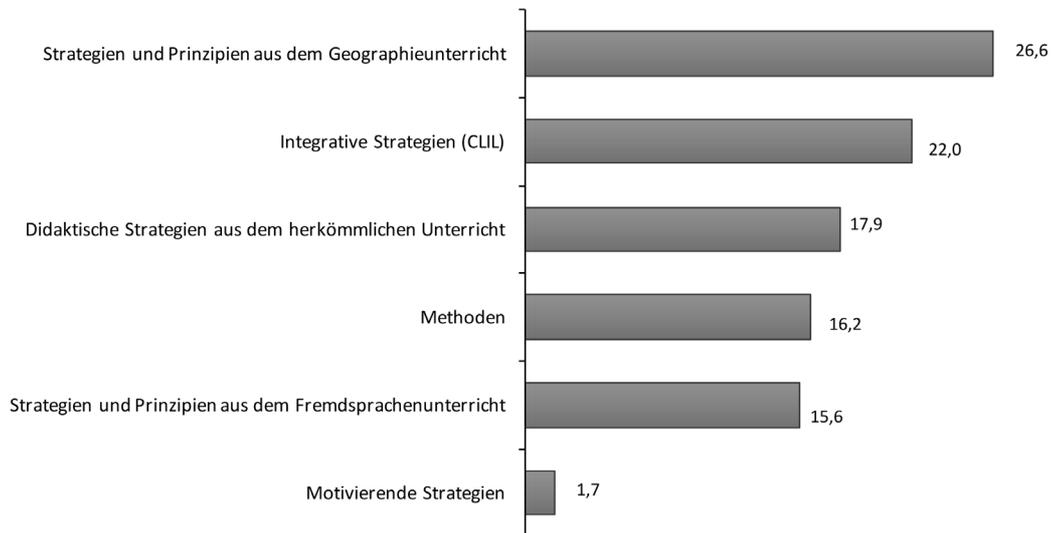


Abb 5 Strategien und Prinzipien bilingualen Geographieunterrichts (n=173) der bilingual unterrichtenden Lehrpersonen (n=55) in relativen Werten (Quelle: Autorin und Autor).

nenalen Mehrsprachigkeit mehrmals genannt, bei dem zur Sicherung des Verständnisses und des zweisprachigen Fachwortschatzes in Phasen des Unterrichts zur Muttersprache gewechselt wird. Die bilinguale Einführung des Fachvokabulars bzw. der zweisprachigen Vermittlung von wichtigen geographischen Arbeitsweisen wird einige Male genannt, ebenso wie die Verwendung authentischen Materials und Raumbeispielen aus den Zielsprachenländern. In die Kategorie (*überfachliche*) *didaktische Strategien aus dem herkömmlichen Unterricht* (17,9%) werden insgesamt 21 verschiedene Strategien eingeordnet, die nicht klar dem Geographie- oder Fremdsprachenunterricht zugeordnet werden konnten. Dazu gehörte unter anderem „Transparenz bezüglich Inhalte, Vorgehen und Benotung“ (Fragebogen 28). Die meistgenannte Strategie ist die der Schülerzentrierung bzw. -orientierung vor kooperativen Lernformen und eigenverantwortlichem Lernen.

Eine weitere Kategorie ist *Methoden* (16,2%), in der am häufigsten Gruppenarbeit, *Think-Pair-Share* und Präsentation/Referat genannt werden, welche ebenfalls weder dem Geographie- noch dem Sprachunterricht zugeordnet werden können.

Außerdem gehen aus dem *Fremdsprachenunterricht* insgesamt 17 verschiedene Strategien in die Antworten der Befragten ein. Die meisten Nennungen entfallen auf Vokabelentlastungen und -hilfen bzw. Wortschatzentlastung sowie die herkömmliche Vokabel- und Wortschatzarbeit. Des Weiteren werden Wiederholungen, Beispielphrasen, Filme in englischer Sprache sowie Lesemethoden und -strategien aus der Fremdsprachendidaktik genannt.

Einige weitere Kategorien werden als *motivierende Strategien* gekennzeichnet „*Geography is fun [...]!*“ (Fragebogen 28). Dieser Kategorie werden lediglich wenige Antworten zugewiesen. Beispielsweise wird eine

„unterstützende[n], wertschätzende[n] Atmosphäre“ (Fragebogen 54) sowie die Einbindung von originalen Materialien wie englischen Geographiebücher erwähnt, die „[...]

oft sprachlich angemessener und immer motivierender als deutsche Lehrwerke für bilingualen Unterricht“ (Fragebogen 25) seien.

5 Diskussion und Fazit

Die weitestgehend positive Beurteilung des bilingualen Sachfachunterrichts durch die Lehrkräfte in dieser Studie wird durch verschiedene andere Untersuchungen gestützt bzw. ist z.T. durch deren Befunde erklärbar (C. MEYER, 2003; HOLLM, HÜTTERMANN, KESSLER & SCHLEMMINGER, 2010). Insbesondere der auch von den Befragten dieser Studie hervorgehobene Mehrwert des sprachlichen Lernens wurde durch die Sprachwissenschaft überzeugend nachgewiesen (VOLLMER, 2010), wenn auch in der theoretischen Diskussion bemängelt wird, dass die Gefahr des Missbrauchs dieser Unterrichtsform für die Profilierung von Schulen und eine Selektion der Schülerinnen und Schüler bestünde (BREIDBACH, 2013). Letztere könnte in größerem Maße den Erfolg des bilingualen Unterrichts bestimmen als seine eigenen Vorzüge (BREIDBACH & VIEBROCK, 2006). Diese Einschätzung findet in dieser Studie durch das von den Befragten genannte Problem der ‚Elitenbildung‘ Entsprechung. Die überwiegend positive Beurteilung des bilingualen Geographieunterrichts an den Schulen der befragten Lehrkräfte wird ebenfalls durch die positiven Befunde des DESI-KONSORTIUMS (2006) und der EURYDICE-STUDIE (2006) gestützt, die aufgrund der Vorzüge des bilingualen Unterrichts einen flächendeckenden Ausbau empfahlen. Jedoch beschränken sich die Ergebnisse dieser Studien auf das sprachliche Lernen.

Aus geographiedidaktischer Perspektive bleibt auch nach den Befunden dieser Studie weiterhin offen, inwiefern auch das fachliche Lernen gestärkt wird. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen ebenfalls, dass noch zu wenig interdisziplinär gedacht wird und sowohl Projektarbeiten als auch fächerübergreifender Unterricht noch nicht die Regel sind, wie bereits von einigen Studien festgestellt wurde (LENZ, 2002; PETERSOHN, 2006). Ebenso kamen andere Autorinnen und Autoren zu dem ähnlichen Ergebnis wie diese Studie, dass die Ausstattung mit Medien und Materialien weiterhin eine der größten Herausforderungen des bilingualen Geographieunterrichts (HOFFMANN & MEYER, 2009, C. MEYER, 2013) sei. Allerdings berichtet HOFFMANN (2015), dass sich das Angebot in letzter Zeit stark verbessert habe, was durch diese Studie nicht bestätigt werden konnte. Die meisten Lehrkräfte dieser Untersuchung geben außerdem an, dass der bilinguale Geographieunterricht an ihrer Schule nicht mit einem eigenen Curriculum verbunden sei. Dies könnte darin begründet sein, dass sowohl Niedersachsen als auch Nordrhein-Westfalen (noch) keine eigenständigen Rahmenpläne für bilingualen Unterricht haben, obwohl Nordrhein-Westfalen diese immerhin ‚empfiehlt‘ (HOFFMANN, 2015). Dass in dieser Studie die Lehrkräfte eine große Zahl von sprachlichen Chancen nennen, ist insofern plausibel, weil der sprachliche Mehrwert der empirisch am besten abge-

sicherte und gleichzeitig unbestrittenste Vorteil bilingualen Unterrichts ist (HOLLM et al., 2010). Der sachfachliche Mehrwert ist dahingehend umstrittener, wird allerdings in einigen Studien nachgewiesen (GOLAY, 2005; PASSON, 2007; VOLLMER, 2012). Diese werden allerdings von MÜLLER und FALK (2014) im Hinblick auf ihre Aussagekraft kritisiert. Die befragten Lehrpersonen dieser Studie sind bzgl. des Mehrwertes des fachlichen Lernens geteilter Meinung. Die in dieser Untersuchung von den Lehrkräften angegebene Chance der tieferen Durchdringung der Sachinhalte wird unter anderem von VOLLMER (2010) und LENZ (2002) bestätigt, da durch die Anforderung der Fremdsprache mehr über die Inhalte nachgedacht werden müsse. Überraschend ist an dieser Stelle, dass die Aspekte ‚Interkulturelles Lernen‘ sowie ‚fächerübergreifendes Lernen‘ von den Befragten als eher untergeordnete Chancen bewertet werden, da diesen in der theoretischen Auseinandersetzung ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Erklärungen dafür könnten sein, dass – wie es ebenfalls die Ergebnisse zeigen – das fächerübergreifende Lernen bisher kein Regelfall in den untersuchten Schulen darstellt und Erfolge oder Misserfolge von Interkulturellem Lernen nur sehr schwer sichtbar gemacht werden können. Das Ergebnis dieser Studie, dass die Sprache auch gleichzeitig als größte Herausforderung im bilingualen Geographieunterricht wahrgenommen wird, unterstützt auch KÖNIGS (2007), der die Gefahr einer Überforderung der Schülerinnen und Schüler sieht, die durch die „[...] Diskrepanz zwischen den fremdsprachlichen und kognitiven Möglichkeiten der Lernenden in den Sachfächern“ (THÜRMAN, 2000) erklärt wird. Ein weiteres Ergebnis dieser vorliegenden Studie, ist die geringe Beachtung, die

die Befragten dem Aspekt der Leistungsbeurteilung im bilingualen Unterricht widmen, da Einführungen in bilingualen Unterricht (LENZ, 2002; HOFFMANN, 2015) diese in einem eigenen Geographieunterricht nach Ansicht der Lehrkräfte den Prinzipien bzw. Strategien des herkömmlichen Geographieunterrichts folgen (KMK, 2013; NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2015). In diese Kategorie fallen die meisten Nennungen der Befragten in der vorliegenden Studie. Die genannten überfachlichen didaktischen Strategien wie Schülerzentrierung, kooperative Lernformen, eigenverantwortliches Lernen und Transparenz werden in H. MEYER (2004) als Merkmale guten Unterrichts empfohlen und zeugen von der hohen Bereitschaft aller befragten Lehrkräfte, sich für qualitativ hochwertigen bilingualen Unterricht einzusetzen. Insgesamt schöpfen die befragten Lehrkräfte damit aus einem großen Fundus an Strategien, allerdings fehlt es noch an integrativen CLIL-Strategien. Die Sammlung von Chancen, Herausforderungen und Strategien sowie die Bestandsaufnahme in Bezug auf die Beurteilung des bilingualen Geographieunterrichts durch die befragten Lehrkräfte in dieser Studie können als ein Beitrag zum besseren Verständnis der Lehrkräfte im bilingualen Geographieunterricht verstanden werden und ermöglichen vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse erste Empfehlungen für einen Ausbau des bilingualen Geographieunterrichts auf der Makro-, der Meso- und der Mikroebene, sofern dieser seitens der Schulen, Länder, Eltern oder Schülerschaft gewünscht ist. Dazu gehören ein konsequenter Ausbau des bilingualen Unterrichts für alle Lernenden an allen Schulformen, der Ausbau und die Etablierung von Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte sowie die verstärkte curriculare Verankerung

von bilinguaalem Unterricht (Makroebene). Des Weiteren sollten Schulen bilinguale Fachschaften einrichten, um die überfachliche Kooperation zu stärken und die Arbeitsbelastung auf viele Schultern zu verteilen (Mesoebene). Der bilinguale Geographieunterricht sollte an den Grundsätzen eines bilingualen Unterrichts nach dem CLIL-Konzept ausgerichtet sein, damit die Lehrkräfte als kompetente Fachkräfte die Schülerinnen und Schüler für diese Unterrichtsform motivieren können (Mikroebene).

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Daten von insgesamt 103 Lehrpersonen vorgestellt, von denen etwa die Hälfte selbst bilingual unterrichtet. Die Aussagen können damit nur eingeschränkt Auskunft über die Einstellungen und Bewertungen der Lehrkräfte, die in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen bilingual unterrichten, geben. Durch den Einsatz eines digitalen Erhebungsbogens wurden zudem nur die Lehrerinnen und Lehrer angesprochen, die per E-Mail erreichbar waren. In weiteren Untersuchungen sollten die Daten weiter differenziert werden nach denjenigen Lehrpersonen, die bilingual unterrichten und denjenigen, die Geographie nicht bilingual unterrichten. In der vorliegenden Arbeit wurde die Differenzierung nur bei der Einschätzung und Bewertung (semantisches Differenzial) vorgenommen. Weitere tiefer gehende Untersuchungen könnten auch die anderen Datensätze dahingehend untersuchen, indem zwischen den beiden Gruppen unterschieden wird. Eine größer angelegte Studie sollte alle in Deutschland tätigen Geographielehrkräfte erreichen, um umfangreiche Informationen zu den Einstellungen zu erhalten. Auch sollten anschließende Studien insbesondere die geographiedidaktischen Perspektiven des bilingualen Geographieunterrichts untersuchen. Einige Studien können den Mehrwert des

sprachlichen Lernens zeigen, aber es sollten weitere Studien den fachlichen Mehrwert untersuchen. Ebenso wäre eine Untersuchung der Ausbildungs- und Fortbildungssituation für (angehende) bilingual unterrichtende Lehrkräfte eine lohnenswerte Forschung.

Literatur

- APPEL, J. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- BACH, G. (2010). Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In G. BACH & S. NIEMEIER (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 9-22). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- BIEDERSTÄDT, W. (2010). Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7–10. In G. BACH & S. NIEMEIER (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 121–130). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- BIEDERSTÄDT, W. (2013). Ein innovatives Unterrichtskonzept. In W. BIEDERSTÄDT (Hg.), *Bilingual unterrichten. Englisch für alle Fächer* (S. 5–14). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BÖING, M. & PALMEN, P. (2013). Zweisprachiges Unterrichten im bilingualen Geographieunterricht. *geographie heute*, 34(315), 45–46.
- BREIDBACH, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- BREIDBACH, S. (2013). Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik. In W. HALLET & F.G. KÖNIGS (Hg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning* (S. 11–17). Stuttgart: Klett Kallmeyer.

- BREIDBACH, S. & VIEBROCK, B. (2006). Bilingualer Sachfachunterricht aus der Sicht wissenschaftlicher und praktischer Theoretiker. In W. GEHRING (Hg.), *Fremdsprachenunterricht heute. Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik* (Band 3) (S. 234–356). Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- BUTZKAMM, W. (2010). Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In G. BACH & S. NIEMEIER (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 91–108). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- COYLE, D. (2005). *CLIL. Planning Tools for Teachers* (Unveröff. Manuskript). Nottingham: University of Nottingham.
- COYLE, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers* (Unveröff. Manuskript). Nottingham: University of Nottingham.
- COYLE, D. (2011). *Teacher Education and CLIL Methods and Tools* (Unveröff. Präsentation). Aberdeen: University of Aberdeen.
- COYLE, D., HOOD, P. & MARSH, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'ANGELO, L. (2013). The Construction of the CLIL Subject Teacher Identity. In S. BREIDBACH & B. VIEBROCK (Hg.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe – Research Perspectives on Policy and Practice* (S. 105–116). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- DALTON-PUFFER, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DALTON-PUFFER, C. & HÜTTNER, J. (2013). Der Einfluss subjektiver Sprachlerntheorien auf den Erfolg der Implementierung von CLIL-Programmen. In S. BREIDBACH & B. VIEBROCK (Hg.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe – Research Perspectives on Policy and Practice* (S. 129–144). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- DESI-KONSORTIUM (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Aufgerufen am 28. März 2018 unter: <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde>
- DGF (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag DGF.
- DIRKS, U. (2004). ‚Kulturhüter‘ oder ‚Weltwanderer‘? Zwei ‚ideale‘ Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. In A. BONNET & S. BREIDBACH (Hg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 129–140). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brüssel: Eurydice European Unit.
- FALK, G.C. & MÜLLER, M. (2013). Geographie bilingual lehren und lernen. Entwicklung und gegenwärtiger Zustand des bilingualen Unterrichts. *geographie heute*, 34(315), 2–5.
- GOLAY, D. (2004). Warum bilingualer Geographie-Unterricht auf der Sekundarstufe I? Eine entwicklungspsychologische, lern- und sprachtherapeutische Begründung. *Geographie und ihre Didaktik (GuiD)*, 32(2), 76–93.
- GOLAY, D. (2005). *Das bilinguale Sachfach Geographie. Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 39. Nürnberg: Hochschulverband für Geographiedidaktik.
- GROEBEN, N., WAHL, D., SCHLEE, J., & SCHEELE, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorie: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. Aufgerufen am 28. März 2018 unter <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2765>
- HALLET, W. (2005). Bilingualer Unterricht: Fremdsprachig denken, lernen und handeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 39(78), 2–8.

- HEINE, L. (2013). Empirische Erforschung des Bilingualen Unterrichts. In W. HALLET & F.G. KÖNIGS (Hg.): *Handbuch bilingualer Unterricht*. (S. 216–221). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- HOFFMANN, R. (2004). Geographie als bilinguales Sachfach. Fachdidaktische Grundsatzüberlegungen. In A. BONNET & S. BREIDBACH (Hg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 207–219). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- HOFFMANN, R. (2015). Bilingualer Geographieunterricht in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme. *Geographie aktuell & Schule*, 37(218), 4–17.
- HOFFMANN, R. & MEYER, C. (2009). Bilingualer Geographieunterricht in Deutschland. *Praxis Geographie*, (39)5, 4–7.
- HOLLM, J., HÜTTERMANN, A., KESSLER, J.-U., SCHLEMMINGER, G. (2010). BiliReal 2010: Bilinguale Züge für Englisch und Französisch in der Realschule. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung im Schulversuch in Baden-Württemberg. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 49(1), 151–187.
- KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (2013). „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*. Aufgerufen am 28. März 2018 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf
- KÖNIGS, F.G. (2007). Sachfachunterricht in der Fremdsprache: Einige (un)realistische Anmerkungen aus der Perspektive der (neuen) Lehrerbildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 36(1), 48–62.
- LENZ, T. (2002). Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik – eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht. *Geographie und Schule*, (24)137, 2–11.
- LENZ, T. (2004). Schriftliche Leistungsüberprüfung im bilingualen Geographieunterricht. In A. BONNET & S. BREIDBACH (Hg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 103–114), Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- LENZ, T. (2013). Erfolgreich bilingual unterrichten. Prinzipien und Methoden bilingualen Geographieunterrichts. *geographie heute*, (34)315, 6–9.
- MAYRING, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- MEYER, C. (2003). *Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts. Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz* (Dissertation). Aufgerufen am 28. März 2018 unter <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/OZT47SG4KWQBNSHF3S-GWFCJTKTM3DGP7/full/1.pdf>
- MEYER, C. (2013). Bilingualer Unterricht. In M. M. ROLFES & A. UHLENWINKEL (Hg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 33–38), Braunschweig, Westermann.
- MEYER, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- MEYER, O. (2009). Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht. Strategien und Prinzipien für ein erfolgreiches Unterrichten. *Praxis Geographie*, 39(5), 8–13.
- MÜLLER, M. (2008). Probleme der Leistungsmessung im bilingualen Unterricht. *Fremdsprachenunterricht*, 5(4), 37–41.
- MÜLLER, M. & FALK, G. (2014). Bilingualer Geographieunterricht – Überlegungen zum sprachlichen, fachlichen und interkulturell-kommunikativen Kompetenzerwerb. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 42(2), 115–130.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2015). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Erdkunde*. Aufgerufen am 28. März 2018 unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ek_gym_si_kc_druck.pdf

- NIEMEIER, S. (2010). Bilingualismus und ‚bilinguale‘ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In G. BACH & S. NIEMEIER (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 23–46). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- PASSON, P. (2007). *Evaluation von Fachlernen und Sprachlichkeit im Kontext bilingualer Bildung* (Diplomarbeit). Universität Osnabrück. Aufgerufen am 28. März 2018 unter <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/Diplomarbeit-Peter-Passon.pdf>
- PETERSOHN, R. (2006). „...in vielen Sprachen lernen.“ – Überlegungen zu Chancen und Grenzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In W. GEHRING (Hg.), *Fremdsprachenunterricht heute. Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik (Band 3)* (S. 7–18). Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- SIEGMUND, A. & VIEHRIG, K. (2013). Internationale Vernetzung. In M. ROLFES & A. UHLENWINKEL (Hg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 56–62). Braunschweig: Westermann.
- SIX, B. (2000): Einstellungen. *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. Aufgerufen am 28. März 2018 unter <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/einstellungen/3914>
- THÜRSMANN, E. (2000). Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In G. BACH & S. NIEMEIER (Hg.), *Bilingualer Unterricht – Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 75–93). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- VIEBROCK, B. (2004). Elemente einer subjektiven didaktischen Theorie: Was ein Lehrer über fremdsprachliches Lernen und Konzeptbildung im bilingualen Erdkundeunterricht denkt. In A. BONNET & S. BREIDBACH (Hg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 167–178). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- VIEBROCK, B. (2007). *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- VIEBROCK, B. (2014). Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 3(1), 72–75.
- VOLLMER, H.J. (2006). Fachlichkeit und Sprachlichkeit: Zwischenbilanz eines DFG-Projekts. *Zeitschrift für Fremdsprachforschung*, 17(2), 201–244.
- VOLLMER, H.J. (2007). Zur Modellierung um empirischen Erfassung von Fachkompetenzen am Beispiel der Geographie. In H.J. VOLLMER (Hg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (S. 279–298). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- VOLLMER, H.J. (2008). Constructing Tasks for Content and Language Integrated Learning and Assessment. In J. ECKERTH & S. SIEKMANN (Hg.), *Task-Based Learning and Teaching. Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives* (S. 227–290). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- VOLLMER, H.J. (2010). Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In G. BACH & S. NIEMEIER (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 47–70). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- VOLLMER, H.J. (2012). Fachliche Diskursfähigkeit bei bilingualen und monolingualen Geographielernern. In H. BAYRHUBER, H., U. HARMS, B. MUSZYNSKI, B. RALLE, M. ROTHGANGEL, L.H. SCHÖN, H. J. VOLLMER & H.-G. WEIGAND (Hg.), *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Fachdidaktische Forschungen (Band 2)* (S. 85–107). Münster: Waxmann.
- WOLFF, D. (2007). Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 36(1), 13–29.