



Wolfgang Gehring & Andreas Michler (Hrsg.)

Außerschulische Lernorte bilingual



Cuvillier Verlag Göttingen

Wolfgang Gehring & Andreas Michler (Hrsg.)

Außerschulische Lernorte bilingual

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2011

978-3-86955-796-0

Titelfoto:

Schülergruppe in der nationalen Holocaust-Gedenkstätte

Yad Vashem in Jerusalem

Foto: Gunter Schönweitz

Titelgestaltung: Andrea Wieczorek-Nellen (www.wieczorek-design.de)

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2011

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2011

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-86955-796-0

Inhaltsverzeichnis

Einführung	5
<i>Wolfgang Gehring</i> Bilinguale Lernorterkundungen: authentisch, inhaltsbasiert, kommunikationsorientiert	11
<i>Andreas Michler</i> “You are leaving the American Sector” – historische Orte bilingual	33
<i>Monika Fenn</i> Historisches Lernen im Archiv. Möglichkeiten und Grenzen des Lernens mit fremdsprachlichen Quellen	57
<i>Michael Hemmer</i> Schülerexkursionen im Geographieunterricht – Grundzüge der Exkursionsdidaktik und -methodik	85
<i>Annette Kliewer</i> Außerschulische Lernorte bilingual: Deutschunterricht.....	101
<i>Wilhelm Bernert & Matthias Müller</i> Bilingualer Sozialkundeunterricht an außerschulischen Lernorten.....	117
<i>Dirk Lange</i> Außerschulisches Lernen an Erinnerungsorten. Ein Zugang der historisch-politischen Bildung über den Nationalsozialismus	135
<i>Jan Tobiassen</i> OLMUN: Oldenburg Model United Nations als Ort bilingualen Lernens..	145
<i>Anja Rosenbrock</i> Außerschulische Lernorte in die Schule holen: Musiktheaterverfilmungen im bilingualen Musikunterricht	157
<i>Katja Lehmann</i> „Allah ist kein Ausländer“ – Theaterspielen und interkulturelles und bilinguales Lernen in Projekten	169
<i>Lea Marie Müller</i> Encountering Art – Englisch im Kunstmuseum.....	189

<i>Corinna Höble & Barbara Minnemann</i> Außerschulischer Lernort Zoo – Eine Herausforderung	199
<i>Mirjam Steffensky, Arnim Lühken & Ilka Parchmann</i> Wie Kinder die Sprache der Naturwissenschaften entdecken – Erfahrungsberichte aus dem CHEMOL-Schülerlabor	215
<i>Kerstin Vonderau</i> <i>Cross Cultural Business Simulations</i> in der Sekundarstufe II – Authentizität als Gestaltungskriterium.....	229
Autorenhinweise	251

Einführung

Die Forderung nach Öffnung der Schule durch die Berücksichtigung außerschulischer Lernorte hat in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer längst Einzug gehalten. Durch „Unterrichtsgänge“, „Exkursionen“ „Besichtigungen“ sollen die Schülerinnen und Schüler mit der außerschulischen Wirklichkeit in Kontakt treten.

Lernorte sind zunächst einmal Lernumgebungen, die außerhalb des Klassenzimmers angesiedelt sind. Wenn hier zudem virtuelle Lernorte, die sich den Schülerinnen und Schülern eröffnen, thematisiert werden, dann belegt das, wie dieser Begriff nicht nur auf ganz konkrete topographische oder institutionalisierte Orte bezogen ist, sondern auch auf den gesamten Bereich neuer Medien ausgeweitet und übertragen werden kann. Für alle Lernorte gilt, dass sie authentische Erfahrungsräume mit Lernangeboten zu verschiedensten Inhalten und Zielsetzungen sind.

In diesem Band werden Lernorte aus unterschiedlichen fachdidaktischen Perspektiven vorgestellt und diskutiert. Wir haben die Autorinnen und Autoren gebeten, bedeutsame Lernorte ihrer Fachkulturen auszuwählen und sie didaktisch zu interpretieren. Darüber hinaus sollte Bezug genommen werden auf Möglichkeiten, Lernorte bilingual zu erschließen, um auf diese Weise fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen in einem fächerübergreifenden Sinne zu erörtern.

Bilinguales Lernen nahm seinen Ursprung in den Fremdsprachendidaktiken, wo man überzeugende Argumente fand, den Sachfachunterricht in einer Fremdsprache durchzuführen. Die in den letzten Jahren vorgenommene Öffnung der Sachfachcurricula für eine bilinguale Orientierung steht in einem direkten Zusammenhang zur bedarfsorientierten Kompetenzentwicklung und zu einer Erziehung zur Interkulturalität. Ohne entsprechende kommunikative Kompetenzen bleiben Lernenden fremdsprachliche Erfahrungsräume verschlossen. Ohne in den Fächern entwickelte kognitive und methodische Kompetenzen mutet ein fremdsprachlicher Zugang zu interkulturellen Erfahrungsräumen impressionistisch an.

Bilinguale Lernorte machen primär Angebote inhaltlichen und affektiven Lernens. Die sprachliche Komponente kommt zum Tragen, indem die

Fremdsprache zur Arbeitssprache wird. Als Tendenz in den Planungsstrukturen ist erkennbar, dass bilinguales Lernen an außerschulischen Lernorten in ein Artikulationskonzept eingebunden ist, das von mindestens drei Phasen getragen wird: Eine Orientierungsphase vollzieht sich innerhalb der Schule. Sie konzentriert sich auf sprachliche Besonderheiten (Fachsprache, sprachliches Register, Fragetechniken etc.) und wird von einer vorbereitenden Arbeit mit relevanten Medien bestimmt. Während der Begehungsphase findet eine primär in der Zielsprache geführte Kommunikation statt, mit Vertretern des Lernortes oder Interaktionen, die von Texten und Exponaten vor Ort in Form von Arbeitsaufträgen und anderen forschenden Lernzugängen ausgehen. In der Reflexionsphase verlagert sich der Fokus auf die Präsentation von Arbeitsergebnissen, auf Diskussion, Erfahrungsaustausch und Evaluation. Alle Phasen lassen sich mit Kommunikationsformen bewältigen, die im Fremdsprachenunterricht routinisiert werden.

Manche Beiträge im vorliegenden Sammelband lassen deutlich werden, dass Lernorte auch als Szenarium für stärker sprachlich akzentuiertes Lernen nutzbar sind. Dann wird ein Lernort zunächst authentische Kulisse für den authentischen Umgang mit Wortschatz, Sprachform und Sprachfunktion. Häufig wird gezeigt, wie sich Diskurse entwickeln lassen, die vom Lernort angestoßen werden bzw. von ihm ausgehen. Fachliches Lernen ist somit stets Teil eines bilingualen Lernortkonzepts. Auf einer frühen Lernstufe können ganzheitliche Lernszenarien eine Vernetzung von sprachlichem mit inhaltlichem Lernen initiieren.

Viele Autorinnen und Autoren äußern sich explizit in diesem Band zur Spezifik einer bilingualen Konstruktion von Lernorten ihrer Fachkultur. Ihre Lernortkonzepte diskutieren sie vor dem Hintergrund einer bilingualen Begehung oder Nutzung. Andere Beiträge zeigen implizit Möglichkeiten eines bilingualen Zuganges auf, ohne konkret auf methodische Umsetzungen zu verweisen. Es steht dann den Leserinnen und Lesern offen, die Impulse der Beiträge in eigenen Formaten methodisch auszuscharfen. Insofern erscheinen implizite Verweise hilfreich bzw. Überlegungen zur Komplexität von Fachsprache als einer besonderen Form der Fremdsprache, wie in manchen Beiträgen angestellt.

Im Folgenden nun einige zusammenfassende Informationen zu den einzelnen Aufsätzen:

Wolfgang Gehring skizziert den aktuellen Forschungsstand zum bilingualen Lernen. Er macht auf Vermittlungsprobleme aufmerksam und umreißt

organisatorische Grundbedingungen für bilinguale Begegnungen mit außerschulischen Lernorten.

Die spezifischen Herausforderungen des Lernens an historischen Stätten nimmt Andreas Michler zunächst in den Blick, um dann diese außerschulischen Lernorte in geschichtsdidaktischer Perspektive auf ihr Potential für bilinguales, interkulturelles Lernen zu befragen. Beispielhaft wird dieses abschließend an ausgewählten Konkretisierungen zur Diskussion gestellt.

Ebenfalls aus dem Fachbereich Geschichtsdidaktik stammt der Beitrag von Monika Fenn, die es sich zur Aufgabe macht, das Archiv auf seine besondere Leistungsfähigkeit für das bilinguale Lernen zu untersuchen. Eine Forschungslücke über den Umgang mit fremdsprachlichen Quellen in den Archiven konstatierend, lotete sie Möglichkeiten und Grenzen des historischen Lernens mit diesem Quellenmaterial an diesem institutionalisierten außerschulischen Lernort aus. Ihre theoretischen geschichtsdidaktischen Überlegungen exemplifiziert sie abschließend an fremdsprachlichen Archivalien zum konkreten Thema „Besatzungszeit in Deutschland zwischen 1945 und 1949“.

Den Forschungsstand der Exkursionsdidaktik seines Faches vermittelt der Geographiedidaktiker Michael Hemmer am Beispiel eines außerschulischen Lernortes „im Gelände“. Die methodischen Skizzen bieten zahlreiche implizite Anregungen für bilinguale Lernanreize, zumal manch eine fachspezifische Arbeitsweise der Exkursionsdidaktik sprachlich im Fremdsprachenunterricht vorentlastet werden kann.

Die Deutschdidaktikerin Annette Kliwer weist in ihrem Beitrag darauf hin, dass im Gegensatz zum Sachfachunterricht die Zielsetzungen des bilingualen Lernens im Deutschunterricht anders gewichtet werden müssen. Das Nachdenken über Sprache und damit eigener Identität darf aber auch gerade in den häufig sehr heterogen zusammengesetzten Schulklassen nicht allein monolingual praktiziert werden. Die Konsequenzen, die sich aus den Forderungen nach „Fremdverstehen“ und „interkulturellem Lernen“ angesichts zunehmender multikultureller Erfahrungen der heutigen Schülerinnen und Schüler ergeben, werden sowohl sprach- als auch literaturdidaktisch an zahlreichen konkreten Handlungsorten aufgezeigt.

Drei sozialkundliche bzw. politikdidaktische Perspektiven nehmen die Autoren Wilhelm Bernert und Matthias Müller, Dirk Lange sowie Jan Tobiasen bei der Frage nach bilingualen außerschulischen Lernorten ein. Das Autorenduo Wilhelm Bernert und Matthias Müller sucht zunächst einen generellen Ansatz, sich der Frage nach Möglichkeiten eines bilingualen Sozialkundeunterrichts an außerschulischen Lernorten zu nähern. Ausgehend

von dem Befund, dass bilinguale Lehrangebote an außerschulischen Lernorten im fachdidaktischen Diskurs bislang kaum eine Rolle spielen, zeigen sie an anregenden Beispielen, wie wichtig und zielführend dieser Zugang im Sozialkundeunterricht doch sein kann. Dirk Lange konzentriert sich auf die didaktische Bedeutung einer konkreten Gattung außerschulischer Lernorte, nämlich den Erinnerungsorten. Der Autor plädiert für einen Zugang durch forschendes Lernen. Der bilinguale Kontext ist damit implizit enthalten, insofern sich Arbeitsformen vorstellen lassen, mit denen fortgeschrittene Lernende im Fremdsprachenunterricht vertraut sind. Jan Tobiassen zeigt am Beispiel des *Oldenburg Model United Nations*, wie Lernende durch Rollenübernahmen in Debatten und Verhandlungen zu politischen Einsichten gelangen können. Dabei erleben sie, welche Bedeutung der Fremdsprache als Kommunikationsmedium in einer international konturierten Lernortumgebung zukommt.

Anja Rosenbrock geht es in ihrem Beitrag darum Möglichkeiten aufzuzeigen, wie das Musiktheater in Verfilmungen bilingual erschlossen werden kann. Die unterrichtliche Beschäftigung inszeniert mit bilingualen Akzentuierungen Kino innerhalb der Schule, nicht zuletzt um für den Besuch einer Bühnenaufführung zu motivieren.

Vor dem Horizont der Integrationsdebatte und den drängenden Fragen des kulturellen Miteinanders in unserer Gesellschaft, entwickelt Katja Lehmann ein interkulturelles Theaterprojekt mit muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen. Dabei wählt sie die Methode des szenischen Spiels um hier, auch in einem bilingualen Zugang, das Verstehen von Fremdem und dem Selbst als unabdingbare Voraussetzung für Handlungsfähigkeit in einer zunehmend pluralistischen und internationalen Gesellschaft bei den Schülerinnen und Schülern anzubahnen.

Das Kunstmuseum beschreibt Lea Maria Müller zum einen als Ort der ganzheitlichen Begegnung mit authentischen Objekten und Exponaten. Zum anderen zeigt die Autorin auf, wie der Lernort für bilinguale und fremdsprachliche Aktivitäten forschenden Lernens genutzt werden kann.

Corinna Höble und Barbara Minnemann bringen in biologiedidaktischer Perspektive den Zoo als einen außerschulischen Lernort näher, bei dem das Lernen mit allen Sinnen im Vordergrund steht. Ihre Hinweise zur Unterrichtsplanung und zu Aufgabenstellungen sind offen formuliert. Sie lassen sich in der Erstsprache und auch in der Zielsprache Englisch durchführen.

Das Schülerlabor, das im Zentrum des Beitrags der Chemiedidaktiker Mirjam Steffinsky, Arnim Lühken und Ilka Parchmann steht, erweist sich als ein außerschulischer Lernort, an dem Interaktionen sehr stark von Fachspra-

che geprägt sind. Diese Problematik wird in Bezug auf das naturwissenschaftliche Lernen an der Grundschule und im Hinblick auf Inputkonstruktionen von Lehrkräften eingehend diskutiert. Konsequenzen für bilinguale Zugänge sind somit direkt ableitbar.

Kerstin Vonderau schließlich befasst sich mit den didaktischen und methodischen Parametern eines von der Autorin selbst begleiteten Projekts, bei dem Schüler virtuelle Unternehmen mit authentischen Geschäftsbeziehungen führten. Die bilinguale Konstruktion des Projekts, das curricular im Fach Wirtschaft und Recht verankert ist, wird durch den Einsatz der Fremdsprache als Arbeitssprache auf verschiedenen organisatorischen Ebenen analysiert.

Grundsätzlich steht für eine bilinguale Lernortbegehung neben den ausführlichen unterrichtspraktischen Implikationen zu Standorten, die in den Fachbeiträgen dieses Bandes genannt werden, eine Reihe lernortübergreifender Aktivitätsformate zur Verfügung, wie sie die konstruktivistische Didaktik entwickelt hat. Hierbei sei z. B. auf den „Methodenpool“ verwiesen, der im Netz aufgerufen werden kann: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

Unser herzlicher Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen, die es uns durch ihre konstruktive Mitarbeit ermöglicht haben, die Forschungsintentionen dieses Bandes zu verwirklichen.

Ebenso gebührt unserem Redaktions- und Lektoratsteam, das sich aus studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beiden Professuren aus Oldenburg und Passau rekrutierte, für ihre sorgfältige und kritische Arbeit Lob und Anerkennung. Namentlich zeichneten dafür Jolanda Thiede (Universität Oldenburg) sowie Jana Lau, Katharina Vnoucek, Peter Auer und Simon Gadringer (Universität Passau) verantwortlich. Für ihre umsichtigen und verlässlichen Formatierungsarbeiten schulden die Herausgeber Nicole Diewald (Sekretärin an der Professur für Didaktik der Geschichte, Universität Passau) großen Dank.

Wolfgang Gehring

Bilinguale Lernorterkundungen: authentisch, inhaltsbasiert, kommunikationsorientiert

1. Warum man das Klassenzimmer verlassen sollte

Für die meisten Sachfächer, von der Geschichte bis zur Biologie, gehört der Besuch außerschulischer Lernorte zum integralen Bestandteil des Jahresplans. Oft verlässt die Klasse mehrmals im Jahr die Schule und erkundet Lernorte in ihrer Alltagswelt. Die Betriebsbesichtigung, der Besuch von Museum, Zoo oder einem Erinnerungsort: Die Liste außerschulischer Lernorte ist umfangreich. Schon diese wenigen Nennungen deuten an, dass sich Lernortbegegnungen für viele Sachfächer anbieten. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht finden sie nur sporadisch Berücksichtigung.

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht ist immer noch stark auf die Umsetzung einer linguistischen Progression ausgerichtet. Inhaltliches Lernen bleibt dem sprachlichen Lernen untergeordnet. Da fällt es spontan nicht ganz leicht, geeignete Lernorte zu benennen, in die sich Übungen zum Relativsatz oder zur Passivkonstruktion einbinden lassen. Langsam setzen sich didaktische Neuerungen wie Inhaltsorientierung, bilinguales Lernen und Aufgabebasiertheit im Alltagsunterricht durch. Ein Trend, der außerschulischen Lernorten für die fremdsprachlichen Fächer zu mehr Beachtung verhilft (Gehring & Stinshoff 2010). Dass sie für das Fremdsprachenlernen von Nutzen sind, wurde schon vor 20 Jahren erkannt. In Szenarien wie z. B. dem „Airport Projekt“ wurde überzeugend dargestellt, wie es gelingt, dass Lernende an einem Ort der eigenen Kultur außerschulische und dadurch in hohem Maße authentische Kommunikationsanlässe auf Englisch erleben (Legutke 1988, S. 196 ff).

Bedeutung haben Lernorte als Lernkontexte für fremde Sprachen nicht nur deshalb, weil Interaktionszüge, die im Klassenzimmer recht künstlich wirken, nun einen realen Kontext erfahren. Lernorte führen inhaltliches und sprachliches Lernen zusammen. Dadurch wird Sprachlernen in sachgerechte Thematiken und Aufgabenstellungen eingebunden. Der Fremdsprachenunterricht strebt diese Verbindung seit den 1970er Jahren an, doch erst seitdem der bilinguale Unterricht als Lernangebot im didaktischen Fokus steht, erfahren außerschulische Lernmöglichkeiten in der Ausgangskultur der Schüler als Variante einer bilingualen innerschulischen Lernumgebung stärkere Beachtung. Lernende nehmen die Fremdsprache in einem authentischen Umfeld wahr. Manchmal als mündliches Kommunikationsmittel, häufiger als Sprache, in der Informationen vermittelt werden, regelmäßig als Arbeitsmedium, mit dem sie Lernaufgaben lösen, die nicht für sprachliche Lernzwecke konstruiert wurden, sondern sich auf ‚echte‘ Inhalte beziehen.

Da viele Lehr- und Lernaspekte in zwei Sprachen auf Klassenunterricht und außerschulische Lernorte gleichermaßen zutreffen, sollen zunächst didaktische Kernfacetten bilingualer Lernumgebungen näher betrachtet werden.

2. Wie verbreitet ist bilinguales Sachfachlernen?

Von den etwa 14.100 Schulen in Deutschland, an denen sich Lernende der Jahrgänge 5 bis 13 auf Abschlüsse vorbereiten, bieten etwa zehn Prozent einen bilingualen Sachfachunterricht das ganze Schuljahr über an. Dies ist eine relativ optimistische Schätzung, die auf Zahlen aus den Jahren 2006 und früher basiert (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006). Jedes Bundesland sieht in seinen Lehrplänen als Option vor, den Unterricht in einzelnen Fächern in der Fremdsprache anzubieten. In der Regel sind es Gymnasien und Gesamtschulen, die eine fremdsprachliche Auseinandersetzung mit Sachfachinhalten vorhalten. In den meisten Fällen ist die Unterrichtssprache Englisch, seltener Französisch. Von einem flächendeckenden Angebot an gymnasialen bilingualen Zügen kann aber noch keine Rede sein. Nur vergleichsweise wenige Haupt-, Real- oder Sekundarschulen erheben die Fremdsprache zur Arbeitssprache in Sachfächern. Allerdings sollte nicht übersehen werden, dass für viele Lernende mit nicht-deutschem Erstsprachenhintergrund bilinguales Lernen zur alltäglichen Schulerfahrung gehört. Mit dem Unterschied, dass ihre Erstsprache nicht verwendet wird. Lernende mit Deutsch als Erstsprache haben es in bilingualen Konzepten leichter. Die

Verwendung der deutschen Sprache ist im bilingualen Unterricht schon deshalb nicht ausgeschlossen, weil es um Sachfachinhalte und deren stoffliche Durchdringung geht. Die Entwicklung in der Fremdsprache wird in den bilingual unterrichteten Sachfächern als Zusatzeffekt betrachtet, den man aber nicht explizit durch ein systematisches fremdsprachendidaktisches Konzept vorantreibt. Bilingualer Unterricht versteht sich „zuallererst [als] Fachunterricht ... in einer fremden Sprache“ (Hallet 1999, S. 24).

3. Formen bilingualen Lernens

Bezieht man alle gängigen Umsetzungsformen ein, lässt sich feststellen, dass der bilinguale Sachfachunterricht bundesweit an Schulen Einzug gehalten hat, wobei das erwünschte Maß längst noch nicht erreicht ist. Es wurden bilinguale Züge eingerichtet, die den Stoff eines Sachfachs im Wesentlichen in der Fremdsprache vermitteln, gemeinhin ab der 7., 8. oder 9. Jahrgangsstufe. Vielfach setzen Schulen das modularisierte Modell um, bei dem lediglich einzelne Themengebiete in der Fremdsprache unterrichtet werden. Danach wird wieder die Schulsprache Arbeitssprache. An manchen Reformschulen findet bilingualer Unterricht epochal statt. In den für Sachfächer reservierten Stunden steht dann ausschließlich eine Thematik auf dem Lehrplan (Becker 2007).

Geschichte und Erdkunde sind als bilingual unterrichtete Fächer am weitesten verbreitet. Naturwissenschaften auf Englisch oder Französisch werden in der Regel ab Klasse 9 als bilingualer Zweig angeboten, Sport oder Musik finden sich in der fremdsprachlichen Variante an einigen Schulen bereits in den Klassen 5 oder 6. Der relativ geringe Anteil der Schriftsprache bei der Informationsverarbeitung, welcher inhaltliche Zugänge erheblich erleichtert, ist maßgeblich für die frühe bilinguale Ausrichtung dieser Fächer. Lesen und Schreiben haben als Sprachhandlungen nicht den mit anderen Sachfächern vergleichbaren Stellenwert. Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht die „verbalsprachliche Kommunikation“ (Rottmann 2006, S. 63). Sie kann mit den Beständen alltagssprachlicher Redemittel des fremdsprachlichen Curriculums geleistet werden. Hinzu kommen eine „starke Handlungsorientierung und die Anschaulichkeit des Unterrichtsgeschehens“, die insbesondere den Sport für das Einstiegsfach in den bilingualen Unterricht prädestinieren (ebd., S. 1). Alltagssprachlichkeit und thematische Anschaulichkeit sind bereits für einige Grundschulen Anlass, Sachfachinhalte in einer für die Schüler fremden Sprache zu vermitteln (Schlemminger 2006).

Damit der Einstieg in den bilingualen Sachfachunterricht besser gelingt, bereitet man Lernende mit Interesse am bilingualen Zweig durch einen intensivierten Fremdsprachenunterricht vor. Zwei bis drei Wochenstunden mehr als im Regelkanon pro Schuljahr vorgesehen sollen die notwendigen fremdsprachlichen Voraussetzungen schaffen. Das bilinguale Sachfach selbst sieht einen begleitenden Sprachunterricht im herkömmlichen Sinne nicht vor. Sprachliche Probleme werden in Phasen thematisiert, die vom fachlichen Fokus losgelöst sind. An spezielles Sprachwissen führen Selbstlernmaterialien und selbst gesteuerte Aktivitäten heran.

Bilinguale Züge sind Zusatzangebote zu den korrespondierenden muttersprachlich unterrichteten Fächern, sie ersetzen diese nicht. Wer sich hierfür entscheidet, besucht einen Sachfachunterricht, bei dem sich die stoffliche Auseinandersetzung im Einklang mit den Lehrplanvorgaben „vom Anfang bis zum Ende des allgemeinen Bildungsgangs“ in der Fremdsprache vollzieht (Finkbeiner & Fehling 2002, S. 8). Eine offenere Handhabung gibt es an Hauptschulen, zum Teil auch an der Realschule.

4. Warum ist bilinguales Lernen nicht weiter verbreitet?

Die Gründe für die eher schleppende Integration bilingualer Lernangebote sind vielschichtig. Aber nach wie vor gibt es zu wenige Lehrkräfte für einen qualifizierten bilingualen Unterricht an den Schulen. Einige Universitäten haben zwar damit begonnen, bilinguale Ausbildungszüge einzurichten, der Bedarf wird von den Absolventen jedoch bei Weitem nicht gedeckt. Dieser dürfte im Übrigen auch kaum durch Fortbildungsmaßnahmen seitens der Schulbehörden substanziell befriedigt werden, schon gar nicht, was die Professionalisierung an nicht-gymnasialen Schulformen angeht. Die sprachlichen Kompetenzen, die von Lehrkräften bilingual unterrichteter Sachfächer erwartet werden, sind auf diese Weise nicht zu erreichen, wenn keine befriedigenden linguistischen Ausgangsbedingungen vorliegen.

Bedenken innerhalb der Sachfachdidaktiken dürften nicht unmaßgeblich dafür sein, dass sich das bilinguale Sachfachlernen nach der ersten Euphorie nur zögerlich in der Fläche verbreitet. Als problematisch am bilingualen Fachunterricht gilt die Gefahr der Verflachung (Bohn 2008, S. 35). Zweifellos begünstigen beschränkte Fremdsprachenkenntnisse fachliche Defizite, wenn der Komplexität einer Sachthematik im Diskurs nur unzureichend begegnet werden kann. Allerdings sind viele Themenbereiche nicht auf

versprachlichten Input allein angewiesen. Grafiken, Bilder oder handlungsorientierte Sachaufgaben vermitteln Inhalte, bei denen von den Lernenden kein komplexer fachsprachlicher Output erwartet wird. Und der Input, der Aufgaben oder Visualisierungen einbettet, lässt sich mit einem hochfrequenten lexikalischen Bestand, mit einfachen syntaktischen Strukturen und einer höheren inhaltlichen Redundanz in den Texten an das Verstehensvermögen der Lernenden annähern. Diese Techniken haben sich in didaktisierten Lehr- und Lernmaterialien vielfach bewährt. In Kontexten des Fremdsprachenlernens gelten sie als grundlegend für das Erzeugen eines verständlichen Inputs (Gehring 2010). Eine Tendenz zur Verflachung wird jedoch gefördert, wenn Schüler die Thematisierung oder die Präzisierung eines Aspekts vermeiden, weil sie zum gegebenen Zeitpunkt außerstande sind, relevante Gedanken adäquat zu versprachlichen. Vermeidungsstrategien sind ein bekanntes Phänomen auch eines Fremdsprachenunterrichts, der viel Wert auf Korrektheit legt, in dem viel berichtet und wenig ‚Zwischensprachliches‘ toleriert wird. Vermeidungsstrategien sind das Ergebnis eines Lernumfelds, das kaum Versprachlichungshilfen anbietet und in dem Schüler wenig Gelegenheit haben, sich ohne Notendruck in der freien Formulierung zu trainieren.

Ein bilingualer Sachfachunterricht macht sich die Vorteile einer aufgeklärten Einsprachigkeit zunutze. Bei Formulierungsschwierigkeiten ist es zulässig, kontrolliert auf die Muttersprache auszuweichen. Denn die Fremdsprache ist erklärtermaßen Arbeitssprache, nicht Lehrsprache. Ohne die Zwänge, die der herkömmliche Fremdsprachenunterricht auferlegt, werden Lernende dieses Kommunikationsfeld bald als Chance für mitteilungsbezogene Interaktion begreifen und die Fremdsprache als Arbeitssprache unbefangen zur Versprachlichung ihres Ausdruckswillens einsetzen. Nicht zuletzt deshalb, weil Sachfächer Inhalte thematisieren, über die zu debattieren sich lohnt.

Kein Problem dagegen stellt die Verfügbarkeit des Fachvokabulars in der Erstsprache der Lernenden dar, die gewährleistet sein muss. Im bilingualen Unterricht werden zentrale Konzepte und Begriffe in beiden Sprachen vermittelt. Die Kenntnis einiger weniger Fachbegriffe allein ist natürlich völlig unzureichend, um ein Bewusstsein für ein Sachthema anzubahnen. Weder in der Erst- noch in der Zweitsprache. Das Bewusstsein für eine Problematik ist eine Haltung, die sich prozesshaft entwickelt. Ähnlich basiert auch naturwissenschaftliches oder mathematisches Denken nicht auf Fachsprachenkompetenz, sondern auf einem konzeptuellen Verständnis der jeweiligen Fachprobleme. Unterstützt werden diesbezügliche Anbahnungsprozesse vor allem durch geeigneten didaktisierten Input, durch schülerge-

mäße Lehrtechniken, sinnstiftende Schülertätigkeiten und durch kontinuierliche Angebote, Bedeutungen auszuhandeln (Kersaint, Thompson & Petrova 2009, S. 73). Unter anderen konnte die anglistische Literaturdidaktik zeigen, dass solche Zugangsformen bei der Rezeption literarischer Texte zum Abbau von Fremdheit beitragen, einen Perspektivenwechsel einleiten und tolerantere Haltungen initiieren (Christ & Legutke 1996).

5. Verwendung von Erst- und Zweitsprache

Angesichts der fremdsprachlichen Fokussierung des bilingualen Unterrichts mag die Bezeichnung ‚bilingual‘ verwundern, impliziert sie doch die Verwendung von zwei Sprachen, die im Unterricht gleichberechtigt scheinen. Die Englischdidaktik kennt das zweisprachige Verfahren als bilinguale Methode. Die Ausgangssprache der Lernenden wird in Fällen verwendet, in denen das Festhalten an einer zielsprachlichen Erläuterung das Verstehen unnötig erschwert. Erklärungen grammatischer Phänomene oder die Erläuterung von idiomatischen Wendungen sind typische Fälle für den Sprachwechsel, den *code switch*. Umgesetzt wird bilinguales Lernen aber auch in fremdsprachlichen Klassenzimmern mit einer funktionalen Einsprachigkeit. Gerade im Anfangsunterricht gibt es Situationen, in denen „durch Einsprachigkeit die Effizienz des Unterrichts nachhaltig beeinträchtigt wird“ (Lehrplan Hessen 2008, S. 18). Im Anfangsunterricht, wo Verstehensprobleme in der Zielsprache häufiger zu beobachten sind, kann auf die Erstsprache zurückgegriffen werden. Auf den didaktischen Ertrag dieses *functional code switching* verweisen mittlerweile die meisten Lehrpläne.

Auch im bilingualen Sachfach legitimieren Verstehensprobleme den Rückgriff auf die Muttersprache, zumal im Vordergrund das Inhaltliche steht. Wenn die Ausdrucksfähigkeit in der Zielsprache an ihre Grenzen stößt und der Ausdruckswille in der Fremdsprache nicht adäquat umzusetzen ist, spricht nichts gegen *code switching*, eben weil es um die Sache und um Präzision im Ausdruck geht. Deshalb sollte nicht der Eindruck entstehen, ein Sprachwechsel sei prinzipiell unerwünscht. Anders verhält es sich mit dem *code mixing*, einer Strategie, bei der Sprecher innerhalb einer Äußerung beide Arbeitssprachen verwenden. Oft führt sie zu Nachlässigkeiten im fremdsprachlichen Gebrauch, die sich negativ auf die Verständlichkeit auswirken. Deshalb sollte *code mixing* als Strategie nicht explizit gefördert werden. Zumindest solange die Kompetenzstufen in der Ausgangs- und der Zielsprache verschieden sind (Hornberger 2006, S. 59 ff.).

Die Betonung des inhaltlichen Lernens gegenüber dem sprachlichen zeigt sich in Bezeichnungen wie *content based instruction (CBI)* oder *content and language integrated learning (CLiL)*. Im internationalen fachlichen Diskurs werden sie verwendet, um einen Unterricht zu beschreiben, der die Fremdsprache als primäres Kommunikationsmittel beim Inhaltslernen vorsieht, d. h. “the integration of language and content” (Met 2004), ... “where tasks, topics and texts are drawn from subject matter” (Burns 2004, S. 328). Mit der in Deutschland gebräuchlichen Kennzeichnung als bilingualen Unterricht verbindet CBI und CLiL das grundsätzliche Verständnis von der Fremdsprache als linguistisches Werkzeug in sachfachlichen Lernszenarien. Im Gegensatz zu Lernkontexten des Fremdsprachenunterrichts ist sie impliziter Lerngegenstand. Die Betonung des Inhaltlichen schließt eine Beschäftigung mit fremdsprachlichen Phänomenen zwar nicht aus. In der Alltagspraxis wird man regelmäßig sprachliche Probleme erörtern, die im bilingualen Sachfachunterricht aufgetreten sind. Dennoch bleiben Fragen zum Sprachsystem oder zum pragmatischen Gebrauch an der Peripherie angesiedelt. Diese zu thematisieren, liegt in der Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte. In die gleiche Richtung weist der Begriff Arbeitssprache im Kontext bilingualen Lernens. Mit dieser Kennzeichnung wird ebenfalls betont, dass die Fremdsprache „Lern- und Arbeitsmittel in nichtsprachlichen Gegenständen“ ist und nicht Lernsprache im engeren Sinne (Abuja 1999).

6. Vorbereitung auf bilinguales Lernen

Im bilingualen Sachfach vollzieht sich der sprachliche Kompetenzaufbau bzw. -ausbau gewissermaßen nebenbei, ohne einen niveaugestuftem sprachlichen Lehrplan. Und während der Fremdsprachenunterricht Themen in enger Anlehnung an die sprachliche Entwicklung gestaltet, gehören die sprachlichen Herausforderungen einer Thematik im bilingualen Sachfach nicht zur Gruppe primärer Auswahlkriterien. Die jüngst realisierte Neuausrichtung der Fremdsprachenlehrgänge kommt diesem Ansatz entgegen. Im Zuge der Umsetzung der im Jahre 2004 von der Kultusministerkonferenz formulierten Bildungsstandards ist in der neuesten Lehrplangeneration der Lernfortschritt in Leistungserwartungen niedergelegt. Diese Outputorientierung geht zurück auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR), den der Europarat in den 1990er Jahren initiierte. Der Kultusministerkonferenz diente der Referenzrahmen als Quelle für die Festlegung von Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Kultusministerkonferenz 2004). Solche

Standards bzw. Leistungserwartungen wiederum bilden die Grundlage für die neuen Fremdsprachenlehrpläne in den einzelnen Bundesländern. Outputorientierte Lehrpläne beschreiben die Leistungen in den Kompetenzbereichen fremdsprachlichen Lernens, die am Ende einer definierten Entwicklungsphase gezeigt werden sollen. Jeweils nach zwei Schuljahren soll ein klar zu bestimmender Lernzuwachs beim Lesen, Hör- und Hör-/Sehverstehen, beim Sprechen und Schreiben erreicht worden sein, der entsprechend überprüfbar ist.

Neben sprachlichen bzw. funktionalen Kompetenzen geben die meisten Lehrpläne an, über welche Mittel des Sprachsystems Lernende nach einem Lernzeitraum verfügen sollen. Die Erwartungen an die lexikalischen Fertigkeiten sind durch die Sprachhandlungen angedeutet. Wenn Lernende in das dritte Lernjahr wechseln und damit die Jahrgangsstufe erreicht haben, in der ein bilingualer Unterricht häufig beginnt, verfügen sie über einen „elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen.“ Dieser scheint ausreichend, um Situationen mit grundlegenden Kommunikationsbedürfnissen zu bewältigen. In den Themenfeldern „Familie und Freunde, Essen und Trinken, Einkaufen, Schule, Hobbys und nähere Umgebung“ jedenfalls können sich die Lernenden mitteilen. Im Bereich der Grammatik wird von den Lernenden am Beginn der Klasse 7 erwartet, einfache grammatische Strukturen und Satzmuster, wie z. B. Aussage, Frage oder Aufforderung, „in einem auswendig gelernten Repertoire“ begrenzt zu beherrschen (Lehrplan Niedersachsen 2006).

Im beginnenden bilingualen Sachfachunterricht, d. h. nach zwei Jahren Fremdsprachenlernens, zeigen durchschnittliche Lernende demnach ein elementares Leistungsvermögen. Es befähigt sie dazu, die im Kasten zusammengefassten Sprachhandlungen auszuführen (A1/A2, Beispiel Lehrplan Niedersachsen 2006).

Hören/Hör-Sehverstehen	einfache Sätze, Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. grundlegende Informationen über Personen, Familie, Einkaufen, Schule, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird (A2).
Leseverstehen	kurze, einfache Texte aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich lesen und

	verstehen, die einen eng begrenzten, häufig wiederkehrenden Grundwortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten (A2).
Sprechen: an Gesprächen teilnehmen	sich auf einfache Art verständigen; einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen und auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um vertraute Themen handelt (A1+).
Sprechen: Zusammenhängendes Sprechen	Sich mit einfachen Wendungen über Menschen, Tiere, Dinge und Orte äußern (A1+).

In allen Kompetenzbereichen liegt die Betonung auf einfach. Allerdings lässt die intensivere Kontaktzeit mit der Fremdsprache, die in den Klassen 5/6 interessierte Schüler durch verbindliche Zusatzstunden auf den bilingualen Unterricht vorbereitet, erwarten, dass die intendierten Fähigkeiten übertroffen werden. Zumindest solange der Unterricht nicht dazu genutzt wird, um mehr Stoff ‚durchzupauken‘. Denn jüngere Ergebnisse der Fremdspracherwerbsforschung machen deutlich, dass Lernende einen Entwicklungsprozess durchlaufen, der weder durch kognitive noch durch reproduzierende Verfahren zu beschleunigen ist. Lernende müssen bereit sein für neue Redemittel. In der Forschung gibt es keine überzeugenden Belege dafür, eine systematische Progression als Königsweg zur kommunikativen Kompetenz auch nur anzunehmen. Sprachliche Mittel werden nicht planmäßig gelernt. Vieles spricht dafür, dass sich Entwicklungsprozesse vollziehen, die durch Lehrprozesse fundamental kaum zu beeinflussen sind (Pienemann 2006). Diese empirisch gut belegte Erkenntnis bezieht sich auf den Erwerb grammatischer Phänomene. Zu einer zielgerichteten Erweiterung von Wortschatz und Idiomatik sowie einer höheren Entwicklung rezeptiver Fähigkeiten trägt ein zusätzlicher Fremdsprachenunterricht sehr wohl bei. Wenn er dann auch noch viele Gelegenheiten bietet, um die Fremdsprache aktiv und in freien Formulierungen zu verwenden, dann routinisieren sich Zugriffe auf den Sprachbestand. In deren Folge stellen sich Verbesserungen des produktiven Sprachkönnens ein.

Bei der thematischen Gestaltung gibt es in den fremdsprachlichen Lehrplänen der einzelnen Bundesländer größere Unterschiede. Manche Pläne enthalten explizite zielkulturelle Themen, z. B. aspects of British/American

history, (Lehrplan Schleswig-Holstein). Andere Pläne sehen vor, dass Lehrkräfte selbst herausfinden, mit welchen Themen ihre Schüler „vertraut“ sind bzw. welche Erfahrungen und Interessen sie mitbringen (Lehrplan Niedersachsen 2006). Selten sind es konkrete Verweise auf fächerübergreifendes Lernen oder Vernetzungsangebote hierzu. Der Berliner Lehrplan gehört zu den wenigen Plänen, in dem außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts genannt werden. Allerdings sind Besuche von Theater, Museen, Ausstellungen oder öffentlichen Institutionen als fakultative Inhalte ausgewiesen.

7. Erwartungen an einen bilingualen Fachunterricht

Ohne Einschränkung plädiert die Fremdsprachendidaktik für einen bilingualen Unterricht, mit nachvollziehbaren Argumenten, weshalb diese Unterrichtsform für das Wachstum an Sprachkönnen wertvoll ist. Zahlreiche Untersuchungen haben bestätigt, dass bilinguales Lernen gegenüber herkömmlichem Unterricht zu deutlich besseren fremdsprachlichen Leistungen führt. Ein fremdsprachlich geführter Fachunterricht fördert den Erwerb fachsprachlicher Fähigkeiten substanziell, was sich nicht zuletzt positiv auf Kompetenzen im Umgang mit Fachtexten auswirkt (Schrandt 2002; Baker 2002; Vonderau 2005). In der DESI-Studie, die 2006 repräsentative Daten zu Kompetenzen von Lernenden mit fünf Jahren Englischunterricht ermittelte, schnitten Schüler, die in Sachfächern wie Geographie und Biologie auf Englisch unterrichtet wurden, beim Englishtest besser ab als die Vergleichsgruppe. In allen Kompetenzbereichen zeigte sich ein Vorsprung bilingual Lernender. Fast doppelt so gut ausgebildet wie bei Lernenden ohne bilinguale Lernerfahrungen war das Hörverstehen (DESI-Konsortium 2006, S. 59). Selbst wenn man berücksichtigt, dass bilinguale Angebote primär an Gymnasien angesiedelt sind und diese Züge tendenziell von leistungsfähigeren Lernenden gewählt werden (Bredenbröker 2000): An der grundsätzlichen Überlegenheit gegenüber dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht scheint dies nichts zu ändern (Bonnet 2004, S. 40 f.).

Inzwischen haben sich die Sachfachdidaktiken intensiv mit bilingualem Lernen befasst. Zwar ist die Euphorie der Fremdsprachendidaktiken noch nicht übergesprungen. Gleichwohl erkennt man den Beitrag des bilingualen Unterrichts zur Identitätsentwicklung, zum interkulturellen Lernen und zur fachlichen Kommunikationskompetenz an. Identität könne besonders gut in

einem mehrsprachigen Umfeld angebahnt werden und zwar durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen auf politische, historische, lokale und globale Probleme (Abendroth-Timmer 2005, S. 191). In besonderem Maße erschließt sich für Lernende die interkulturelle Dimension über Texte, Quellen und Informationsmedien, über die zielsprachlich formulierten Sichtweisen, Ansichten, Positionen und Interpretationen zu den Unterrichtsinhalten. Vor allem Fächer, die „relevante Aspekte von Gesellschaft und Kultur anderer Nationen behandeln“, müssten es daher ermöglichen, Inhalte bilingual zu erfassen (Lamsfuss-Schenk & Wolff 1999, S. 5). Mit explizitem Bezug zum Fach Geschichte sieht Christ bilinguales Lernen im Vorteil. Das Sachlernen in der fremden Sprache eröffne Sichtweisen und Herangehensweisen an „kulturell und interkulturell bedeutsame Sachverhalte, Ereignisse, Entwicklungen“, die im muttersprachlichen Unterricht außen vor bleiben müssten (Christ 2000, S. 79). Für andere Sachfächer eröffnen fremdsprachliche Quellen ebenfalls differenziertere Perspektiven auf ein Sachproblem als ausschließlich erstsprachliche Materialien. Im Hinblick auf wissenschaftspropädeutische Herausforderungen bereitet das fachliche Lernen in zwei Sprachen auf Studiengänge vor, in denen der Umgang mit fremdsprachlichen Texten zu den grundlegenden Voraussetzungen gehört. Diese fachliche Kommunikation wird wegen der zunehmenden Internationalisierung der Forschung sowohl in den Natur- als auch in den Geisteswissenschaften mit steigender Tendenz auf Englisch geführt.

Außerhalb von Forschung und Wissenschaft werden differenzierte Kompetenzen in Englisch als *lingua franca* ebenfalls mehr und mehr erwartet (Hallet 1998). Dabei bleibt es nicht bei fachbezogenen Themen mit ihrer Vielzahl an bilingualen Impulsen. Kompetenzen verlangen alle interkulturellen Kontakte und Begegnungen, bei denen Sachthematiken die Diskurse bestimmen und es Ziel der Interaktion ist, sich über historische, wirtschaftliche, kulturelle, ethische, gesellschaftliche oder themenspezifische Aspekte auszutauschen. Dies ist spätestens dann der Fall, wenn Schüler mehr als Smalltalk reden wollen, weil sie sich mit Sachfachinhalten identifizieren, über die sie nicht nur in ihrer Sprache kommunizieren möchten. Je früher sie fremdsprachliche Fähigkeiten zur themen- und fachbezogenen Kommunikation entwickeln, desto eher sind sie fähig, spezifische berufliche und fachliche Kontexte in der Fremdsprache zu bewältigen. In berufsvorbereitenden Lernumgebungen des Dualen Systems akzentuiert man bereits Lernphasen, die darauf vorbereiten, sprachlich und inhaltlich Kundenkontakte in einer Fremdsprache professionell zu bewerkstelligen (Eistert, Fünffinger, Lanbein, Ueberschaar & Vierág 2007). Kommunikationszüge nach Art der Lehrbuch-

dialoge helfen hierbei nicht weiter. Und Sachwissen, das niemals in der Fremdsprache thematisiert wurde, kann nur schwerlich in Diskurse einbezogen werden.

In manchen Naturwissenschaften hat man die Erfahrung gemacht, dass die Verwendung der Fremdsprache dazu verhilft, Distanz zu Alltagsbedeutungen von, beispielsweise physikalischen Fachtermini zu erreichen. Das Interferenzproblem stellt sich oft bei Lernenden ein, die im muttersprachlichen fachlichen Diskurs aufgefordert sind, Lexeme aus der Alltagssprache fachsprachlich zu konnotieren. Die fremdsprachlichen Gegenstücke sorgen für mehr Trennschärfe (Höttecke 2004, S. 267).

Mit Bezug zur Gedächtnispsychologie wird auf den Aspekt der Verarbeitungstiefe verwiesen und angenommen, dass der bilinguale Sachfachunterricht ein höheres Maß an Involviertheit und Identifikation bewirkt (Wolff 1996). Beide Variablen führten zu einer tieferen Verarbeitung der Inhalte, die Behaltensleistung werde gesteigert. Den in der Fremdsprache verfügbaren Lerninhalten begegnen Schüler mit einer höheren Konzentration bei der Dekodierung, weil fremdsprachlicher Input eben mehr Aufmerksamkeit abverlangt. Beides könnte sich positiv auf die Verarbeitungstiefe auswirken (De Florio-Hansen 2003, S. 110). Empirischen Daten zufolge sind Lernende selbst davon überzeugt, dass die Verwendung der Fremdsprache im Sachfach zu einer höheren Konzentration bei der Informationsaufnahme führt, was wiederum eine bessere kognitive Durchdringung des Inhalts begünstigt (Rottmann 2004, S. 212). Generell würden Inhalte besser behalten, wenn sie tiefer verarbeitet werden, lautet die Erkenntnis aus der Hirnforschung (Spitzer 2007, S. 9).

Nachdem mittlerweile alle Lehrpläne auf die Notwendigkeit verweisen, die Lernenden ‚zukunftsfähig‘ zu machen, müssen Schulen nun auch offiziell die Fähigkeiten zur aktiven Teilhabe an Diskursen in fremden Sprachen auf allen kommunikativen und fachspezifischen Ebenen systematisch heranbilden. Nur so lassen sich Kompetenzen für eine international operierende Arbeitswelt gezielt anbahnen. Zur Vorbereitung auf die „neuen Herausforderungen in einer globalisierten Welt“ sieht sich etwa der Geschichtslehrplan von Berlin in der Pflicht, dazu beizutragen, dass Lernende „Vorträge, Texte und Materialien zu einer Vielfalt von Themen in einer Fremdsprache verstehen und auch selbst präsentieren können“ (Lehrplan Berlin 2006). Auf den kulturellen Aspekt verweist man unter anderem in Bayern und betont „die besondere Weise“, mit der ein bilingualer Unterricht „dem Prinzip des Perspektivenwechsels zwischen der eigenen Kultur und der des anderen Sprachraums Rechnung trägt“ (Lehrplan Bayern 2004). Im Hamburger Lehrplan

wird betont, dass Lernende in der bilingualen Unterrichtsform zusätzliche fachsprachliche Kenntnisse erwerben (Lehrplan Hamburg 2007).

Zur Förderung all dieser Komponenten des Kompetenzerwerbs leisten bilinguale Lernorterkundungen einen Beitrag.

8. Arbeitsweisen und Verfahren bei bilingualen Lernorterkundungen

Vor dem Hintergrund der skizzierten Parameter bilingualen Lernens sind Lernorterkundungen als eine besondere Form bilingualer Module zu betrachten. Die Besonderheit eines bilingualen Lernortes liegt darin, dass er ein phasenweises sprach- und fächerübergreifendes Lernen außerhalb der Schule zulässt. Ausgerichtet sind Besuche an inhaltlichen Leitkriterien, sprachliche Zielvorstellungen sind diesen untergeordnet. Lernortbegehungen sind Projekte, bei denen man in mehreren selbsttätigen Arbeitsschritten ein Produkt entwickelt, welches dann für eine Schulöffentlichkeit medial aufgearbeitet wird. Eingebettet sind sie in das inhaltliche Curriculum eines oder mehrerer Sachfächer, wo Lernortprojekte eine in sich geschlossene thematische Einheit bilden. Sie muss nicht auf allen Ebenen mit dem fremdsprachlichen Leistungsvermögen in Einklang stehen, die Verwendung der Erstsprache(n) wird als Kommunikationsstrategie akzeptiert.

Bilinguale Lernorte stehen für eine konsequente sprachliche und inhaltliche Öffnung des Unterrichts. Sie repräsentieren eine stärkere Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden und ihrer Bedürfnisse und erleichtern die Initiation einer authentischen Inhaltsbezogenheit in einem alltagsrelevanten fremdsprachlichen Kommunikationsraum. Bilinguale Lernorte unterstützen reale Vollzüge von Sprachhandlungen in der Erst- und Zielsprache, die tätigkeitsintensive Kontrapunkte zu den herkömmlichen Versprachlichungsszenarien im Klassenzimmer setzen, wo sprachliches Verstehen und Handeln oftmals „ihren wesentlichen Zweck im Betrieb von Schule“ zu haben scheinen (Lieblau 1988, S. 246). Die Möglichkeiten, an einem Lernort forschend und praktisch zu lernen, bestärken die Lernenden darin, eigene Ansätze und Fragestellungen zu entdecken, sie zu verfolgen, sich bei der Lösungsplanung von ihren individuellen Wissensdispositionen leiten zu lassen und sich dabei die Fremdsprache als Werkzeug zunutze zu machen.

In Bezug auf ihre Funktionen in einer Unterrichtssequenz können bilinguale Lernortbegehungen in eine Thematik einführen, die im Klassenunterricht dann weiter vertieft wird. Ein Unterrichtsthema lässt sich durch den

Besuch eines außersprachlichen Lernorts auch abschließen bzw. zusätzlich in der Alltagswelt der Lernenden verankern. Häufiger besteht der Kern des Projekts aus den Lernangeboten des Standorts selbst. Allen Varianten gemein ist ihr modularisierter Charakter, der den Lernort zu einem sehr flexibel nutzbaren Raum macht, gerade hinsichtlich fremdsprachlicher Anforderungen. Aufgrund ihrer Verortung in einem primär muttersprachlichen Kontext sind Lernortrealien und ausgangskulturelle Kontextualisierungen geeignet, die Verarbeitung von komplexem, fremdsprachlichem Input zu unterstützen.

Während der Vorbereitung auf einen bilingualen Lernortbesuch wird auf ein überschaubares Repertoire an Fachwortschatz zurückgegriffen. Lerner treffen auf unbekannte Fachlexik primär während der Rezeption eines Fachtextes. Die interaktive Sprachverwendung vor Ort, im Gespräch, gelingt mit den alltagssprachlichen Redemitteln, die sich Lernende im Fremdsprachenunterricht angeeignet haben. Überwiegend vollzieht sich die Kommunikation vermittelt durch bekanntere Sprachstrukturen auf der Basis einer vergleichsweise einfachen Syntax und redundanten Vokabulars. Vorausgesetzt, die Lernenden sind es gewohnt, frei in der Fremdsprache zu kommunizieren. An Lernorten findet man eine Reihe an impliziten und expliziten Verstehenshilfen zur individuellen Verwertung vor, die Fremdsprachenlehrkraft steht bei Bedarf als *language tutor* zur Verfügung.

Wortschatz

Mit Versprachlichungsproblemen muss man stets rechnen. Um die Verfügbarkeit insbesondere von Fachvokabular sicherzustellen, werden Wörterlisten und Wortaufzeichnungen empfohlen. Solche Aufbewahrungstechniken haben im kommunikativen Fremdsprachenunterricht nur dann ihren Platz, wenn Sammlungen dieser Art in komplexeren Folgeaktivitäten verarbeitet werden. Die Erkundung eines Lernorts stellt eine solche Folgeaktivität dar, zumal Bestände des Fachwortschatzes in anderen Zusammenhängen aufgerufen werden als in jenen der vorbereitenden Unterrichtsphasen. Man wird auch sicherstellen, dass Fachwortschatz dokumentiert wird, der im Verlauf einer Lernorterkundung zur Sprache kommt. Insofern bietet es sich an, diese Aktivität als grundlegenden, lernortunabhängigen Auftrag zu formulieren. Die Lehrkraft hat in allen Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung in ihrer Funktion als lexikalische Ratgeberin die Möglichkeit, durch Hinweise zu individualisieren.

Grammatik

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht legt von Beginn eines Lehrgangs an großen Wert darauf, die Lernenden frühzeitig zur Interaktion innerhalb des erwartbaren Rahmens zu befähigen. Entsprechend sind Lehrpläne darauf ausgerichtet, die Interaktionsfähigkeit systematisch zu fördern. Einfachere Gespräche am Ort, in Form direkter Frage-Antwort-Züge, sind mit alltagsbezogenen Redemitteln zu leisten. Ein ausgeprägtes grammatisches Können ist für Interaktionen in der Zielsprache nicht erforderlich. Schüler begegnen an einem bilingualen Lernort vielen Formen der Sprachverwendung, die ihnen aus einem Fremdsprachenunterricht vertraut sind, der kommunikative Kompetenzen anzubahnen versucht.

Kommunikationsstrategien

Während einer bilingualen Lernorterkundung sind Kommunikationsstrategien zu erwarten, die zu fehlerhaften Äußerungen führen. Linguistische Unzulänglichkeiten oder mangelnde Präzision in einem Redebeitrag muss man in Kauf nehmen, wenn man trotz sprachlicher Einschränkungen seinen Ausdruckswillen kundtun möchte. Vor diesem Hintergrund ist ein Strategietraining wichtig, das Lernende dazu befähigt, zu paraphrasieren, zu umschreiben oder zu verallgemeinern, wo ihnen ein adäquater Ausdruck nicht gelingen würde. Wenn Lernende davon überzeugt sind, dass man an ihren Mitteilungen interessiert ist, kann sich ein der Sache angemessener Diskurs entfalten. Normabweichungen, die das Verständnis nicht fundamental beeinträchtigen, sollte man ignorieren, um Kommunikation und Motivation nicht zu gefährden. Dass Lehrkräfte am Lernort beratend oder gar korrigierend eingreifen ist sinnvoll, falls Lernende danach verlangen.

9. Organisation einer bilingualen Lernorterkundung

Vorbereitung

Dass die Fremdsprache bereits in der Vorbereitung auf eine bilinguale Lernortbegegnung einbezogen wird, steht außer Frage. In welcher Intensität dies geschieht, ist letztlich davon abhängig, welche Form der Sprachverwendung am Lernort dominiert und welche Interaktionskontexte man dort vorfindet.

Ein rezeptiver Fokus, der vor allem das Zuhören und das Lesen abverlangt, verlagert die fremdsprachliche Komponente auf die Informationsentnahme, z. B. von Originalquellen. Da mag es genügen, anhand fremdsprachlicher Texte in kooperativen Lernformen Dekodierungstechniken vorab nochmals zu trainieren und auf relevantes Sprachmaterial hinzuweisen.

Eine in der Fremdsprache durchgeführte Führung macht die vorbereitende Aktivierung entsprechender produktiver Redemittel notwendig, beispielsweise im Rahmen von Sammeltätigkeiten. Diese können Erfahrungen mit Unterrichtsgängen in der Vergangenheit reaktivieren und in eine pragmatolinguistische Sammeltätigkeit münden. Das Lehrbuch wird zur nützlichen Quelle, um es auf Sprachmittel hin zu untersuchen, die für den Kontext des Lernorts bedeutsam sind. Womöglich lassen sich sprachliche Lücken (*gaps*) im Rahmen von Probehandlungen entdecken, bei denen es darum geht, Ausschnitte von Begehungsszenarien zielsprachlich zu dialogisieren, unter Zuhilfenahme von Nachschlagemedien. Medial präsentierte, lernortnahe Szenarien tragen auf ähnliche Weise dazu bei, dass sich Lernende mit den sprachlichen Kennzeichen einer Führung selbsttätig auseinandersetzen.

Die Automatisierung von relevantem Wortschatz und die Überführung in den Aktivbereich ist, Forschungsergebnissen nach zu urteilen, erfolgsversprechend, wenn der anvisierte lexikalische Bestand bereits in Arbeitsaufträgen und -impulsen enthalten ist (Nation 2002). Lernende nutzen dieses Wortmaterial offenbar gerne für eigene Sprachproduktionen. Insofern macht es Sinn, Schüler anzuhalten, auf der linguistischen Basis ihnen vorliegender didaktischer Materialien Fragen und Anmerkungen explizit oder stichpunktartig zu formulieren. Ein Vorteil solcher selbst verfasster Versprachlichungshilfen besteht auch darin, sprachliche Sicherheit vor Ort herzustellen.

Hinführende Aktivitäten

Eine sprachliche Vorentlastung kann erfolgen, indem relevante Redemittel, insbesondere zur Interaktion, nochmals ins Bewusstsein gerückt werden. Falls die Erkundung in der Fremdsprache durchgeführt wird, macht es Sinn, die Lernenden im Rahmen der Vorbereitung Fragen auf Englisch oder Französisch vorformulieren zu lassen. Stichwörter, die auf Karteikarten notiert werden, genügen in aller Regel, jedoch sollten sich die Lernenden in kleineren Teams darin trainieren, mögliche Fragen spontan mündlich zu formulieren. So wird deutlich, welche Redemittel und Begriffe noch nachgeschlagen werden müssen. Derartige Sprachaktivitäten zeigen auf, in welchen Bereichen noch Unsicherheiten auftreten, die eine verständliche Umsetzung des

Ausdruckswillens belasten. Grundsätzlich sollte sich die sprachliche Vorbereitung darauf konzentrieren, die Lernenden darin zu bestärken, dass ihr Können ausreicht, um am Lernort in der Fremdsprache zu agieren.

Wer sich der Tätigkeiten bedienen möchte, die im Fremdsprachenunterricht ausgeführt werden, nutzt sprachintensive Aktivitäten, ohne diese zu evaluieren. Es kommt ganz darauf an, in der Fremdsprache Ergebnisse zu kommunizieren, die fremde Sprache ohne Angst vor Fehlern zu benutzen und mit ihr ergebnisorientiert Aufgaben und Arbeitsaufträge zu lösen. Es spricht allerdings nichts dagegen, dass Lehrkräfte oder *language tutors* sich während der Bearbeitung von Aufgaben als Sprachberater zur Verfügung stellen. Auch wenn es während der Erkundung um die Sache geht, können für explizit fremdsprachliche Aktivitäten Phasen reserviert werden, in denen Lernende aus einer sprachlichen Perspektive heraus den Blick auf den Lernort richten.

An vielen Lernorten, die in diesem Band didaktisch reflektiert werden, macht es Sinn, Lernende zur „Kommunikationserkundung“ aufzufordern (Linthout 2004, S. 163). Wie wird fachlich kommuniziert, welche Intentionen werden auf Englisch vermittelt, welche Sprache wird verwendet, all dies sind Annäherungen an Funktionen einer lingua franca. Die Erkundung fachlicher Kommunikation im Schülerlabor oder im Museum kann sich auch auf eine Auswahl an Textsorten konzentrieren, die im betreffenden Lernort vorherrschend sind.

Nachbereitung

Für die Nachbereitung einer Exkursion in der Fremdsprache bieten sich Aktivitäten an, in denen Lernende selbsttätig die Ergebnisse ihrer Arbeits- und Rechercheaufträge für eine Darbietung zusammenstellen, die ihnen aus dem Fremdsprachen- oder Sachfachunterricht vertraut sind. Kern dieser Phase ist die Präsentation und Kommunikation der Ergebnisse. Im Rahmen einer Postersession wird die ganze Lerngruppe sprachlich interaktiv. Die Gruppen haben hierzu Poster verfasst, auf denen nach dem IMRaD Format (Introduction, Methods, Results (and) Discussion) die gewonnenen Erkenntnisse präsentiert werden. Die Autoren der Poster stehen für Fragen und Diskussionen zur Verfügung. Jedoch haben alle Teilnehmer Gelegenheit, sich mit den Produkten anderer Teams zu beschäftigen. Die Session findet in der Aula oder auf den Gängen statt, die Poster sollten das Format A0 nicht unterschreiten, um Interaktionsprozesse sicherzustellen (Gehring 2008).

Grundsätzlich ist es vorstellbar, eine Postersession mit Hypertexten durchzuführen. Von der Konzeption her sind einzelne Inhalte mehrerer Poster

thematisch miteinander vernetzt. Auch Poster, die Grundlegendes erläutern, z. B. Fachbegriffe, gehören dazu. Die Betrachter folgen keiner linearen Rezeptionsstruktur, indem sie ein Poster als in sich geschlossene Informationseinheit wahrnehmen. Sie stellen sich die Informationsanordnung selbst zusammen, die auf mehreren Postern zu finden sind. Entsprechende graphische oder farbliche Kennzeichnungen geben an, welche Informationen auf den verschiedenen Postern zusammenhängen.

Hypertexte werden normalerweise mit elektronischen Medien erstellt und selbst erstellte Internetseiten mit bestehenden Präsentationen im Netz miteinander verbunden bzw. durch weitere zu einem Textganzen ergänzt. Die Textstellen, zu denen weitere Informationen oder Verlinkungen vorliegen, sind kenntlich gemacht (ebd. 2010).

Auch eine Nachbereitung, die ein Buch zum Ergebnis hat und die damit auf herkömmlichen Medien basiert, ist ohne allzu großen Aufwand möglich. Kommerzielle Unternehmen bieten an, kostenlos Bücher zu erstellen und gegen eine geringe Gebühr zu drucken. Hierzu gibt es Formatvorlagen, in die Bild- und Textdokumente problemlos einzufügen sind (BoD online 2009). Diese Form der Nachbearbeitung von Arbeitsaufträgen zum bilingualen Lernort findet ihren Abschluss in einer kleinen Buchausstellung.

10. Zusammenfassung

Bilinguale Lernorte sind für beide an einer Erkundung beteiligten Fachkomponenten ertragreich. Das fremdsprachliche Lernen profitiert davon, wenn Schüler frei sprechen, hören und lesen, kommunizieren und recherchieren, sich Notizen machen oder spontan entstandene Fragen stellen. Dem Sachfach bieten sich am Lernort Veranschaulichungs- und Vertiefungspotenziale. Inhaltlich sorgt es für Authentizität und Angemessenheit der Diskurse, gleichzeitig eröffnet das Sachfach Zugänge zur interkulturellen Perspektivierung einer Problematik. Die Erfahrung der Lernenden, vor Ort die Fremdsprache als Präsentations- oder als Interaktionsmedium zu erleben, führt sie an neue, vom Inhalt bestimmte Diskurs- und Reflexionsebenen ihrer außerschulischen Alltagskultur heran.

Literatur

- Abendroth-Timmer, D. (2005): Mehrsprachiger und mehrsprachiger Modulunterricht also Ort kultureller Begegnung und Reflexion. In: Krechel, H.-J. (Hrsg.): Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas. Tübingen, S. 185-208.
- Abuja, G. (1999): Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika ‚bilingualen‘ Lernens in Österreich. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4(2). Online: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/abuja2.htm.
- Baker, A. (2002): Der Erwerb von akademischen Sprachfähigkeiten im Englischen durch bilingualen Sachfachunterricht am Beispiel Biologie. In: Krück, B. & Loeser, K. (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen. Frankfurt a. M., S. 133-152.
- Bohn, M. (2008): Didaktische, methodische und organisatorische Herausforderungen auf dem Weg zum bilingualen Biologieunterricht in Deutschland. In: Scheersoi, A. & Klein, H.-P. (Hrsg.): Bilingualer Biologieunterricht. Frankfurter Beiträge zur biologischen Bildung 6. Aachen, S. 25-48.
- Bonnet, A. (2004): Chemie im bilingualen Unterricht. Opladen.
- Book on Demand. Online: <http://www.bod.de/bod-fun.html>.
- Bredenbröcker, W. (2000): Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht : empirische Untersuchungen. Frankfurt a. M.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): IT Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. http://www.bmbf.de/pub/it-ausstattung_der_schulen_2006.pdf.
- Burns, A. (2004): Language across the curriculum. In: Byram, M. (eds.): Encyclopedia of language teaching and learning. London, S. 327-330.
- Christ, H. (2000): Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen. In: Bredella, L., Meißner, F.-J. & Nünning, A. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen, S. 43-83.
- Christ, H. & Legutke, M. (Hrsg.) (1996): Fremde Texte verstehen. Tübingen.
- De Florio-Hansen, I. (2003): Autonomie und Authentizität im Arbeitssprachenunterricht. Bilinguales Lernen vs. Fremdsprachenunterricht? In: Legutke, M. & Schocker -v. Ditzfurth, M. (Hrsg.): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Tübingen, S. 199-120.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englische Schülerleistungen International. Online: <http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/projekte-materialien/desi-zentrale-befunde/view>.
- Eistert, U., Fünffinger, M., Lanbein, A., Ueberschaar, R. & Virág, K. S. (2007): Bilingualer Unterricht an beruflichen Schulen. Hohengehren.
- Finkbeiner, C. & Fehling, S. (2002): Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium. In: Finkbeiner, C.: Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Hannover.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport (2007): Rahmenplan Englisch. Hamburg. Online: http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_Gy8/ENG_Gy8.pdf.
- Gehring, W. (2008): Dokumentation, Aktion, Interaktion: Was didaktische Poster im Fremdsprachenunterricht leisten. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 2, S. 3-8.
- Gehring, W. (2010): Englische Fachdidaktik. Theorien, Praxis, Forschendes Lernen. Berlin.

- Gehring, W. & Stinshoff, E. (Hrsg.) (2010): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Braunschweig.
- Hallet, W. (1999): Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: "The Bilingual Triangle". In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 1, S. 23-27.
- Höttecke, D. (2004): Zur pädagogischen Dimension des Physikunterrichts – Was bedeutet Physikverstehen? In: Bonnet, A. & Breidbach, St. (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt a. M., S. 265-276.
- Hornberger, N. H. (2006): Sociolinguistics and language teaching. Cambridge.
- ISB-Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (2004): Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Moderne Fremdsprachen. München. Online: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26366&PHPSESSID=787442de315c4e5b2d1b902c56ec4155>.
- Kersaint, G., Thompson, D. R. & Petova, M. (2009): Teaching mathematics to English language learners. New York.
- Krechel, H.-L. (2005): Situation des mehrsprachigen Unterrichts und der Lehrerbildung in Deutschland. In: Krechel, H.-L. (Hrsg.): Mehrsprachiger Fachunterricht in den Ländern Europas. Tübingen, S. 9-33.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2006): Konzepte für den bilingualen Unterricht - Erfahrungen und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Online: http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/bildungspolitik/material_bipo/KMK_Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Online: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/bs_ms_kmk_erste_fremdsprache.pdf.
- Legutke, M. (1988): Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht. Bochum.
- Liebau, E. & Edelhoff, Ch. (1988): Über die Grenze. Nachwort. In: Liebau, E. & Edelhoff, Ch. (Hrsg.): Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht. Weinheim, S. 241-253.
- Linthout, G. (2004): Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Amsterdam.
- Met, M. (2004): Content-based instruction. In: Byram, M. (eds.): Encyclopedia of language teaching and learning. London, S. 137-140.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (O.J.): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Englisch. Online: <http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1107161122.pdf>.
- Nation, P. (2002): Best practice in vocabulary teaching and learning. In: Richards, J. C. & Renandya, W. A. (eds.): Methodology in language teaching. An anthology of current practice. S. 267-272.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Englisch. Online http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_englisch_nib.pdf.
- Pienemann, M. (2006): Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In: Pienemann, M., Kessler, J. U. & Roos, E. (Hrsg.): Englischerwerb in der Grundschule. Paderborn, S. 33-64.

-
- Rottmann, B. (2006): Sport auf Englisch. Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht. Wiesbaden.
- Schlemminger, G.: (Hrsg.) (2006): Aspekte Bilingualen Lernens und Lehrens. Schwerpunkt Grundschule. Baltmannsweiler.
- Schrandt, C. (2002): Bilingualer Unterricht in Berliner Regelschulen: Methodologie und erste Ergebnisse der Evaluationsstudie. In: Krück, B. & Loeser, K. (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen. Frankfurt a. M., S. 121-132.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Geschichte. Berlin. Online: <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Englisch 1./2. Fremdsprache. Berlin. Online: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_englisch.pdf?start&ts=1245159489&file=sek1_englisch.pdf.
- Vonderau, K. (2004): Bilingualer Sachfachunterricht am Beispiel Wirtschaftslehre – Englisch. Forschung-Didaktik-Methodik. Tönning.
- Wolff, D. (1996): Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung. Online: http://www2.uni-wuppertal.de/FBA/bilingu/bilingualer_sachfachunterricht.htm.

Andreas Michler

“You are leaving the American Sector” – historische Orte bilingual

1. Grundsätzliche geschichtsdidaktische Anmerkungen zum außerschulischen Lernort

„*Im Raume lesen wir die Zeit*“ so lautet der Titel der bekannten Monographie des Historikers Karl Schlögel (2006), mit dem die Wiederentdeckung des Raumes, der „*spatial turn*“, in der Geschichtswissenschaft programmatisch umschrieben ist. „*Alle Geschichte hat einen Ort*“ (ebd., S. 71), dieser scheinbar selbstverständliche und doch bislang so vernachlässigte Zugang zum historischen Verstehen muss natürlich auch in der Geschichtsdidaktik als der Teildisziplin der Geschichtswissenschaft, die sich das historische Lehren und Lernen angelegen macht, besondere Aufmerksamkeit erfahren. Auch wenn eine explizite geschichtsdidaktische theoretische Diskussion über die Bedeutung der Kategorie Raum für das historische Denken der Schülerinnen und Schüler bislang kaum in Gang gesetzt wurde (Oswalt 2010, S. 220 f.), so ist hier doch in jüngerer Zeit eine verstärkte Hinwendung zu außerschulischen Lernorten in pragmatischer Absicht festzustellen. Man kann bezogen auf den Geschichtsunterricht sogar sagen: Sich mit außerschulischen Lernorten zu beschäftigen hat Konjunktur! Dieser Schluss liegt nahe, wenn man als Gradmesser für die Relevanz zum einen den geschichtsdidaktischen Publikationsmarkt der letzten Jahre heranzieht (etwa Schreiber 2004; Baumgärtner 2005; Mayer 2005 und 2006; Handro & Schönemann 2008) und zum anderen entsprechende Lehrangebote der letzten Semester an den deutschen Universitäten nach dieser Thematik befragt. Sucht man nach Erklärungen für dieses gesteigerte Interesse, dann fallen einem mühelos eine Reihe didaktischer Prinzipien ein, die mit den außerschulischen Lernorten in Verbindung ge-

bracht werden können und die natürlich auch für das historische Lernen im Geschichtsunterricht von Bedeutung sind. Schlagwortartig und ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien genannt: ganzheitliches Lernen, Handlungs- und Schülerorientierung, selbsttätiges, offenes und projektorientiertes Lernen, entdeckendes und problemorientiertes Lernen, Lebenswelt- und Gegenwartsbezug.

Problematisch, weil missverständlich im Zusammenhang mit dem historischen Lernen, kann dieser Leistungskatalog freilich dann werden, wenn es um die immer wieder in der Literatur genannte „Erkenntnisgewinnung im Realraum“¹, um die „originale Begegnung“ oder „Realbegegnung“ (so etwa bei Sauerborn & Brühne 2007, S. 9) geht. Denn im Gegensatz etwa zum Geographie- oder Biologieunterricht, in deren Rahmen sich die Schülerinnen und Schüler beim Besuch außerschulischer Lernorte tatsächlich mit Phänomenen der gegenwärtigen Wirklichkeit auseinandersetzen können, bleibt dieser direkte Zugang bei der Beschäftigung mit der Vergangenheit verwehrt. Oder, um es mit den Worten eines der bedeutendsten Geschichtstheoretiker des 19. Jahrhunderts, nämlich Johann Gustav Droysen (1808-1864), auszudrücken: „Das Gegebene [...] sind nicht die Vergangenheiten, denn diese sind vergangen, sondern das von ihnen im Jetzt und Hier noch Unvergangene, mögen es Erinnerungen von dem, was war und geschah, oder Überreste des Gewesenen und Geschehenen sein.“ (Droysen 1977, S. 422)

Die Schülerinnen und Schüler treffen also bei den außerschulischen Orten historischen Lernens nicht auf die Vergangenheit selbst, sondern zum einen allenfalls auf Fragmente daraus, mithin auf Quellen, seien es Sach-, Text- oder Bildquellen. Zum anderen werden sie dort aber auch mit Erinnerungen an die jeweiligen Vergangenheiten und damit auch mit Deutungen der gewesenen Wirklichkeiten konfrontiert. Dementsprechend gibt es eine schier unübersehbare Fülle außerschulischer historischer Lernorte, die im Folgenden näher klassifiziert werden sollen.

2. Typologie außerschulischer historischer Lernorte

Wenn man als grundlegendes Merkmal dieser Lernorte ihre außerschulische Lage heranzieht, die eben organisatorisch ein „excurrere“, ein Hinausgehen aus dem Schulgebäude verlangt, dann kann man, wie es bereits Bernd Hey

¹ Vgl. dazu den Beitrag von M. Hemmer in diesem Band.

vorgeschlagen hat, darunter durchaus so Verschiedenes wie historische Orte bzw. Stätten, Archive, Museen und Ausstellungen subsumieren (Hey 1978, S. 9, 13 u. 16).

Nun hat sich in jüngeren geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen eine differenziertere Betrachtungsweise der außerschulischen historischen Lernorte verfestigt, die bereits im Jahre 1977 von Walter Ziegler vorgeschlagen wurde. Indem er die „persönliche Konfrontation mit den Objekten an ihrem ursprünglichen Ort“ (Ziegler 1977, S. 111) explizit von einem Museumsbesuch abgrenzt, nimmt er die heute gängige Differenzierung zwischen historischen Stätten einerseits sowie Archiven und Museen andererseits als unterschiedliche außerschulische Orte historischen Lernens vorweg. Museumsexponate sowie Archivalien befinden sich in der Regel nicht mehr an ihrem originalen Ort und haben damit ihren „ursprünglichen Entstehungs- oder Verwendungszusammenhang“ (Baumgärtner 2005, S. 12) verloren. Häufig werden beim Besuch dieser außerschulischen Orte „institutionalisierte Formen historischen Lernens“ (Handro & Schönemann 2008, S. 3) angeboten, worauf die Begriffe „Museumspädagogik“ und „Archivpädagogik“ bereits einen Hinweis geben.²

Bei den historischen Stätten hingegen handelt es sich um „originale, geschichtlich geprägte Orte“ (Baumgärtner 2005, S. 13). Versucht man historische Orte zu typisieren, so kann man sie einerseits nach ihren sichtbaren, realen Formen in Einzelobjekte (Ruine, Gebäude, Denkmal), Ensembles (historische Altstädte) oder gar nach ihrer Oberflächengestalt (Parkanlage, Kulturlandschaft) unterteilen (so bei Mayer 2006, S. 85). Eine andere, für das zielgerichtete historische Lernen an diesen Orten wohl noch tragfähigere Typisierung, ist die nach den dort jeweils vorzufindenden „Vergangenheitsbezügen“. Geschichtlich geprägt wird ein Ort demnach durch Ereignisse, Strukturen und Prozesse, „die an Ort und Stelle rekonstruiert werden können“ (Baumgärtner 2005, S. 12).

Eine historische Stätte kann demzufolge der Schauplatz eines historischen Ereignisses oder einer bedeutsamen Entscheidung sein, an ihr können, losgelöst von einem bestimmten Ereignis, „geschichtlich bedeutsame Strukturen“ untersucht werden und sie kann sich auch als ein „Ort geschichtlicher Veränderung“ präsentieren (Baumgärtner 2005, S. 13 f. und Mayer 2006, S. 85 f.).

Wenn diesen drei Formen von „Vergangenheitsbezügen“, die an historischen Stätten unterscheidbar sind, schließlich noch die Deutung von Ge-

² Zur Arbeit im Archiv vgl. den Beitrag von M. Fenn in diesem Band.

schichte als eine vierte Dimension hinzugefügt wird, dann kann es sich auch um „Orte der Erinnerung“ handeln. Anders freilich als bei dem berühmten Projekt „lieux de mémoire“ (Nora 1984-1992) des französischen Historikers Pierre Nora und seines deutschen Pendant, der „Deutsche[n] Erinnerungsorte“ (François & Schulze 2001), beschränken sich die hier ausgewählten Beispiele auf ganz konkrete Orte geschichtlicher Ereignisse. Erinnerungsorte im metaphorischen Sinne (wie etwa „Die Marseillaise“, „Der Code Napoléon“ „Die Dolchstoß-Legende“, „Die Reformation“ oder „Pflicht“), die in den beiden oben genannten Publikationen breite Beachtung finden, bleiben dagegen außen vor.³

Selbstverständlich können sich an einer historischen Stätte gleich mehrere der oben dargestellten Formen von Vergangenheitsbezügen als zutreffend erweisen. Es kommt dann auf die Zielsetzungen des historischen Lernens an diesem Ort an, die darüber entscheiden, welche Dimensionen in den Vordergrund gerückt werden sollen.

3. Das besondere Leistungsvermögen historischer Orte für den historischen Lernprozess

„Landschaften sind keine Texte, sowenig wie Städte. Texte kann man lesen, in Städte muss man hineingehen. Man muss sich umsehen. Orte kann man nicht lesen, sondern man muss sie aufsuchen, um sie herumgehen. Gebäude und Plätze sind etwas anderes als die Reproduktion von Gebäuden, Interieurs etwas anderes als der Roman, in dem sie vorkommen. Es geht um Raumverhältnisse, Entfernungen, Nähe und Ferne, Masse, Proportionen, Volumina, Gestalt. Räume und Orte stellen gewisse Anforderungen, unter denen sie nicht zu haben sind. Sie wollen erschlossen sein.“ (Schlögel 2009, S. 23)

Geschichtsdidaktisch gewendet, stellen diese Aussagen ein überzeugendes Plädoyer für das Aufsuchen historischer Orte im Rahmen des Geschichtsunterrichts dar. Anders formuliert: Die Erkenntnis, dass „Geschichte [...] nicht nur in der Zeit, sondern auch im Raum [spielt]“ (ebd., S. 9) wird wohl kaum in einem Geschichtsunterricht, der ausschließlich im Klassenzimmer abläuft, gewonnen werden können.

³ Zu den Erinnerungsorten vgl. den Beitrag von D. Lange in diesem Band.

Ganz im Sinne des eben zitierten Plädoyers von Karl Schlögel lassen sich an dem konkreten Ort historische Lernprozesse initiieren, die es rechtfertigen, den zeitlichen und organisatorischen Aufwand einer Exkursion auf sich zu nehmen:

- Die Raumgebundenheit von Geschichte kann am sinnfälligsten am historischen Ort erfahren werden. Um diese Erfahrung an konkreten Beispielen zu verdeutlichen: Wer einmal am höchsten Punkt des Ausgrabungshügels von Troja steht und dort von dem häufig auftretenden kräftigen Nordostwind umweht wird, dem wird sinnfällig vor Augen geführt, dass diese Stadt seinen Reichtum einer besonderen geographischen Lage zu verdanken hatte. Denn hier mussten die Schiffe, die zum Schwarzen Meer segeln wollten, in der Beşik-Bucht auf den seltenen Südwind warten, der ihnen erst die Durchfahrt der Dardanellen ermöglichte. Aber auch, wer sich mit seinen Schülerinnen und Schülern die Mühe macht, beispielsweise die Veste Oberhaus in Passau hoch oben auf dem Berg zu Fuß zu erklimmen, kann ihnen damit überzeugend die exponierte Lage dieser Burg sowohl in ihrer Verteidigungs-, wie auch Überwachungs- und Repräsentationsfunktion nahe bringen.

Zu dieser sinnlichen Erfahrung gehört zweifellos auch das Lernen mit möglichst vielen Sinnen, denn ein historischer Ort kann im wahrsten Sinne des Wortes begriffen, zudem begangen, besichtigt, berochen oder vermessen werden (Mayer 2004, S. 392). Schließlich sollte den Lernenden auch die auratische Wirkung einer konkreten historischen Stätte, der vielleicht damit verbundene „historische Schauder“, nicht vorenthalten werden. Die mit der sinnlichen Erfahrung verbundene Steigerung der Motivation sowie die Förderung der Imaginationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sind wichtige Voraussetzungen für ein erfolgreiches historisches Lernen.

- „Augenarbeit“ nennt Karl Schlögel die Fähigkeit, Landschaften und Orte als historisch bedeutsam bewusst wahrnehmen zu können (Schögel 2009, S. 13). Mit der Übung der „Augenarbeit“ wird eine „Methodisierung des historischen Lernens“ (Baumgärtner 2005, S. 15) ermöglicht. Dazu gehört insbesondere ihren Quellencharakter, zumeist handelt es sich hier um Sachquellen, zu erkennen. Hier lernen die Schülerinnen und Schüler am konkreten Beispiel mit Hilfe dieser Quellen Aussagen über die Vergangenheit zu gewinnen. Dies schließt freilich auch die Erkenntnis mit ein, dass diese Quellen aufgrund ihres Fragmentcharakters meist mehr Fragen aufwerfen, als sie Antworten geben und dass es zusätzlicher Materialien und Informationen – seien es weitere Text- oder Bildquellen,

Karten und Pläne, Stadt- oder Ortschroniken, Reiseführer, aber auch die Ausführungen eines Reiseführers oder der Lehrkraft – bedarf, um die realen Objekte vor Ort zum Sprechen zu bringen.

- Durch die Begegnung mit der historischen Stätte wird eine Beziehung zwischen den beiden Zeitebenen Vergangenheit und Gegenwart hergestellt, denn der Überrest vergangener Zeiten befindet sich ja in der gegenwärtigen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Dieses Hineinragen von Überresten der Vergangenheit in die Gegenwart stellt eine der wichtigsten Motive dar, sich überhaupt mit der Vergangenheit zu beschäftigen (Rüsen 1996, S. 524). Zudem werden sie an diesen Orten auch „mit dem Phänomen der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen unmittelbar konfrontiert“ (Baumgärtner 2005, S. 15). Beispiele dafür sind ein ehemals abgeschieden gelegenes Kloster, an dem heute ein viel befahrener Radwanderweg vorbeiführt, Überreste einer mittelalterlichen Stadtmauer, die in einem modernen Gebäude integriert sind oder auch die heutige Nutzung einer Burganlage als Kongress- und Tagungsstätte mit Hotelbetrieb.

4. Methodische Erschließung historischer Orte

Wenn eine historische Stätte nicht nur als bloßes Ausflugsziel, sondern in ihrer Funktion als außerschulischer Lernort des Geschichtsunterrichts aufgesucht wird, dann geschieht das in Form einer historischen Exkursion. Darunter versteht Schreiber „das Aufsuchen historischer Quellen an ihrem originalen Ort“ (Schreiber 1998, S. 215). Eine vornehmliche Zielsetzung einer solchen Exkursion muss es sein, bei den Schülerinnen und Schülern vor allem die Methodenkompetenz im Umgang mit historischen Stätten zu fördern. Dazu müssen sie lernen, diese entweder in ihrem Quellencharakter wahrzunehmen, mit dessen Hilfe man an Ort und Stelle Vergangenheit rekonstruieren kann oder sie als Orte der Deutung von Geschichte zu erkennen, die es zu hinterfragen gilt. Dementsprechend entwickelte Waltraud Schreiber eine Typologie für historische Exkursionen, die idealtypisch drei methodische Zugänge unterscheidet: die „Erkundung“, die „Rekonstruktion historischer Ereignisse an ihrer historischen Stätte“ und drittens das „Hinterfragen von gedeuteter Geschichte“ (Schreiber 2004, S. 636-642). Dass diese Idealtypen natürlich in der praktischen Umsetzung vor Ort miteinander verknüpft werden können oder gar die Grenzen zerfließen, soll hier nicht unerwähnt bleiben.

-
- Bei der „Erkundung“ rückt der Quellencharakter einer historischen Stätte in den Mittelpunkt des historischen Lernens. Die Schülerinnen und Schüler lernen hier im direkten Umgang mit einem Gebäude, einem Ensemble oder einer historischen Landschaft deren Geschichte zu rekonstruieren. In Anlehnung an die historische Methode der Quellenarbeit bedarf es dabei zunächst entsprechender Fragestellungen, die man an diese Sachquellen richten kann und die dann den Blickwinkel der Rekonstruktionsarbeit bestimmen. Allerdings muss hier wohl vor einer überzogenen Erwartungshaltung im Hinblick auf die Aussagekraft dieser Sachquellen und des Erkenntnispotentials für die Schülerinnen und Schüler gewarnt werden. In der Regel geben sie erst einmal nur Auskunft über Lage und Zustand, wenn es sich um Gebäude handelt, auch über Baumaterialien und Stilelemente, mitunter können auch Größe, Ausdehnung und Aussehen durch die unmittelbare Begegnung eruiert werden. Wahrnehmen, Beobachten, Beschreiben, Benennen, Fragen, Messen, Zählen, Skizzieren, Fotografieren, Abschreiten, Vergleichen und Schätzen müssen demzufolge als die Aktionsformen dieses Idealtypus’ gesehen werden. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse geben dann den Schülerinnen und Schülern wichtige Hinweise, um Aussagen über die mögliche Funktion der historischen Stätte, über ihre Entstehungszusammenhänge und Entstehungszeit, aber auch über ihr „politische[s], wirtschaftliche[s], soziale[s] Umfeld, dem sie angehörten“ (Schreiber 1998, S. 216), treffen zu können. Auch der „Erinnerungswert des historischen Ortes“ (ebd., S. 219) und zwar nicht nur im Hier und Jetzt, sondern auch zu vergangenen Zeiten kann bei „Erkundung“ in den Blick genommen werden. (ebd.). Aufgrund ihres fragmentarischen Hineinreichens in die Gegenwart werden bei einer „Erkundung“ sicherlich mehr Fragen an die historischen Stätten gestellt als sie Antworten geben können. Diese Erfahrung hilft freilich unseren Schülerinnen und Schülern, die Bedingtheit und Begrenztheit, die allen Rekonstruktionsbemühungen der Vergangenheit anhaften, am konkreten Beispiel zu verstehen. Dazu zählt auch die Erkenntnis, dass bei der Arbeit vor Ort „die hier nicht unmittelbar sichtbaren historischen Zusammenhänge mithilfe weiterer Materialien rekonstruiert werden müssen“ (Mayer 2006, S. 87).
 - Der Idealtypus „Rekonstruktion historischer Ereignisse an ihrer historischen Stätte“ hingegen kommt dann zum Tragen, wenn der Ort so gut wie keine Spuren der Geschichte mehr erkennen lässt. Um diese sichtbar werden zu lassen, bedarf es zusätzlicher mitgebrachter Quellen und Materialien. Hier macht man sich die Aura des originalen Ortes zunutze,

um, insbesondere auch auf der emotionalen Ebene, Interesse für das historische Ereignis zu wecken. Es gehört im Übrigen zur Förderung reflektierten Geschichtsbewusstseins, nicht darauf zu verzichten, dann auch hier die Gefühle der Schülerinnen und Schüler explizit zu thematisieren, ohne sie freilich zu zerreden. Prinzipiell gibt es zwei methodische Möglichkeiten wie bei diesem Typus vor Ort gearbeitet werden kann: Zum einen können fertige Geschichten, etwa vom Exkursionsleiter oder durch eine Ausstellung am originalen Ort, erzählt werden. Zum anderen kann die Exkursionsgruppe angeregt werden, „am originalen Ort an geeigneten Quellen und Darstellungen zu arbeiten und so die Rekonstruktion des Ereignisses selber zu vollziehen“ (Schreiber 2004, S. 641). Als Schüler-tätigkeiten lassen sich bei diesem Idealtyp insbesondere das Zuhören, Vortragen, Fragen, Nacherzählen oder Berichten nennen.

- Beim „Hinterfragen von gedeuteter Geschichte“, dem dritten von Waltraud Schreiber entwickelten Idealtypus einer historischen Exkursion, geht es darum, die vielfältigen Deutungen und Interpretationen von Geschichte, mit denen der Besucher häufig an historischen Stätten konfrontiert wird, „als solche zu erkennen, zu analysieren und mit kontrollierter Rekonstruktion zu vergleichen“ (Mayer 2004, S. 401). Zur gedeuteten Geschichte zählen nicht nur Denkmäler und Gedenkstätten am Ort des Geschehens, sondern auch das Gespräch mit einem Zeitzeugen am historischen Ort, historische Festspiele oder historische Filme an einem Originalschauplatz sowie Mythen, Sagen und Legenden, die sich um die historische Stätte ranken. Aber auch Verweise auf den Ort in Literatur, Film oder Bild müssen der Kategorie „gedeutete Geschichte“ zugeordnet werden. Wichtige Tätigkeiten, die hier von den Schülerinnen und Schülern verlangt werden, sind das Lesen, Vergleichen, Hinterfragen, Interpretieren, Urteilen und Werten.

In Abgrenzung zu dieser Typologie entwickelte Ulrich Baumgärtner ebenfalls idealtypisch zwei weitere methodische Zugänge zu historischen Orten: die „heuristische Erkundung“ und die „thematische Erschließung“.

Beim erstgenannten Zugang wird die historische Stätte als Ganzes in den Blick genommen. Es „steht die Geschichte des historischen Ortes selbst im Zentrum und dient zur Entwicklung von Fragen“ mit deren Hilfe seine Veränderung im Laufe der Zeit, mithin also seine Historizität, erfahrbar wird. Bei der „thematischen Erschließung“ hingegen untersuchen die Schülerinnen und Schüler unter Vorgabe einer spezifischen Fragestellung „immer nur einen bestimmten Aspekt des Ortes“ (Baumgärtner 2005, S. 16 f.).

5. Anmerkungen zum bilingualen Lernen an historischen Stätten

Neben Politik und Erdkunde war Geschichte eines der ersten Fächer, in denen das bilinguale Lehren und Lernen Eingang in den Unterricht fand. Dies kann einerseits mit dem Grundkonzept erklärt werden, denn bilingualer Unterricht ist natürlich vornehmlich bilingualer Sachfachunterricht. Andererseits ergibt sich diese hohe Affinität des Faches Geschichte für bilingualen Unterricht allein auch schon aus der Tatsache, dass es sich bei den Originalsprachen der Quellen, die uns Auskunft über die Vergangenheit geben können, meist, wie Wolfgang Hasberg treffend feststellt „um Fremdsprachen handelt“, so etwa „beim Griechisch des Altertums wie beim Latein des Mittelalters, beim Neuhochdeutsch Martin Luthers oder beim Französisch der Frühen Neuzeit“ (Hasberg 2009, S. 54). Nun kann es in einem bilingualen Geschichtsunterricht natürlich nicht die oberste Zielsetzung sein, die Fremdsprachenkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, sondern historisches Denken zu entwickeln, „um die Edukanten zu befähigen, ihre Umwelt historisch zu erschließen“ (Hasberg 2007, S. 38). Auch wenn nach Hasberg bislang noch kein „*beiderseits tragfähiges* Integrationskonzept“ vorliegt, „das die Anliegen der Fremdsprachendidaktik und der Sachfachdidaktiken *gleichberechtigt* zusammenführt“ (ebd., S. 55), so gibt es doch schon eine Reihe an geschichtsdidaktischen Einzelstudien, die durchaus einen Gewinn für das historische Lehren und Lernen durch den bilingualen Unterricht glauben erkennen zu können (dazu etwa Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2009 mit dem Themenschwerpunkt „Geschichte bilingual“; Lamsfuß-Schenk 2008; Müller-Schneck 2006; Helbig 2001). Dazu zählt zweifelsohne, dass die Schülerinnen und Schüler durch einen bilingual angelegten Unterricht die Möglichkeit erhalten, ein historisches Phänomen aus der Perspektive zweier oder mehrerer Länder zu betrachten und so bei ihnen in besonderer Weise multiperspektivisches Denken gefördert wird. Weil diese anderen, fremden Sichtweisen auf ein historisches Phänomen immer auch Ausdruck der historisch politischen Kultur des jeweiligen Herkunftslandes sind, bietet sich hier durch den Vergleich mit den Betrachtungsweisen der eigenen Kultur die Chance, interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Bilingualer Geschichtsunterricht bietet weit reichende Alteritätserfahrungen, die sich bei der Arbeit mit fremdsprachlichen Quellen und Darstellungen nicht nur auf den Wortschatz

und auf die Begriffsebene,⁴ sondern darüber hinaus auch auf die Geschichtskultur des Partnerlandes erstrecken (Kuhn 2009, S. 8).⁵ Perspektivenwechsel und Alteritätserfahrung im bilingualen Geschichtsunterricht fördern das (Fremd)verstehen der Schülerinnen und Schüler, in dem sie nationale Sichtweisen auf historische Phänomene zu relativieren und mit Vorurteilen kritisch umzugehen lernen. Ziel von Fremdverstehen ist dabei „nicht das totale Sich-Identifizieren mit dem anderen, wobei die Distanz zu ihm schwindet, sondern das Vertrautwerden in der Distanz“ (Wildhage 2002, S. 5).

Dass hier jedoch noch weitere, vor allem empirisch angelegte Studien über den Mehrwert bilingualen Geschichtsunterrichts folgen müssen, sei an dieser Stelle nur erwähnt.

Welche historischen Orte eignen sich nun aber für bilinguales historisches Lernen? Prinzipiell könnte natürlich an jeder historischen Stätte auch Fremdsprachenlernen initiiert werden, indem beispielsweise Schülerinnen und Schülern die Aufgabe gestellt wird, in die Rolle von Gästeführern zu schlüpfen, die ihren Zuhörern die historischen Zusammenhänge eines Ortes fremdsprachlich erklären. Wenn man die Forderung der Geschichtsdidaktik allerdings ernst nimmt, dass es in einem bilingual gehaltenen Geschichtsunterricht nicht in erster Linie um den Fremdspracherwerb, sondern um Zielsetzungen des historischen Lernens geht, dann liegt es auf der Hand, solche Orte zu wählen, die etwa eine gemeinsame deutsch-britische, deutsch-französische (Müller & Morizet 1996) oder auch deutsch-amerikanische Geschichte dokumentieren bzw. an sie erinnern. Die hier getroffene Auswahl an historischen Stätten, an denen sich besonders bilinguales historisches Lernen anbietet, folgt der Erkenntnis, dass „es vor allem für Themen binationaler oder internationaler Beziehungen und Konflikte wünschenswert und fruchtbar [ist], sie aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten“ (Kuhn 2009, S. 6).

⁴ So heißt etwa in England der „Erste Weltkrieg“ immer noch „The Great War“, der „Deutsch-Französische Krieg“ 1870/71 wird als „The Franco-Prussian-War“ bezeichnet.

⁵ Vgl. dazu auch Kap. 5 des Beitrags von M. Fenn in diesem Band.

6. Konkrete Möglichkeiten des bilingualen Lernens an historischen Orten

Die im Folgenden aufgezählten und beschriebenen Beispiele erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Die Absicht, Orte auszuwählen, die einerseits einen historischen Bezug zu den beiden *linguae francae* Englisch und/oder Französisch aufweisen und andererseits auch in ihrer Thematik durch die Lehrpläne abgedeckt sind, erklärt, dass die hier beschriebenen Beispiele, abgesehen von einer Ausnahme, aus der neuesten bzw. der Zeitgeschichte stammen.

Historische Gebäude und Räume:

- *Das Schloss von Versailles:* Dieses Schloss ist nicht nur eines der „heiligsten Orte des Geschichtsbewußtseins Frankreichs“ (Schulze 2002, S. 413), sondern zugleich auch ein französisch-deutscher Erinnerungsort, ja er fand sogar Eingang in das dreibändige Werk „Deutsche Erinnerungsorte“ (François & Schulze 2002). Im berühmten Spiegelsaal wurde am 18. Januar 1871 der preußische König Wilhelm I. zum deutschen Kaiser proklamiert, was die im Krieg von 1870/71 unterlegenen Franzosen natürlich als eine tiefe Schmach und Erniedrigung empfinden mussten. So verwundert es nicht, dass es für Frankreich eine besondere Genugtuung war, dass dort, fast ein halbes Jahrhundert später, die Siegermächte des Ersten Weltkrieges am 28. Juni 1919 den Friedensvertrag mit seinen drakonischen Bedingungen von den deutschen Bevollmächtigten unterzeichnen ließen. Zunächst bestanden die Franzosen als Gastgeber darauf, auf der Friedenskonferenz der Siegermächte als alleinige offizielle Verhandlungs- und Vertragssprache das Französische gelten zu lassen, was im Übrigen seiner bisherigen Stellung als die dominante Sprache der internationalen Diplomatie entsprach. Doch nun drängte vor allem der amerikanische Präsident Woodrow Wilson, unterstützt vom britischen Premierminister Lloyd George, darauf, in den Verhandlungen wie auch im Schriftverkehr das Englisch dem Französischen gleichzustellen (Ammon 1991, S. 298). Demzufolge wurde dann auch das Original des Versailler Vertrages in diesen beiden Sprachen verfasst.

Wie kann nun im Spiegelsaal des Versailler Schlosses als einem historischen Ort bilingual gelernt werden? In Anbetracht der großen Be-

sucherströme, die täglich durch diesen Prunksaal geführt werden, wird eine konzentrierte Arbeit vor Ort mit Schülerinnen und Schülern sicher nur schwer zu realisieren sein. Dennoch könnte hier doch versucht werden, durch Augenzeugenberichte die beklemmende und für die deutschen Bevollmächtigten erniedrigende Atmosphäre in diesem Saal während der Unterzeichnung des Friedensvertrages am besagten 28. Juni 1919 zu vermitteln. Als englisches Quellenmaterial bietet sich der Bericht des britischen Diplomaten und Konferenzteilnehmers Harald Nicholson an, der in seinen Memoiren „Peacemaking 1919“ die Unterzeichnungszeremonie detailliert und dabei durchaus kritisch beschreibt (Nicholson 1964, S. 365-371). Dieser Darstellung kann dann die damalige Perspektive der deutschen Delegation etwa in dem Bericht des Außenministers Hermann Müller gegenübergestellt werden, der neben dem Reichspostminister Johannes Bell das Vertragswerk in Versailles im Auftrag der deutschen Regierung unterzeichnen musste.⁶

- *Der Gerichtssaal 600 im Nürnberger Justizgebäude*: Hier fanden vom 20. November 1945 bis zum 1. Oktober 1946 die Verhandlungen des ersten der insgesamt dreizehn Nürnberger Prozesse statt, in dem sich 24 Hauptkriegsverbrecher des „Dritten Reiches“ vor einem internationalen Militärtribunal verantworten mussten. Anklage führten die Vertreter der vier Siegermächte USA, Sowjetunion, Großbritannien und Frankreich. Auch das Richtergremium setzte sich jeweils aus einem Mitglied und seinem Stellvertreter der genannten vier Länder zusammen. Verhandelt wurde während des Prozesses neben dem Deutschen in den jeweiligen Sprachen der Siegermächte, für die unterschiedlichen Prozessparteien standen Simultandolmetscher bereit.

Da der Schwurgerichtssaal 600 auch heute noch für die Rechtssprechung verwendet wird, ist eine Besichtigung dieser historischen Stätte nur an verhandlungsfreien Tagen möglich. Um aber der Bedeutung dieses Gerichtsverfahrens insbesondere auch für die Herausbildung eines modernen Völkerstrafrechts und dem zunehmenden Besucherinteresse gerecht zu werden, entschloss man sich zur Einrichtung einer Dauerausstellung. Das „Memorium Nürnberger Prozesse“ wurde im November 2010 zwar am Originalschauplatz, aber außerhalb des Saales 600, nämlich im Dachgeschoss des Justizgebäudes, eröffnet, um „über Vorgeschichte, Verlauf und Nachwirkungen der Verfahren“ (www.memorium-nuernberg.de/ausstellung/ausstellung.html) zu informieren.

⁶ Der Bericht Müllers findet sich in Schiff, V (1929) auf S. 135-143.

Abgesehen davon, dass die Besucher dieser Ausstellung ständig auch mit hier präsentierten fremdsprachlichen Quellen und Texten konfrontiert werden, kann es durchaus ertragreich sein, wenn Schülerinnen und Schülern in dem Gerichtssaal selbst die Möglichkeit geboten wird, Auszüge etwa aus dem “Opening Statement” des amerikanischen Hauptanklägers Robert H. Jackson vom 21. November 1945 im englischen Original nachlesen zu können.⁷ Ein geeignetes fremdsprachliches Quellenmaterial stellen insbesondere die Berichterstattungen der zahlreichen amerikanischen, britischen oder französischen Journalisten dar, weil damit die Schüler vor Ort nicht nur den Verlauf des Prozesses und die Stimmungslage an einzelnen Verhandlungstagen rekonstruieren, sondern vor allem auch die Bewertungen dieses Prozesses aus der Perspektive der einzelnen Nationen erkennen können. Entsprechende zeitgenössische Artikel findet man beispielsweise in den entsprechenden Jahrgängen nordamerikanischer Zeitungen und Zeitschriften wie “Life”, “Daily Telegraph”, “Chicago Tribune”, oder in den britischen Ausgaben wie z. B. vom “Evening Standard” oder dem “Observer” und auf französischer Seite von „France Soir“ und „Les Lettres Françaises“. Es versteht sich, dass dabei auch der Vergleich mit den Berichterstattungen deutscher Zeitungen angestellt werden sollte.

Schlachtfelder:

- *Das Schlachtfeld von Höchstädt/Blindheim 1704:* Während “The Battle of Blenheim” im kollektiven Gedächtnis der Engländer durchaus noch äußerst präsent ist, scheint das Geschehen um den 13. August 1704 hierzulande nahezu in Vergessenheit geraten zu sein. Zwischen Höchstädt und dem angrenzenden Ort Blindheim, beide an der oberen Donau im heutigen bayerischen Regierungsbezirk Schwaben liegend, standen sich an diesem Tag zwei Koalitionsheere gegenüber, die hier eine Entscheidung in einem europäischen Konflikt, nämlich dem Spanischen Erbfolgekrieg, suchten. Auf der einen Seite brachten sich die alliierten Armeen des habsburgischen Kaisers und seiner Verbündeten, allen voran die Seemächte England und die Niederlande, in Stellung. Befehligt wurde die Streitmacht dieser „Großen Allianz“ von den beiden Feldherrn Prinz

⁷ Der volle Wortlaut des “Opening Statements” findet sich unter der Internetadresse www.roberthjackson.org/the-man/speeches-articles/speeches/speeches-by-robert-h-jackson/opening-statement-before-the-international-military-tribunal/.

Eugen auf habsburgischer und Herzog von Marlborough auf englischer Seite. Als Gegner marschierte ein französisch-bayerisches Bündnisheer auf, das unter dem Kommando des bayerischen Kurfürsten Max Emanuel sowie den beiden französischen Marschällen Tallards und Marsin stand.

Auch wenn der Ausgang der Schlacht, in der sich über 100.000 Soldaten gegenüberstanden und in der insgesamt etwa 26.000 von ihnen getötet oder verwundet wurden, noch keine endgültige Entscheidung im Spanischen Erbfolgekrieg brachte, so kann man doch weit reichende Folgen für die weitere Geschichte Europas erkennen. Kein geringerer als Winston Churchill, ein Nachfahre des damals als siegreicher Kriegsheld gefeierten Herzogs von Marlborough, ordnete die Bedeutung dieser Schlacht wie folgt ein: „Blenheim is immortal as a battle [...] because it changed the political axis of the world.“ (zit. nach Junkelmann 2004, S. 55) Konkret bedeutete dies, dass Großbritannien nach dem Sieg bei Höchstädt/Blindheim eine Führungsrolle als europäische Großmacht einnahm, die in ihrer Politik nun dem Prinzip der „balance of power“ gegenüber den kontinentalen Mächten folgte, gleichzeitig aber auch seine eigene Einflussphäre insbesondere als Kolonialmacht deutlich ausweiten konnte. Im Sinne der Friedenserziehung ist sicher auch die Tatsache nicht uninteressant, dass in der damaligen Zeit angesichts dieser äußerst blutigen und verlustreichen Schlacht „der Gedanke des dauerhaften Friedens [...] nicht nur neue Aktualität, sondern auch Publizität und Publikumswirksamkeit [erhielt]“ (Duchhardt 2004, S. 11).

Das weitläufige Gelände dieser Schlacht kann auf einem Denkmalweg, an dem auch Informationstafeln installiert sind, besichtigt werden.⁸ Bilinguale Quellen und Darstellungen zur Vorgeschichte, dem Verlauf und den Folgen dieser Schlacht, mit denen man vor Ort arbeiten könnte, wurden von der bayerischen Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen in einem eigenen „Lesebuch“ zusammengestellt (Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung 2004).

Die Schlachtfelder des 1. Weltkrieges 1914-1918: Hauptschauplatz der „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ (George F. Kennan) war die Westfront in Nordfrankreich und Flandern. Nach dem Scheitern des Bewegungskrieges im Winter 1914 erstarrte diese Front, die Armeen gruben sich ein und es begann hier der für beide Seiten zermürbende Grabenkrieg. Der britische Historiker David Stevenson charakterisiert diese

⁸ Vgl. dazu www.blindheim.de/schlacht1704/gedenkjahr-denkmalweg.html.

völlig neue Dimension der Kriegsführung aus den Schützengräben treffend:

„Es findet sich in der Geschichte kein Vergleich zu einer solchen massiven Konzentration von Feuerkraft und menschlichem Leid auf so kleinem Raum und über eine so lange Zeit – und mit so dürftigen militärischen Ergebnissen.“ (Stevenson 2006, S. 136)

Auf der Linie des damaligen Frontverlaufs mit den weit verzweigten Grabensystemen existiert eine Vielzahl von Gedenkstätten und Mahnmalen, die die Orte des damaligen Geschehens zu Erinnerungsorten an dieses furchtbare Kapitel europäischer Geschichte machen. Ob im Elsass, in Lothringen, in der Picardie oder in Flandern, noch heute, nach über 90 Jahren, kann der Besucher bei einem Streifzug durch die Natur die Spuren der Vernichtungsschlachten sehen.⁹ Hier bietet es sich an, vor Ort die zu Wort kommen zu lassen, die von ihren grauenvollen Erlebnissen berichteten. Nicht nur die literarische Verarbeitung des Kriegstraumas, für die der berühmte Roman von Erich Maria Remarque „Im Westen nichts Neues“ hier beispielhaft genannt werden soll, sondern die Vielzahl der erhaltenen Feldpostbriefe, die von den Frontsoldaten nach Hause, sei es nach Deutschland, Frankreich oder England, geschrieben worden sind, geben ein beredtes Zeugnis vom sinnlosen Leiden und Sterben dieser Männer in den Schützengräben. Diese alltags- und sozialgeschichtlichen Quellen ersten Ranges finden sich einerseits in entsprechenden Editionen (Ulrich & Ziemann 2008; Guénon 2006; Guénon, Laplume & Pecnard 2003; Arthur 2003), andererseits kann man zunehmend auch auf Angebote im Internet zugreifen.¹⁰

Gedenkstätten:

- *Das ehemalige Konzentrationslager Flossenbürg:* Die Entscheidung, das oberpfälzische Flossenbürg als Standort für ein Konzentrationslager auszuwählen, hing vor allem auch mit den nahe gelegenen Granitsteinvor-

⁹ Informationen zur Vorbereitung einer Exkursion an diese historischen Orte findet man u. a. unter www.tourisme-alsace.com/de/gedenkstätten/lingekopf.html; www.verdun-douaumont.com; www.verdun-somme-1916.de; www.cheminsdememoire.gouv.fr oder www.historical.org.

¹⁰ Vgl. etwa www.dhm.de/lemo/html/wk1/kriegsverlauf/feldpost/; www.erster-weltkrieg.clio-online.de und www.iwm.org.uk/server/show/nav.2166.

kommen zusammen. War das KZ, das im Mai 1938 errichtet wurde, anfänglich für 1.600 Insassen geplant, so mussten kurz vor Kriegsende 1945 fast 15.000 Häftlinge im völlig überfüllten Lager um ihr Überleben kämpfen. Auch wenn das KZ Flossenbürg nicht den Charakter eines reinen Vernichtungslagers hatte, so kamen hier doch 30.000 Häftlinge ums Leben. Zugrunde gerichtet wurden sie durch die harte Arbeit im Granitsteinbruch, die schlechte Ernährung, mangelhafte Versorgung und Hygiene im Lager sowie durch die allgegenwärtigen Schikanen. Allerdings fanden in Flossenbürg auch gezielte und systematische Mordaktionen statt. Insgesamt stammten etwa zwei Drittel der Häftlinge aus den besetzten Ländern Osteuropas, über die Hälfte der Inhaftierten war polnischer oder sowjetischer Herkunft. Die mehr als 22.700 jüdischen Häftlinge kamen überwiegend aus Polen oder Ungarn. Aber auch Offiziere der Special Operation Executive (SOE), einer Abteilung des Britischen Geheimdienstes und drei weibliche Mitglieder der französischen Résistance wurden hier hingerichtet. An diese Frauen und Männer erinnern zwei in englischer und französischer Sprache verfasste Gedenktafeln, die an der Wand des Arresthofes, wo auch die Hinrichtungen stattfanden, angebracht sind (siehe Abb. 1).





Abb. 1: Englische und französische Gedenktafeln im Arresthof (Fotos: A. Michler)

Am 23. April 1945 befreite die 90. US Infanterie-Division das Konzentrationslager Flossenbürg (zur Geschichte des KZs Flossenbürg Benz & Distel 2007 und www.gedenkstaette-flossenbuerg.de). Seit dem Jahr 2003 wird das ehemalige KZ-Lager Flossenbürg neben Dachau als offizielle Gedenkstätte geführt, die von der „Stiftung Bayerische Gedenkstätten“ betreut wird. Den Zielsetzungen dieser Stiftung entsprechend, nämlich diese Gedenkstätten als „Zeugen für die Verbrechen des Nationalsozialismus, als Orte der Erinnerung an die Leiden der Opfer und als Lernorte für künftige Generationen zu erhalten“ (www.stiftung-bayerische-gedenkstaetten.de/pdf/gesetz.pdf), können Schülerinnen und Schüler an diesem historischen Ort vielfältige pädagogische Angebote mit entsprechenden Materialien nutzen. Dazu gehören etwa die Zeitzeugenaussagen des heute in den USA lebenden ehemaligen Häftlings Jack Terry, der als 15jähriger die Torturen des Lageralltags erdulden musste. Sein bewegender Bericht kann auch im englischen Original mithilfe eines audioguides an den Schauplätzen des Geschehens rezipiert werden.

Grenzstationen:

- *Der Checkpoint Charlie in Berlin:* Mit der bedingungslosen Kapitulation des deutschen Heeres am 8. Mai 1945 hörte das Deutsche Reich auf zu existieren, denn die Souveränität ging an die vier Siegermächte, die USA, die UdSSR, Großbritannien und Frankreich. Diese teilten das deutsche Staatsgebiet in vier Besatzungszonen und die ehemalige Reichshauptstadt Berlin in vier Sektoren auf. Mit dem Bau der Berliner Mauer am 13. August 1961, der zweifellos einen traurigen Höhepunkt des Kalten Krieges darstellte, begann die Geschichte des wohl berühmtesten Grenzübergangs, des "Checkpoint Charlie" in der Friedrichstraße. Hier, am Übergang vom amerikanischen zum sowjetischen Sektor und somit an einer Nahtstelle des Kalten Krieges, wurde am 22. September 1961 die erste Baracke errichtet, von der aus der Grenzverkehr für Diplomaten, westalliiertes Militärpersonal und Ausländer kontrolliert wurde. Für 29 Jahre stand der Checkpoint Charlie mit dem Kontrollhäuschen und dem viersprachigen Hinweisschild (siehe Abb. 2), in dessen Umfeld sich immer wieder spektakuläre Fluchtversuche abspielten, symbolisch für den Kalten Krieg. An diesem historischen Ort könnten beispielsweise Fragen nach der Teilung dieser Stadt und die damit verbundenen politischen, gesellschaftlichen, aber auch alltäglichen Probleme auf die Perspektiven der Westalliierten hin gestellt werden. Diese historische Stätte war zudem immer wieder auch Schauplatz offizieller Staatsbesuche, wie beispielsweise der US-Präsidenten John F. Kennedy und Ronald Reagan, die natürlich von der amerikanischen oder britischen Presse kommentiert wurden. Schließlich bietet sich auch an, die jeweiligen Ansprachen des amerikanischen, britischen und französischen Außenministers während der feierlichen Zeremonie zum Abbau des Checkpoint Charlie am originalen Ort mit den Schülerinnen und Schülern zu lesen.¹¹

¹¹ Auszüge der Ansprachen finden sich in etwa in Hildebrandt (2008), S. 160 ff.



Abb. 2: Rekonstruktionen des ersten alliierten Kontrollhäuschens und des Hinweisschildes (Fotos: A. Michler)

- *Die Europabrücke in Kehl*: Diese deutsch-französische Grenzbrücke am Oberrhein versinnbildlicht durch ihre Geschichte den Wandel im Verhältnis der beiden Nachbarstaaten. So muss der Bau der ersten Straßenbrücke zwischen Straßburg und Kehl im Jahre 1897 eindeutig im Konfliktfeld der angespannten Beziehungen nach dem Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 gesehen werden, wurde doch dadurch „die wirtschaftliche Integration des annektierten Elsass zum Ausdruck gebracht“ (Denni 2008, S. 109). Auch wenn der Bau der Europabrücke, die am 23. September 1960 in einer deutsch-französischen Feier eingeweiht wurde, primär durch den wachsenden Autoverkehr motiviert war, so zeugt nicht nur ihr Name von der jetzt intendierten „europäischen Dimension der Brücke“ (ebd., S. 167). Vielmehr noch kann man aus den Eröffnungsreden – sowohl auf deutscher wie auch auf französischer Seite – den klaren Willen erkennen, dieses Bauwerk „als ein Symbol des Aufbaus Europas [...], als ein Symbol des Friedens und der Sicherheit“ (ebd., S. 170) zu interpretieren. Freilich steht dieser aufgeladenen Symbolkraft der Brücke ihre dem Baustil der 1960er Jahre geschuldete nüchterne und wenig ästhetische Architektur entgegen. Anhand der Reden der französischen und deutschen Honoratioren anlässlich der Einweihungsfeier, aber auch aus Presseartikeln der beiden Länder, die über dieses Ereignis berichten, kann die symbolische Bedeutung dieses Bauwerkes für ein friedliches und vereintes Europa erarbeitet werden. Dem könnten beispielsweise Berichte von der Eröffnung des ersten Brückenbauwerkes von 1897 oder von ihrer Inbesitznahme durch die Franzosen und ihre Umwandlung in eine französische Brücke im Jahre 1919 entgegengehalten werden (ebd., S. 154 ff.).

7. Schlussbemerkung

Ordnet man die hier aufgezeigten Konkretionen in das von W. Schreiber entwickelte und hier kurz vorgestellte Idealtypenraster einer historischen Exkursion ein, dann muss festgestellt werden, dass sie vornehmlich der „Rekonstruktion historischer Ereignisse an ihrer historischen Stätte“ und dem „Hinterfragen von gedeuteter Geschichte“ entsprechen.

Selbstverständlich bedürften die hier nur sehr holzschnittartig aufgerissenen konkreten Beispiele bilingualer historischer Orte einer noch viel präziseren didaktischen Begründung etwa im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit im Kontext der momentanen geschichtsdidaktischen Kompetenzde-

batte. Auch die vorgeschlagenen Materialien, seien es Quellen oder Darstellungen, sind noch lange nicht praxisgerecht vorgestellt. Einen eigenen Materialteil für jede Konkretion mit den dazugehörigen didaktisch-methodischen Empfehlungen bereit zu stellen, würde freilich den Rahmen dieser Publikation sprengen. Verschweigen sollte man auch nicht die Schwierigkeiten und Probleme, die bei den Schülerinnen und Schülern beim Lesen und Verstehen der fremdsprachigen Texte auftreten können. Ebenso muss natürlich konkret vor Ort abgeklärt werden, inwieweit die historischen Stätten tatsächlich eine Lernumgebung bieten, in der die Schülerinnen und Schüler möglichst ungestört und ungefährdet selbstständig und konzentriert arbeiten können. Trotz des Bewusstseins dieser Desiderate und ungeklärter Problemlagen gibt sich der Autor der Hoffnung hin, mit seinen Überlegungen für Möglichkeiten des bilingualen Lernens an historischen Orten sensibilisiert und die Leserinnen und Leser zum Nachdenken über eigene Realisierungen animiert zu haben.

Zweifellos bietet das inhaltsbezogene Fremdsprachenlernen aus Sicht der Fremdsprachendidaktik eine optimale Lernumgebung (Wolff 2005, S. 161). Dennoch – und das soll hier noch einmal abschließend betont werden – nimmt der Geschichtsunterricht für sich natürlich eigene Zielsetzungen historischen Lernens in Anspruch und sieht sich nicht in dienender Funktion, gewissermaßen als Erfüllungsgehilfe des Fremdsprachenunterrichts. Umso besser freilich, wenn Ansprüche beider Didaktikbereiche befriedigt werden können.

Quellenverzeichnis

- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (Hrsg.) (2004): Siebzehn und vier. Ein Lesebuch zur Schlacht von Höchstädt/Blenheim. Kein Spiel, no joke. Dillingen.
- Arthur, M. (ed.) (2003): *Forgotten Voices of The Great War*. London.
- Guéron, J.-P. (2006): *Paroles de poilus. Lettres et carnet du front 1914-1918*. Paris.
- Guéron, J.-P., Laplume, Y. & Pecnard, J. (2003): *Paroles de Poilus. Lettres de la Grande Guerre*. Paris.
- Nicholson, H. (1964): *Peacemaking 1919*. London.
- Ulrich, B. & Ziemann, B. (Hrsg.) (2008): *Frontalltag im Ersten Weltkrieg. Ein historisches Lesebuch*. Essen.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (1991): *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin.
- Baumgärtner, U. (2005): *Historische Orte*. In: *Geschichte lernen*. 19, H. 106, S. 12-18.
- Benz, W. & Distel, B. (Hrsg.) (2007): *Flossenbürg. Das Konzentrationslager Flossenbürg und seine Außenlager*. München.
- Denni, K. (2008): *Rheinüberschreitungen – Grenzüberwindungen. Die deutsch-französische Grenze und ihre Rheinbrücken (1861-2006)*. Konstanz.
- Droysen, J. G. (1977): *Historik*. Stuttgart.

- Duchhardt, H. (2004): Staatenkonkurrenz und Fürstenrivalität – Krieg und Frieden in Europa 1700-1714. In: Erichsen, J. & Heinemann, K. (Hrsg.): Brennpunkt Europas 1704. Die Schlacht von Höchstädt – The Battle of Blenheim. Ostfildern, S. 2-11.
- François, E. & Schulze, H. (Hrsg.) (2002): Deutsche Erinnerungsorte. 3 Bde. München.
- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.) (2008): Orte historischen Lernens. Berlin.
- Hasberg, W. (2007): Historisches Lernen – bilingual? Vorgaben für den englischsprachigen Geschichtsunterricht kritisch gelesen. In: Bosenius, P., Donnerstag, J. & Rohde, A. (Hrsg.): Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken. Trier, S. 37-63.
- Hasberg, W. (2009): Sprache(n) und Geschichte. Grundlegende Annotationen zum historischen Lernen in bilingualer Form. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8, S. 52-72.
- Helbig, B. (2001): Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten. Tübingen.
- Hey, B. (1978): Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive. Stuttgart.
- Hildebrandt, A. (2008): Es geschah am Checkpoint Charlie. Berlin.
- Junkelmann, M. (2004): Feldzug und Schlacht von Höchstädt. In: Erichsen, J. & Heinemann, K. (Hrsg.): Brennpunkt Europas 1704. Die Schlacht von Höchstädt – The Battle of Blenheim. Ostfildern, S. 54-67.
- Kuhn, B. (2009): Einführung in den Themenschwerpunkt: Geschichte bilingual. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., 8. Jg., S. 6-11.
- Kuhn, B. (2006): Grenzraum erfahren. Methoden, Themen und Materialien im bilingualen deutsch-französischen Geschichts- und Geographieunterricht. Saarbrücken.
- KZ-Gedenkstätte Flossenbürg (Hrsg.) (2007): Konzentrationslager Flossenbürg 1938-1945. Ausgewählte Texte und Bilder der Ausstellung zur Lagergeschichte. Flossenbürg.
- Lamsfuß-Schenk, S. (2008): Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Eine Fallstudie. Frankfurt a. M.
- Mayer, U. (2006): Historische Orte. In: Mayer, U., Pandel, H.-J., Schneider, G. & Schönemann, B. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 85 f.
- Mayer, U. (2004): Historische Orte als Lernorte. In: Mayer, U., Pandel, H.-J. & Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., S. 389-407.
- Möller, H. & Morizet, J. (Hrsg.) (1996): Franzosen und Deutsche. Orte der gemeinsamen Geschichte. München.
- Müller-Schneck, E. (2006): Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven. Frankfurt a. M.
- Nora, P. (Hrsg.) (1984-1992): Les lieux de mémoire. 3 Bde. Paris.
- Oswalt, V. (2010): Das Wo zum Was und Wann. Der “Spatial turn” und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik. In: GWU Nr. 4, S. 220-233.
- Praxis Geschichte. Bilingualer Geschichtsunterricht, H. 1/2002.
- Radlmaier, S. (Hrsg.) (2001): Der Nürnberger Lernprozess. Von Kriegsverbrechern und Starreportern. Frankfurt a. M.
- Rüsen, J. (1996): Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik auf nicht-narrative Faktoren. In: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, 18, S. 501-543.
- Sauerborn, P. & Brühne, T. (2007): Didaktik des außerschulischen Lernens. Baltmannsweiler.
- Schiff, V. (1929): So war es in Versailles. Berlin.

- Schlögel, K. (2009): Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. Frankfurt a. M.
- Schreiber, W. (2004): Geschichte lernen an historischen Stätten: die historische Exkursion. In: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 1. Tlbd. Neuried, S. 629-646.
- Schreiber, W. (1998): Geschichte vor Ort. Versuch einer Typologie für historische Exkursionen. In: Schönemann, B., Uffelmann, U. & Voit, H. (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens. Weinheim, S. 213-226.
- Schulze, H. (2002): Versailles. In: François, E. & Schulze, H. (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte. Bd. 1. München, S. 407-421.
- Skribeleit, J. (2009): Erinnerungsort Flossenbürg. Akteure, Zensuren, Geschichtsbilder. Göttingen.
- Stevenson, D. (2006): 1914-1918. Der Erste Weltkrieg. Düsseldorf.
- Ulrich, B. (1997): Die Augenzeugen. Deutsche Feldpostbriefe in Kriegs- und Nachkriegszeit 1914-1933. Essen.
- Wildhage, M. (2002): Von Verstehen und Verständigung. In: Praxis Geschichte, H. 1, S. 4-10.
- Wolff, D. (2005): Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. In: Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, Frankfurt a. M., S. 151-164.
- Ziegler, W. (1977): Die historische Exkursion. In: Hasch, R. (Hrsg.): Landesgeschichte und Exkursion im Geschichtsunterricht. Donauwörth, S. 109-126.

Onlineverzeichnis

- www.blindheim.de/schlacht1704/gedenkjahr-denkmalweg.html (10.02.2011)
- www.cheminsdememoire.gouv.fr (11.02.2011)
- www.dhm.de/lemo/html/wk1/kriegsverlauf/feldpost/ (10.02.2011)
- www.erster-weltkrieg.clio-online.de (11.02.2011)
- www.historical.org (14.02.2011)
- www.gedenkstaette-flossenbuerg.de (14.02.2011)
- www.iwm.org.uk/server/show/nav.2166 (12.02.2011)
- www.memorium-nuernberg.de/ausstellung/ausstellung.html (08.02.2011)
- www.roberthjackson.org/the-man/speeches-articles/speeches/speeches-by-robert-h-jackson/opening-statement-before-the-international-military-tribunal/ (08.02.2011)
- www.tourisme-alsace.com/de/gedenkstatten/lingekopf.html
- www.verdun-douaumont.com (12.02.2011)
- www.verdun-somme-1916.de (12.02.2011)

Monika Fenn

Historisches Lernen im Archiv Möglichkeiten und Grenzen des Lernens mit fremdsprachlichen Quellen

Beim Stichwort „Archiv“ denkt der Laie oft an verstaubte Räume, in denen sich uralte, von Spinnenweben überzogene Pergamentrollen und riesige, dicke ledergebundene Bücher in Stapeln befinden. Hier sitzen ältere Herren, Archivare oder Historiker, um diesen Papierbergen Phänomene der Vergangenheit zu entlocken. So mag es auch auf den ersten Blick erstaunen, dass ein Archiv ein interessanter außerschulischer Lernort sein kann. Der Gewinn historischen Lernens im Archiv wird indes von Geschichtsdidaktikern hinsichtlich der Motivation von Schülerinnen und Schülern und gleichzeitig auch für die Entwicklung historischer Denkfähigkeit allgemein als sehr hoch eingestuft. Archive sind Orte, an denen Quellen aufbewahrt werden. Und diese hätten „für das Lernen des historischen Denkens den gleichen Stellenwert [...] wie das kleine Einmaleins im Mathematikunterricht“ (Pandel 2000, S. 125), wie Hans-Jürgen Pandel sehr treffend vergleicht. Den derzeit diskutierten Schüler-Kompetenzmodellen ist zu entnehmen und eine empirische Studie von Margarita Limón belegt, dass das Lernen darüber, wie und womit ein Historiker forscht und vor welchen Herausforderungen er steht, eine wesentliche Voraussetzung darstellt, um historisch denken zu lernen (Pandel 2007, S. 27-43; Gautschi 2006, S. 9-12; Schreiber 2006, S. 31-37; zur empirischen Studie Limón 2002, S. 277). Nicht zuletzt deshalb existieren schon Handreichungen zum Arbeiten mit Schülerinnen und Schülern im Archiv (etwa Lange & Lux 2004). Über das Lernen mit fremdsprachlichen Quellen in Archiven gibt es kaum Literatur, obwohl das bilinguale historische Lernen bereits seit einigen Jahren verbreitet ist. Daher werden in diesem Aufsatz entsprechende Möglichkeiten aufgezeigt. Es sollen aber auch Hinweise

erfolgen, wo das Lernen mit fremdsprachlichen Quellen an Grenzen stößt. Um Lehrkräften, die noch wenig Erfahrung mit der Archivnutzung haben, den Zugang zu erleichtern, erfolgt hier zunächst ein ausführlicher Überblick über das Wesen von Archiven, verschiedene Archivarten und die Benutzung von Archiven.

1. Was ist ein Archiv und wie unterscheidet es sich von Bibliothek und Museum?

Der Begriff „Archiv“ stammt nicht etwa von griechisch „archaios“ für alt, sondern vermutlich von „arché“ für Amtsstelle oder Behörde (Eckhardt 2007, S. 1). Der Terminus verweist auf die Entstehung von Archiven, denn sie waren ursprünglich eine Amtsstelle, die aus rechtlichen oder administrativen Gründen Behörden- und Verwaltungsschriftgut aufzubewahren hatte (zur Entstehungsgeschichte von Archiven Würfel 2000). Inzwischen werden nicht nur Schriftquellen, sondern auch Bild-, Ton-, mitunter sogar Sachquellen und neuerdings elektronische Datenträger erhalten und zwar nicht nur solche, die aus der Tätigkeit staatlicher oder nichtstaatlicher Behörden erwachsen, sondern auch Hinterlassenschaften von sonstigen Einrichtungen, Verbänden, Betrieben oder Einzelpersonen.

Im Unterschied zu Bibliotheken, die vorwiegend gedruckte, veröffentlichte Bücher – oft nach bestimmten Kriterien – bewusst sammeln und leihweise zur Verfügung stellen, verwahren die Archive in der Regel Unikate in nicht öffentlich zugänglichen Magazinen auf. Museen dagegen stellen einen Teil der von ihnen erworbenen, meist gegenständlichen Güter öffentlich aus.

Als archivwürdig gelten heute Quellen, denen ein rechtlich-verwaltungsmäßiger, historischer, wissenschaftlich-technischer oder künstlerischer Wert zukommt. Insbesondere aus Platzgründen können nicht alle deponiert werden. Verantwortlich für die Auswahl ist der Archivar, der die nicht mehr benötigten Hinterlassenschaften von Behörden, Einrichtungen und Einzelpersonen sichtet, lediglich bestimmte Teile davon übernimmt, anschließend ordnet und systematisiert. Insofern erfolgt die Auswahl des zu erhaltenden Materials aus der subjektiven Sicht des Archivars. Um sicher zu stellen, dass relevante Quellen gesammelt werden, setzen sich die Archivare während ihrer Ausbildung intensiv mit allgemein anerkannten Aufbewahrungskriterien auseinander. Ungeachtet dieser Tatsache muss sich der Nutzer darüber bewusst sein, dass besonders Material über Krisensituationen oder

spezielle Fälle erhalten wird, auch wenn die Archivare darauf achten, dass zumindest beispielhaft Archivalien vorhanden sind, die den Normalfall widerspiegeln.

Tipp für den Unterricht: Wie kann Schülerinnen und Schülern das Wesen eines Archivs einsichtig gemacht werden? Hier und generell beim Lernen schwer durchschaubarer Phänomene sollten lebensweltliche Vergleiche angestellt werden, da diese im Gehirn als Ankerkonzepte dienen, die die beim Lernakt notwendige Verknüpfung von vorhandenen Wissensstrukturen und neuen Sachverhalten unterstützen (Krieger 2001, S. 48).

So lohnt ein Blick auf „Archive“, die jeder zu Hause hat. Die Eltern besitzen ein Stammbuch, in dem sie wichtige Urkunden, etwa zur Eheschließung, zu Geburten der Kinder verwahren. Erwachsene ordnen Kontoauszüge, Steuersachen, Rechnungen, Garantien und Privatpost oder sammeln Flyer von Veranstaltungen, interessante Ausschnitte aus Zeitungen. Aus der täglichen Flut an Post, Werbeprospekten, Zeitungen und Zeitschriften trifft jeder eine Auswahl dessen, was er tatsächlich aufheben möchte, da nicht alles zu Hause Platz findet. Jugendliche oder Kinder verfügen möglicherweise über eine Sammlung von CD-Roms, alten Schulheften, Zeugnissen oder anderen Urkunden (z. B. Bundesjugendspiele, „Seepferdchen“).

Während in größeren Archiven speziell ausgebildete, fest angestellte Archivare tätig sind, werden die Archive kleinerer Städte und Gemeinden von ehrenamtlichen Archivaren geführt, die von übergeordneten Stellen professionelle Beratung und Betreuung erhalten. Diese Tatsache sollte nicht vor einem Besuch des örtlichen Archivs zurückschrecken lassen, denn in der Regel kennen sich gerade die ehrenamtlichen Archivare sehr gut in den Beständen aus und sind äußerst hilfsbereit bei der Recherche.

Jede Person mit begründetem Interesse ist legitimiert, das Archivgut öffentlicher Archive zu benutzen, insbesondere natürlich auch Lehrerinnen und Lehrer. Etwa seit den 1980er Jahren öffnen sich die Archive mehr und mehr einer breiten Öffentlichkeit. In den Archiven einiger Bundesländer sind hauptberufliche Archivpädagogen tätig. Aber auch viele Archivare, die keine ausgewiesenen Archivpädagogen sind, fühlen sich verstärkt der historischen Bildungsarbeit verpflichtet und unterstützen gerne Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit. Darüber hinaus stellen sie Quellensammlungen für den Unterricht zusammen und entwerfen pädagogische Konzepte für die Bildungsarbeit (<http://www.archivpaedagogen.de>).

2. Welche Archive und Bestände stehen zur Verfügung?

Ein Link der Archivschule Marburg (<http://www.archivschule.de>; hier: Archive im Internet) führt auf die Homepages der wichtigsten in Deutschland, Europa und weltweit existierenden Archive. Die Spannweite des zur Verfügung stehenden Quellengutes ist abhängig von der Art des Archivs. Grundsätzlich sind öffentliche und private Archive zu unterscheiden.

Staatliche Archive

Deutschland ist von einem sehr dichten Netz an staatlichen Archiven durchzogen, die den juristischen Vorgaben von Bund und Ländern unterliegen, aber unabhängig voneinander arbeiten. Sie verwahren das Archivgut der zuständigen Behörden für die jeweiligen Gebiete, die sich historisch bedingt immer wieder geändert haben. Auf bundesstaatlicher Ebene angesiedelt sind die so genannten Bundesarchive mit derzeit elf über ganz Deutschland verteilten Stellen (<http://www.bundesarchiv.de>). In den einzelnen Bundesländern sind – je nach Größe – ein zentrales und weitere staatliche Archive zuständig, in den Städten, Gemeinden und Kreisen die kommunalen Archive.

Das seit 1919 bestehende Reichsarchiv wurde 1952 vom deutschen Bundesarchiv abgelöst. Hier werden die Hinterlassenschaften der obersten Reichs- respektive Bundesbehörden, also des Kanzleramtes und der Ministerien seit 1867 gesammelt. Außerdem befinden sich hier die Militär- und Filmarchive der Bundesrepublik und der DDR. Seit 1990 kamen im Zuge der Wiedervereinigung hinzu: das Zentrale Staatsarchiv der DDR, das Berlin Document Center, das die Akten der amerikanischen Besatzungsbehörde zur Vorbereitung der Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse und der Entnazifizierung deponiert, und die Zentrale Stelle der Landesjustizverwaltungen zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen. Auch aus der Zeit des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation existiert noch Archivgut, etwa aus Dokumenten des Reichskammergerichts, und von zentralen Behörden des Deutschen Bundes aus der Zeit zwischen 1806 und 1866 (hierzu ausführlich Burkhardt 2006, S. 19-36). Das Politische Archiv des Auswärtigen Amtes verwahrt seit 1920 Urschriften internationaler Verträge sowie Personalakten und Diplomatenachlässe (<http://www.auswaertiges-amt.de>; hier „Informationsservice“).

In Staats- respektive Landesarchiven werden zum einen Quellen der ehemals souveränen Staaten im Gebiet des jeweiligen heutigen Bundeslandes gesammelt, nämlich von Staatsoberhaupt, Regierung, Ministerien, nachgeordneten Staatsbehörden, Parlament, Gerichten, inklusive aller säkularisierten bzw. mediatisierten Herrschaften; zum anderen Archivgut der Länder seit der Reichseinigung, nämlich der Regierung, Verwaltung (etwa der Abteilungen Finanzen, Medizinal- und Bauwesen, Gewerbeaufsicht, Schule, Berg-, Forst- und Landwirtschaft) und Justiz (Gerichte, Polizei).

Kommunalarchive

Entsprechendes Registraturgut der Verwaltung, das bis in das Mittelalter zurückgehen kann, findet sich im Kommunalarchiv, das in jeder größeren Gemeinde eingerichtet ist. Aufgrund der Vielfalt der Bestände und der guten Erreichbarkeit dürfte dieser Archivtyp wohl der interessanteste hinsichtlich der unterrichtlichen Nutzung sein. Für die Erforschung konkreter politischer, gesellschaftlicher, sozial- und alltagsgeschichtlicher sowie wirtschaftlicher Fragen ist die Quellenlage in Kommunalarchiven besonders gut. Neben dem Verwaltungsschriftgut lagert hier Quellengut von städtischen Eigenbetrieben (etwa Theatern, Schwimmbädern), Stiftungen und Beteiligungsgesellschaften sowie von Parteien, Verbänden, Vereinen und lokalen Firmen. Zudem pflegen die Kommunalarchive so genannte „Sammlungen“ von Flugblättern, Kalendern, Münzen und Medaillen, politischen Plakaten, Postkarten, Spielkarten, Stadtansichten, Theaterprogrammen, Programmen und Flyern von örtlichen Festen, von Karten und Plänen sowie von Tonträgern wie Filmen, Tonaufzeichnungen und CD-Roms. Aufgrund der thematischen Zusammenstellung und leichten Lesbarkeit eignen sich v. a. die zeitgeschichtlichen Sammlungen gut für den unterrichtlichen Einstieg. Weiterhin bieten die Kommunalarchive so genannte „Graue Literatur“, also Publikationen, die nicht über den Buchhandel verkauft worden sind, etwa Schülerzeitungen, Festschriften von Vereinen, Broschüren lokaler Parteien, Jubiläumsbroschüren, Zeitschriften und Werbung von Firmen. Viele Stadtarchive unterhalten Sammlungen von Stadtansichten und Presseausschnitten und sie erwerben systematisch auch Nachlässe von bedeutenden Persönlichkeiten des Ortes mit biographischem Material, Briefwechseln, Fotos, Manuskripten, Büchern, Filmen und Tonträgern oder sogar Sachquellen. Ein häufig benutzter Quellenbestand sind die Ausgaben von Lokalzeitungen, die meist seit ihrem Erscheinen vorliegen. Schließlich finden sich in Archiven Chroniken, d. h. Aufzeichnungen, die ein

Archivar regelmäßig über das örtliche Geschehen aus seiner Sicht heraus angefertigt hat. Auch gegenwärtig führen Archivare noch solche Chroniken.

Kirchenarchive

Die kirchlichen Archive sind dreigeteilt in: übergeordnete Zentralarchive der Diözesen bzw. Landeskirchen, Spezialarchive (z. B. von Ordensgemeinschaften) und örtliche Pfarrarchive. Die Kirchenbücher sind vom 16. bis in das 19. Jahrhundert geführte Register, die über Taufen, Eheschließungen und Begräbnisse informieren. In den örtlichen Archiven liegen darüber hinaus meist Listen der Gemeindemitglieder, Kirchenkonventsprotokolle und aktuelle Verwaltungsakte. Es ist ratsam, sich nicht direkt an die örtlichen Pfarrämter zu wenden, sondern zunächst bei den landeskirchlichen bzw. Diözesanarchiven anzufragen. Denn hier wird einerseits das Archivgut vieler Pfarreien gelagert und andererseits können die Archivmitarbeiter meist besser Auskunft geben als der örtliche Seelsorger. Ebenso wie die staatlichen Archive dürfen auch die Archive der Landeskirchen und Bistümer in der Regel von jedermann benutzt werden.

Herrschafts-, Haus- und Familienarchive

Bei diesem Typ handelt es sich in der Regel um Adelsarchive. Während die Archivalien ausgestorbener Adelsfamilien in den Staatsarchiven deponiert sind, werden die Archive der noch bestehenden Familien des hohen und niederen Adels oft noch selbstständig verwaltet. Insbesondere die Archive der zu Beginn des 19. Jahrhunderts mediatisierten Grafen- und Fürstenhäuser Süd- und Westdeutschlands verwahren das gesamte Archivgut ihres ehemaligen Herrschaftsbereiches. In einigen Fällen werden die Herrschaftsarchive auch in die Betreuung staatlicher Archive übergeben (z. B. „Fürsten von Thurn und Taxis“). Die Staatsarchive versuchen seit längerer Zeit, die Bestände der Adelsarchive mitzuerfassen und sie zu verwalten. Die Haus- und Familienarchive der noch bis 1918 bzw. 1866 regierenden großen deutschen Fürstenhäuser. In der Regel ist hier ein staatlicher Archivar im Einvernehmen mit der Familie als Hausarchivar für das Familienarchiv verantwortlich.

Wirtschaftsarchive

In Deutschland ist der Wirtschaft die Verantwortung für das Archivgut im Wesentlichen selbst überlassen. Seit dem Beginn des letzten Jahrhunderts wurden die ersten Betriebs- oder Konzernarchive gegründet (z. B. Siemens,

Krupp), und größere Unternehmen in Deutschland verfügen heute über ein organisiertes Firmenarchiv. Hier muss indes damit gerechnet werden, dass einerseits keine den staatlichen Archiven vergleichbare Systematik der Erhaltung und Erfassung vorliegt und andererseits als „brisant“ eingestuftes Archivgut nicht für die Einsichtnahme vorgesehen ist. Hinterlassenschaften kleinerer und mittlerer Betriebe können in regionalen Wirtschaftsarchiven gelagert sein (Übersicht und Internetadressen Burkhardt 2006, S. 29). Viele Firmen entschlossen sich aber auch zur Abgabe ihrer Archive an staatliche oder kommunale Archive.

Archive von Parlamenten, Parteien und Verbänden

Über je eigene Archive verfügen der Deutsche Bundestag, die Landtage, die politischen Parteien und die Gewerkschaften. Die Dokumente der Parlamente lassen sich aufgrund der Erfassung mittels EDV über Volltextrecherche erschließen. Hier stößt man auf Unterlagen zur Tätigkeit von Abgeordneten, zur Gesetzgebung oder zur Arbeit in den Ausschüssen. Dagegen finden sich persönliche Unterlagen von Abgeordneten und Material von Fraktionen in den Archiven der Parteien respektive von Parteistiftungen. Während es sich bei Parlamentsarchiven um öffentliche Einrichtungen handelt, bilden die anderen Archive private Einrichtungen.

Medienarchive

Rundfunkanstalten kümmern sich um die Bewahrung von Archivalien vorwiegend, um den Mitarbeitern Material für neue Produktionen zur Verfügung zu stellen, und erst zweitrangig, um die redaktionelle Arbeit und gesendete Produkte zu dokumentieren. Entsprechendes gilt für die Archive von Presseverlagen. Schließlich führen Agenturen, Verlage oder Museen kommerzielle Bildsammlungen.

Archive für Wissenschaft und Kunst

Während die Verwahrung von Nachlässen führender Beamter oder Politiker zum Aufgabenbereich staatlicher Archive gehört, ist die Zuständigkeit für die Nachlässe von Schriftstellern, Künstlern und Wissenschaftlern nicht eindeutig festgelegt. Deren Sammlung übernahmen zunächst Bibliotheken oder Museen. Als Sammelstellen für die wissenschaftlichen Nachlässe von Professorinnen und Professoren und für die Dokumentation der Forschung an ihren jeweiligen Fakultäten fungieren mittlerweile eigene Universitätsarchive.

Diese verfügen außerdem über Studenten-Matrikel, Flugblätter und Kleindruckschriften, Protokolle der Selbstverwaltungsgremien sowie Quellengut zur Geschichte der Hochschule, etwa Urkunden, Zeitungsausschnitte, Photographien. Bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts werden literarische Nachlässe von Schriftstellern in besonderen Archiven verwahrt, beispielsweise im Deutschen Literaturarchiv in Marbach oder im Goethe- und Schillerarchiv in Weimar. Darüber hinaus existieren mitunter Archive, die sich um die Lagerung architektonischen, technischen und künstlerischen Quellengutes kümmern, etwa das Bauhausarchiv in Berlin, das Deutsche Museum in München, das Bergbau-Archiv in Bochum oder das Archiv der Akademie der Künste in Berlin.

Andere Archive

Schließlich kommt noch eine Vielzahl an Archiven hinzu, die sich in die bisherige Systematik nicht einordnen lassen. Diese Archive sind von unabhängigen, privaten Trägern geführt und werden meist ehrenamtlich von Privatpersonen betreut. Hierzu gehören die so genannten „Bewegungsarchive“ (z. B. das Archiv der deutschen Frauenbewegung in Kassel <http://www.addf-kassel.de>), Vereinsarchive oder auch das Tagebucharchiv im südbadischen Emmendingen (<http://www.tagebucharchiv.de>), das eine wahre Fundgrube für die Alltags- und Sozialgeschichtsforschung darstellt. Nicht vergessen werden dürfen die Schularchive, in denen viele Schulen wichtiges Material aus der eigenen Vergangenheit sammeln.

Grundsätzlich eignen sich aufgrund der Erreichbarkeit am besten diejenigen Archive, die sich in Schulortnähe befinden. Im Regelfall sind dies Kommunal-, Pfarr- und Spezialarchive.

3. Wie findet man bestimmte Quellen in einem Archiv?

Zunächst lohnt sich ein Blick auf die Homepage eines Archivs, auf der meist die Bestände und Inhaltsangaben aufgelistet sind. Um die Quellen selbst einzusehen, ist der Besuch des Archivs in der Regel unerlässlich. Die Möglichkeit des Online-Zugriffs nimmt aber stetig zu. In größeren Kommunalarchiven meldet sich der Besucher im Lesesaal unter Vorlage eines Ausweises und Angabe seines Forschungsmotivs an. Für Lehrerinnen und Lehrer ist die Benutzung des Archivs normalerweise kostenlos. Der Interessent erhält eine

Beratung eines Archivmitarbeiters, der erklärt, welche Bestände interessante Quellen zum Thema enthalten könnten. Das Archivgut selbst befindet sich in speziell gesicherten Magazinen und hier in Schachteln, Ordnern, Aktenmappen, so genannten Faszikeln, oder zu Büchern gebunden, die in mächtigen, leicht verschiebbaren und daher platzsparenden Kompaktus-Regalen lagern.

Da die Magazine dem Besucher nicht zugänglich sind und ein Überblick über die Bestände notwendig ist, werden die Archivalien für die Recherche inhaltlich erschlossen. Die Archivare verzeichnen in so genannten „Findbüchern“ die Nummer, den Titel, überblicksartig den Inhalt und den Zeitraum, auf den sich die Archiveinheit bezieht. Weiterhin erleichtern Namens-, Sach- und Ortsindizes – mitunter auch digital vorhanden – die Suche. Diese sind besonders wichtig, da die Archivalien nicht sortiert nach Betreff (Pertinenz) aufbewahrt werden, sondern nach dem Entstehungszusammenhang (Provenienz). Nicht aufgeführt ist in den Verzeichnissen jede einzelne Quelle, die eine Archiveinheit enthält. An diese gelangt man erst über eine Bestellung.

Hat der Benutzer vermeintlich interessante Bestände gefunden, füllt er einen Bestellschein mit der Signatur der Archivalien aus. Ein Archivmitarbeiter besorgt diese dann im Magazin und bringt sie in den Lesesaal, wo sie zur Einsichtnahme vorgelegt werden. Erst jetzt kann der Forscher die einzelnen Schriftstücke sichten und entscheiden, was für ihn wichtig ist. Die Recherche nach Quellen ähnelt einer Detektivarbeit, bei der man strategisch geschickt vorgehen muss. Hierbei sollte man sich fragen, welche Behörden oder welche Stellen etwas festgehalten haben, das für die Fragestellung interessant sein könnte. Der Recherchierende sollte sich stets bewusst sein, dass die Quellen nicht auf sein spezifisches Erkenntnisinteresse hin zugeschnitten wurden, sondern im Rahmen des alltäglichen Geschäftsgangs bzw. für den zeitgenössischen Verwendungszweck oder aus Absichten heraus entstanden sind. Daher ist es oft nötig, die Fragestellung am vorhandenen Archivgut orientiert zu modifizieren oder zu akzeptieren, dass die Frage nicht sicher beantwortet werden kann, da sich das Phänomen nicht in Quellen niedergeschlagen hat oder diese nicht (mehr) zugänglich sind. Findet der Forscher etwas Interessantes, sollte er in jedem Fall die Fundstelle notieren, um sie einerseits wiederzufinden und andererseits bei der Verwendung angeben zu können. Normalerweise ist es möglich, Kopien des Archivguts oder deren digitale Speicherung in Auftrag zu geben.

Bevor die Schülerinnen und Schüler mit Archivalien arbeiten können, ist eine gründliche Vorab-Recherche der Lehrerin oder des Lehrers unter Bera-

tung des zuständigen Archivars angeraten. In Absprache sollten Quellenbestände für die Benutzung ausgewählt und ggf. aufbereitet werden.¹

4. Welche fremdsprachlichen Quellen aus Archiven sind für das historische Lernen geeignet?

Im Bundesarchiv sind die Bestände des Berlin Document Centers und im Archiv des Auswärtigen Amtes die Nachlässe von Diplomaten (s. vorne) interessant. Auf weitere Möglichkeiten wird hier nicht eingegangen, da eine Vorortrecherche notwendig wäre, die sich für die meisten Lehrkräfte zu aufwändig gestaltet. Gewinnbringend dürfte die Online-Nutzung von ausländischen Archiven sein (Übersicht <http://www.archivschule.de/service/archive-im-internet/archive-im-internet.html>): Über das Public Record Office im englischen Richmond sind beispielsweise 270.000.000 Dokumente via Internet zugänglich (<http://www.nationalarchives.gov.uk>). Auf der Homepage findet sich ein „Virtuelles Klassenzimmer“, in dem mit Quellentexten am Computer des eigenen Klassenzimmers gearbeitet werden kann. Die vorgestellten Themengebiete lassen sich mit Quellen aus einem nahe gelegenen kommunalen oder staatlichen Archiv behandeln.

4.1 Zeitgeschichtliche Dokumentationen

Zeitgeschichtliche Dokumente aus der Zeit seit 1945 eignen sich grundsätzlich am besten, da sie in der Regel dem Lese- und Verständnisniveau der Schülerinnen und Schüler angemessen sind. Einerseits liegen sie in der gängigen Schrifttype, oft maschinenschriftlich vor und andererseits sind sie vom fremdsprachlichen Duktus her so modern, dass sie von den Schülerinnen und Schülern erfasst werden können.

¹ Wichtige Kriterien zur Elementarisierung von Quellen finden sich bei Pandel (2000). Hierbei muss vor allen Dingen darauf geachtet werden, nicht ohne Kennzeichnung den originalen Wortlaut zu verändern. Als Grundregel gilt: Das Original sollte nur soweit nötig verändert werden und so ursprünglich wie möglich bleiben oder kurz ausgedrückt, so wörtlich wie möglich und so frei wie nötig.

4.1.1 Besatzungszeit in Deutschland zwischen 1945 und 1949

Ein besonders geeignetes Themenfeld ist die Besatzungszeit der Alliierten in Deutschland zwischen 1945 und 1949. Gemäß dem Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945 wurde das besiegte Deutschland in die amerikanische, britische, französische und sowjetische Besatzungszone eingeteilt. Die jeweiligen Besatzungsmächte hatten nunmehr die uneingeschränkten Hoheitsrechte über das jeweilige Gebiet und verwalteten es mit Hilfe eines eigenen Apparates, wobei auch schriftliche Aufzeichnungen in der jeweiligen Sprache angefertigt wurden. Diese Hinterlassenschaften eignen sich in Kombination mit den existierenden deutschsprachigen Quellen hervorragend für historisches Lernen. Die Militärbehörden brachten die Unterlagen aus der Besatzungszeit danach in das eigene Land. Diese lagern in den National Archives in Washington, im Public Record Office in Richmond (s. vorne) und in den Archives de l'occupation française en Allemagne et en Autriche in Colmar. Teile der Quellen bzw. Bestandsübersichten befinden sich auch im Bundesarchiv (Übersicht über Bestände, Editionen und Findmittel: http://www.bundesarchiv.de/bestaende_findmittel/bestaendeuebersicht/index_frameset.html) bzw. in den entsprechenden staatlichen Archiven.

4.1.2 Kulturelle Beziehungen: Städtepartnerschaften und Schüleraustausch

Es dürfte sicherlich interessant für die Schülerinnen und Schüler sein, über die Entstehung und Entwicklung einer Partnerschaft der eigenen Gemeinde mit ausländischen Orten zu forschen. Derartige Kontakte pflegten deutsche Kommunen seit den 1920er Jahren, doch eine Verbreitung und Intensivierung erfolgte erst in der Zeit nach 1945. Eine Rekonstruktion der schon im 19. Jahrhundert nachweisbaren, seit dem Ende der 1950er Jahre wieder verstärkt einsetzenden Praxis des Austausches von Schülerinnen und Schülern der eigenen Schule mit denen ausländischer Schulen wäre denkbar. Fremdsprachliche Quellen aus diesem Kontext lagern in den Gemeindefarchiven (da die Gemeinden Initiatoren bzw. Sachaufwandsträger sind) oder im Archiv der eigenen Schule.

4.1.3 Ehrungen und Empfänge in Städten oder auf Staatsebene

In den kommunalen und staatlichen Archiven existiert Archivgut über Ehrungen oder Empfänge der Gemeinde, des Bezirkes oder des Landes von bedeutenden Persönlichkeiten. In München zeugen Quellen vom Besuch Queen Elisabeths II. von England 1965 in München oder von den Gästen bei den Olympischen Spielen 1972. Das Archivgut enthält v. a. Unterlagen der im Vorfeld erfolgten Korrespondenz oder Programme und Abläufe in der jeweiligen Fremdsprache. Im Bundesarchiv stößt man unter den Akten des Bundespräsidenten auf entsprechende Quellen für bundesdeutsche Staatsempfänge.

4.1.4 Wirtschaftliche Beziehungen, Feste und Ausstellungen

Um die wirtschaftlichen Beziehungen zu stärken, veranstalteten viele Gemeinden seit den 1960er Jahren Events, etwa „Französische Wochen“, bei denen einheimische und ausländische Firmen auf einem Gelände des Ortes ihre neuesten Exportprodukte präsentierten. Die Städte bemühten sich in diesem Zusammenhang auch darum, kulturelle Veranstaltungen im Rahmenprogramm aufzunehmen. Entsprechender Schriftwechsel ist in kommunalen Archiven zu finden. Größere Feste und Jubiläen sind ein Anlass für Menschen fremder Kulturkreise, einen deutschen Ort zu besuchen. Rund um das Münchner Oktoberfest oder um die Münchner Stadtjubiläen beispielsweise entstand fremdsprachliches, nun im Stadtarchiv aufbewahrtes Schriftgut. Schließlich sind Ausstellungen (etwa Kunstausstellungen) wichtige kulturelle Ereignisse, die fremde Besucher anlocken und entsprechende Spuren in den verschiedensten Archiven hinterlassen. Im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Beziehungen, Festen und Ausstellungen, aber auch generell für den Besuch der Stadt wird häufig im Ausland geworben. Die Hinterlassenschaften des Kulturreferates oder des Fremdenverkehrsamtes bieten sich für eine Rekonstruktion an.

4.2 Dokumentationen der Zeit vor 1945

Zu den soeben beschriebenen Themen für die Zeit nach 1945 existiert sicherlich auch für die Zeit zuvor Quellenmaterial. Die Schwierigkeit liegt allerdings darin, dass das Lesen der alten Schriften (z. B. der spätmittelalterlichen Unziale und Minuskelschrift, der Frakturschrift und der Anfang des

20. Jahrhunderts eingeführten Sütterlinschrift), die nur handschriftlich vorliegen, von den Schülerinnen und Schülern annähernd beherrscht werden muss. Die Akten seit 1945 sind meist maschinenschriftlich verfasst, die aus der Zeit zuvor meist in Sütterlinschrift. Nun können die Schülerinnen und Schüler zwar das Lesen dieser Schrift auch erlernen, doch kommt zu dieser Schwierigkeit die der älteren Form der Fremdsprache hinzu.² Bei der Übersetzung der Originale dürften die Schülerinnen und Schüler schnell an ihre Grenzen stoßen. Hier ist es angebracht, neben dem originalen Text eine selbst erstellte, maschinenschriftliche Fassung anzubieten.

4.2.1 Diplomatie seit dem 16. Jahrhundert

Die Ursprünge der modernen Diplomatie liegen in den norditalienischen Stadtstaaten der Renaissance. Etwa seit dem 16. Jahrhundert unterhalten Regierungen dauerhaft Vertretungen (Konsulate oder Gesandtschaften) in wichtigen ausländischen Regierungsstädten, um dort ihre Interessen zu vertreten bzw. Informationen aus dem Ausland zu sammeln und der eigenen Regierung zu übermitteln. Der Schriftverkehr unter Diplomaten lief lange Zeit generell in französischer Sprache ab, mittlerweile erfolgt er in englischer Sprache. In den Berichten aus fremden Städten an die heimische Regierung finden sich oft Schriftstücke in der jeweiligen Fremdsprache, die von den Beziehungen zwischen den Regierungen zeugen. Entsprechendes Material ist in den staatlichen Archiven deponiert.

4.2.2 Gebiete unter ausländischer Verwaltung

Mitunter standen Gebiete des heutigen Deutschlands unter fremder Verwaltung. Akten zur französischen Besatzungszeit im 18./19. Jahrhundert finden sich etwa in den Landesarchiven in Speyer und Koblenz.

4.2.3 Regelungen von rechtlichen Verhältnissen seit dem späten Mittelalter

Für die Zeit des späten Mittelalters liegen in vielen staatlichen und kommunalen Archiven lateinische Urkunden vor, die rechtliche Verhältnisse bezeugen, mitunter auch päpstliche Urkunden in lateinischer Sprache. Da das Mittelhochdeutsche aufgrund seiner Andersartigkeit eigentlich für uns als

² Lernprogramm verfügbar unter <http://www.adfontes.unizh.ch/1000.php>.

Fremdsprache gelten kann, bieten sich entsprechende Bestände des kommunalen Archivs an, die insbesondere über wirtschaftliche und soziale Verhältnisse der Vergangenheit Auskunft geben können. Im Stadtarchiv München zeugen beispielsweise sogenannte Wasserurkunden davon, dass hier die Stadt bereits seit dem Beginn der Frühen Neuzeit gegen Entgelt Wasser in die Häuser leitete. Ein an die Urkunde angehängter Stift diente zur Überprüfung etwaiger Manipulationen am Durchmesser der genehmigten Rohrleitung.

5. Welche Ziele können beim historischen Lernen mit fremdsprachlichen Quellen im Archiv erreicht werden?

- An fremdsprachlichen Archivalien kann gezeigt werden, dass und wie Menschen unseres eigenen Kulturkreises in der Vergangenheit mit Menschen anderer Kulturkreise und deren Sprache in Berührung gekommen sind, und umgekehrt, wie Menschen fremder Kulturkreise mit den Vorfahren unseres Kulturkreises und dadurch mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind. Zwar könnte auf diese kulturellen Kontakte auch anhand entsprechender Darstellungen im Schulbuch oder im Unterrichtsgespräch aufmerksam gemacht werden, doch treten hinter den Archivalien die Menschen der Vergangenheit und ihre Handlungen, Gedanken, Gefühle viel plastischer hervor. Insofern ist mittels des Einsatzes fremdsprachlicher Quellen die Rekonkretisierung, d. h. die Einbettung in den zeitlichen Kontext, und dadurch das Verständnis der vergangenen Zeit leichter möglich (Pandel 2000; Hasberg 2002, S. 18).
- So kann den Schülerinnen und Schülern etwa bewusst werden, dass sprachliche Unklarheiten möglicherweise das gegenseitige Verständnis verschiedener Kulturträger erschwerten und sogar zu Missverständnissen führten. Vor diesem Hintergrund entsteht die Einsicht, dass eine klare Kommunikation und daher die gute Kenntnis der jeweils anderen Sprache zum friedlichen Miteinander wesentlich beiträgt.
- An Archivalien in fremder Sprache kann deutlicher als an Übersetzungen gezeigt werden, dass verschiedene Kulturträger aufgrund der jeweils andersartigen Lebenswelt dieselben Sachverhalte und Phänomene möglicherweise kontrovers interpretierten.
- An Archivalien in fremder Sprache ist zu darauf hinzuweisen, dass dieselben Sachverhalte und Phänomene von verschiedenen Kulturträgern zwar prinzipiell übereinstimmend bewertet, aber aufgrund der sprachli-

chen Spezifika in der jeweils eigenen Sprache möglicherweise disparat sprachlich konstruiert wurden.

- Die Schülerinnen und Schüler können an fremdsprachlichen Quellen gut ablesen, wie fremde Kulturträger die Vorfahren des eigenen Kulturkreises wahrgenommen haben und umgekehrt. Auf dieser Grundlage schärfen die Schülerinnen und Schüler auch ihr Bild des eigenen Kulturkreises in seiner historischen Entwicklung, so dass ihnen auch die Qualität gegenwärtiger Beziehungen des eigenen Landes zu anderen Ländern verständlich wird. Letztendlich stärkt dies die eigene Identitätsbildung und gewährt Handlungsfähigkeit für die Zukunft.
- An fremdsprachlichen Archivalien entsteht die Einsicht in Probleme von Historikern im Umgang mit Quellen. Neben der generellen Schwierigkeit, dass schriftliche Quellen immer ein sprachliches Konstrukt aus subjektiver Sicht sind, die er mit seiner eigenen Sprache hermeneutisch auslegt, steht der Historiker beim Umgang mit fremdsprachlichen Quellen vor der zusätzlichen Herausforderung, die Quellsprache zu übersetzen. Auch wenn es so scheint, dass eine englischsprachige Quelle leicht in unsere Sprache zu übertragen ist, muss einiges bedacht werden. Denn die Sprache ist nicht nur anders, sondern sie stammt in Wortschatz, Grammatik und Semantik aus vergangenen Lebenswelten, die der Forscher mit der eigenen, modernen Sprache der Gegenwart rekonstruieren muss (Pandel 2000, S. 134-148). Er muss daher unbedingt darauf achten, die unvertraute Sprache im vergangenen zeitlichen Kontext und gemäß der damaligen Konnotationen zu erfassen. Denn Sprache ist durch Zeit und Raum bestimmt. Manche Begriffe sind heute nicht mehr bekannt (z. B. mitttelenglisch *fadir* für *father*), hatten eine andere Bedeutung (z. B. *meat* als Bezeichnung für „Nahrungsmittel“ im Allgemeinen und nicht für „Fleisch“ im Besonderen) oder wurden von verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlich interpretiert (z. B. Stereotypen wie *democracy*). Hier muss der Historiker zeitgenössische Wörterbücher und Lexika zu Hilfe nehmen und den jeweiligen Verwendungskontext untersuchen.³ Dabei wird er auch feststellen, dass ein und derselbe Terminus sehr viele Bedeutungen haben konnte (z. B. der lateinische Begriff *ponere* konnte setzen, stellen oder legen bedeuten). Der Geschichtswissenschaftler muss also sehr vorsichtig sein und aus dem Zusammenhang erschließen, wel-

³ Geschichtswissenschaftler befassen sich daher momentan mit dem Einfluss gesellschaftlicher Kontexte auf Sprache und mit historischer Semantik, indem sie etwa Wortfeldanalysen anstellen.

ches heutige Wort wohl dem Quellenbegriff am nächsten kommt. Die Sensibilität dafür, dass Geschichte ein sprachliches Konstrukt ist, welches den Historiker vor große Herausforderungen stellt, ist gerade an fremdsprachlichen Archivalien zu wecken, da hier die Unterschiede zwischen Vergangenheit und Gegenwart meist noch deutlicher werden als an deutschsprachigen Quellen der Vergangenheit. Im Schulbuch sind Quellen dagegen oft in unsere Sprache übersetzt, geglättet, verkürzt, entstellt, letztendlich ihrer Zeittypik entledigt (Pandel 2000, S. 125, S. 132, S. 190 f.).

- Lernen über Archive: Der Unterricht mit fremdsprachlichen Quellen, die in Archiven fremder Kulturkreise gelagert werden, kann darauf aufmerksam machen, dass es Unterschiede bei der Aufbewahrung des Quellengutes zwischen verschiedenen Kulturkreisen gibt. Mögliche Fragen wären: Welche Archive gibt es in anderen Kulturkreisen? Was bewahren ausländische Archive auf? Welchen Stellenwert misst man den ausländischen Archiven in Vergangenheit und Gegenwart bei? Auf dieser Grundlage kann ein Verständnis für die Identitätsbildung fremder Kulturen in Vergangenheit und Gegenwart erwachsen.

6. Mit welchen Grenzen muss gerechnet werden?

Über den Sinn bilingualen Lernens im Geschichtsunterricht, d. h. das ausschließliche Lehren und Lernen von Geschichte in einer Fremdsprache, wird innerhalb der Geschichtsdidaktik kontrovers diskutiert. Während sie den Nutzen für das Erlernen der Fremdsprache anerkennen, bezweifeln Geschichtsdidaktiker den „Mehrwert“, den der bilinguale Geschichtsunterricht für das Lernen im Fach haben soll (etwa die Kritik von Hasberg 2004 und Hasberg 2009). Ja, es besteht sogar die Befürchtung, dass dieser für das historische Lernen eher hinderlich sein könnte. So weist Wittenbrock darauf hin, dass in den vergangenen Kulturen in einer Sprache kommuniziert wurde, die sich von der heutigen unterscheidet. Diese Differenz sei Schülerinnen und Schülern oft nicht bewusst (Wittenbrock 1995, S. 566; Helbig 2001, S. 318-324). Die Sensibilisierung dafür kann m. E. gerade durch den Umgang mit fremdsprachlichen Archivalien sehr gut gelingen (die Beispiele für begriffliche Veränderungen in Kapitel 5.).

Mittels Wörterbüchern, Lexika und sonstigen Hilfestellungen interpretieren die Schülerinnen und Schüler etwa alte (fremdsprachige)⁴ Texte gemäß dem zeitlichen Kontext. Dies erfordert gewiss gute fremdsprachliche Grundkenntnisse der Schülerinnen und Schüler und eine intensive Vorbereitung seitens der Lehrerinnen und Lehrer. Der Gewinn für historisches Lernen lässt sich aber in diesem Fall nicht abstreiten.

Aufgrund der ernst zu nehmenden Probleme, die sich beim unterrichtlichen Kommunizieren in der Fremdsprache ergeben, wird hier dafür plädiert, nicht generell bilingual Geschichte zu unterrichten, sondern historisches Lernen mit fremdsprachlichen und über fremdsprachliche Quellen bei der Arbeit im Archiv in deutscher Sprache zu betreiben.⁵

7. Beispiele für historisches Lernen mit fremdsprachigen Quellen aus dem Archiv am Thema „Besatzungszeit in Deutschland zwischen 1945 und 1949“

Nunmehr sollen Beispiele zeigen, welche Archivbestände sich für dieses Thema eignen und wie mit den Quellen gearbeitet werden kann. Exemplarisch erfolgt dies für die amerikanische Besatzungszone und speziell für das besetzte Gebiet des Landes Bayern.

7.1 Geeignete Bestände

7.1.1 Archivgut der Militärregierung

Zunächst einmal sind die Hinterlassenschaften der Militärregierung interessant. Bereits nach dem Einmarsch übernahmen die Amerikaner unter der Leitung von Colonel Charles E. Keegan am 14. Mai 1945 die Verwaltung der besetzten Gebiete (zur detaillierten Struktur der amerikanischen Militärregierung Weisz 1994). Diese wurden zuerst von zwei Stäben parallel (USFET

⁴ Auch die deutsche Sprache hat sich im Laufe der Zeit verändert, was gerade bei der Archivarbeit den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht werden kann.

⁵ Beate Helbig (2001) weist darauf hin, dass selbst in der Muttersprache der Umgang mit fachsprachlichen Aspekten intensiv trainiert werden müsse, um komplexe Gedankengänge nachvollziehen zu können. In der Fremdsprache sei dies nur möglich, wenn diese auf einem elaborierten Niveau beherrscht werde.

und USGCC) und ab Herbst 1945 vom Office of Military Government US (OMGUS) zentral verwaltet. Infolge der Proklamation Nr. 2 vom 19. September 1945 entstanden die drei Länder Groß-Hessen, Württemberg-Baden und Bayern, die jeweils von regionalen Offices of Military Government verwaltet wurden, denen Land Directors vorstanden, in Bayern das Office of Military Government for Bavaria (OMGBY) mit dem Sitz in München. Dieses war wiederum in sieben Divisions (Abteilungen) mit verschiedenen Zuständigkeitsbereichen und diese nochmals in zwei bis fünf Branches (Referate) untergliedert. Die Verwaltung auf dem Land oblag den Detachments, die anfangs drei Landkreise, seit 1. Juni 1945 je einen Landkreis unter sich hatten. Im Wesentlichen blieb die Struktur der amerikanischen Militärregierung so bis zur partiellen Aufhebung des Besatzungsstatus am 21. September 1949⁶.

Die schriftlichen Aufzeichnungen der amerikanischen Militärregierung sind verschiedentlich überliefert. Auf der einen Seite gab es einen internen Schriftverkehr der amerikanischen Militärregierung. Einen wichtigen Quellenbestand bilden die Berichte, die die einzelnen Stellen wöchentlich, monatlich oder jährlich an die oberen Stellen der Militärregierung zu liefern hatten. Darin referierten sie über ihre Tätigkeit sowie über politische, wirtschaftliche oder kulturelle Themen. Die Hinterlassenschaften des Land Directors spiegeln etwa sehr gut das Verhältnis der Militärregierung zur bayerischen Regierung und zu den bayerischen Ministerien. Über die Meinungsbildung der Öffentlichkeit und über die Entwicklungen in Verbänden und Parteien informieren die schriftlichen Quellen der Intelligence Division. Berichte aus den für jeden bayerischen Landkreis zuständigen Detachments und der übergeordneten Field Operation Division überliefern Geschehnisse. Insgesamt können auf der Grundlage dieser Quellen nicht nur Fragen zur Verwaltungsstruktur, sondern auch zum politischen Leben und zum Verhältnis von indigener Bevölkerung und Amerikanern aus der Sicht der Besatzungsmacht beantwortet werden.

Diese Unterlagen brachten die Amerikaner nach dem Ende der Besatzung in die Vereinigten Staaten (s. vorne). Im Hauptstaatsarchiv München befindet sich jedoch ein Teil dieser Quellen auf Mikrofilmen, die 1980 in Washington von bayerischen Archivaren angefertigt wurden.

⁶ Die endgültige Aufhebung des Besatzungsstatuts erfolgte 1955 mit dem Deutschlandvertrag.

7.1.2 Archivgut der Regierung und der Kommunen

Amerikanische Schriftquellen sind zudem im Aktenmaterial der bayerischen Behörden überliefert. Da die Militärregierung die Hoheitsrechte nach und nach wieder an die Länder zurückgab, aber dennoch die oberste Aufsicht innehatte bis die volle Souveränität Bayerns erreicht war, mussten auch die bayerischen Dienststellen regelmäßig Bericht erstatten. Aufgrund dessen existiert Aktenmaterial aus dem Kontakt von bayerischer Regierung inklusive der Ministerien im bayerischen Hauptstaatsarchiv in München. In den Staatsarchiven Bayerns finden sich ebenfalls Quellen der auf Landkreisebene eingesetzten Militärbehörden. Schließlich ist auch der zweisprachige Schriftwechsel zwischen den bayerischen Städten und Gemeinden und der Militärregierung in den Kommunalarchiven überliefert. Die Quellen liegen meist in der Übersetzung der jeweils anderen Sprache vor, da aufgrund fehlender Englisch- bzw. Deutschkenntnisse oft nur so die Kommunikation und eine gegenseitige Kontrolle möglich waren. Hier besteht die Chance, Original und Übersetzung auf ihre Übereinstimmung hin zu vergleichen, denn hier konnten Fehler unterlaufen, sprachliche Unschärfen unbeabsichtigt entstehen oder auch bewusst Gegebenheiten sprachlich differenziert ausgedrückt werden. Interessant sind etwa auch die kritischen amerikanischen Kommentare auf Entwürfen von Reden der Münchner Bürgermeister, die zeigen, dass diese unter strenger Kontrolle standen und ggf. auch Passagen ändern mussten, da sie das Problem aus Sicht der Besatzer nicht dezidiert genug ausdrückten.⁷ In München und anderen Städten hat ein Stadtarchivar die täglichen Geschehnisse aus seiner subjektiven Sicht in Form einer Chronik aufgezeichnet. Schließlich verwahren die Kommunalarchive auch Zeitungssammlungen und sonstiges zeitgenössisches Quellenmaterial, das in Ergänzung Verwendung finden kann. Aufgrund dieser Entstehungszusammenhänge lässt sich am Quellenmaterial der bayerischen kommunalen und staatlichen Archive sowohl die Perspektive der deutschen Bevölkerung als auch die der amerikanischen Besatzer ablesen, während das interne amerikanische Aktengut die Sicht der Militärmacht wiedergibt. Beide Quellenbestände lassen im multiperspektivischen Zugriff Rückschlüsse auf verwaltungs-

⁷ Vgl. Stadtarchiv München Bürgermeister und Rat Nr. 2066, Entwurf der Rede von Bürgermeister Thomas Wimmer vom 14. Oktober 1945 mit der kritischen Anmerkung von John N. Urtes und der Aufforderung zur Änderung.

technische, politische, wirtschaftliche, infrastrukturelle und kulturelle Phänomene zu (Bergmann 2000).

7.1.3 Archivgut der Diözesen

Auch in vielen bayerischen Pfarreien haben die zuständigen Geistlichen aus freien Stücken, in der Diözese München-Freising auf Anweisung des damaligen Erzbischofs Michael Kardinal von Faulhaber, die Geschehnisse und Auswirkungen der letzten Kriegstage sowie die erste Zeit der amerikanischen Besatzung aus ihrer Sichtweise geschildert. Die bayerischen Diözesanarchive München-Freising, Eichstätt, Passau und Würzburg überliefern entsprechendes Schriftgut, das den Blick der Einheimischen auf die amerikanische Besatzungsmacht, aber auch auf Flüchtlinge und Vertriebene wiedergibt und zudem über Ereignisse und die alltäglichen Probleme berichtet.⁸ Dieser Bestand kann das Bild über die unmittelbare Nachkriegszeit abrunden, das bei der Rekonstruktion mittels der amerikanischen und der bayerischen Quellen aus Kommunal- und Staatsarchiven entsteht.

7.2 Ziele und Inhalte bei der Quellenarbeit

Begegnungen von Einheimischen und fremder Besatzungsmacht, Flüchtlingen und Vertriebenen waren die unmittelbare Folge des Kriegsendes. Lohend kann es nun sein, wenn Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des genannten Quellenmaterials die verschiedenen Sichtweisen, die Fremd- und Eigenwahrnehmung der Menschen dieser Zeit beleuchten. So lernen sie nicht nur, über den Blick auf das Fremde die eigene Vergangenheit besser zu verstehen. Sie erfahren weiter, dass es wichtig ist, sich mit fremdsprachlichen Quellen auseinanderzusetzen, da es bei der Beurteilung des fremden Standpunktes etwa auf feine Nuancen bei den Formulierungen in der Fremdsprache ankommt. Oder die Schülerinnen und Schüler entwickeln das Bewusstsein dafür, dass der Sprachduktus der eigenen Sprache beim Fremdsprachigen möglicherweise für Verstehensschwierigkeiten sorgte und sorgt.

Bei der Behandlung des Themas „Besatzungszeit im Nachkriegsdeutschland“ sollte aus verschiedensten Gründen das regionalgeschichtliche Prinzip Anwendung finden. Einmal interessieren sich die Schülerinnen und Schüler

⁸ Die sogenannten Einmarschberichte für die Diözese München-Freising sind mittlerweile sogar ediert, so dass hier der Weg in das Archiv gar nicht notwendig ist, vgl. Pfister (2005). Außerhalb Bayerns verfügt die Erzdiözese Freiburg über entsprechendes Quellenmaterial.

erfahrungsgemäß sehr für Geschehnisse, die an dem Ort stattgefunden haben, an dem sie selbst leben, und für die Personen, die vor ihnen an diesem Ort gelebt haben. Das fördert die Identifikation mit bestimmten, aber auch die Distanzierung von vergangenen Phänomenen; gegenwärtige Denkweisen können kritisch hinterfragt werden; es stärkt die Eigenwahrnehmung und Fremdwahrnehmung aufgrund der geringen Distanz zum Ort des vergangenen Geschehens. Weiterhin besteht gerade beim regionalgeschichtlichen Lernen die Chance, aufgrund der Quellenlage über die Vergangenheit des „normalen“ Menschen und seine Handlungen, Gedanken und Gefühle Konkretes zu erfahren. Interpretationsschwierigkeiten, die sich durch das Lernen mit abstrakten Schulbuchtexten einstellen würden, können so vermieden werden (Pandel 2000, S. 139 f.). Schließlich besteht die Möglichkeit, bei der regionalgeschichtlichen Arbeit mit einer großen Auswahl an Quellen arbeiten zu können. Nicht nur Hinterlassenschaften im örtlichen Archiv stehen zur Verfügung, sondern ergänzend können Zeitzeugeninterviews geführt werden, so dass neben dem Umgang mit Schrift-, Bild- und Sachquellen das Verfahren mit dieser Gattung geübt wird.

Im Rahmen einer Sequenz können die folgenden Teilaspekte betrachtet werden⁹:

1. Auswirkungen des Krieges auf die Bevölkerung; die letzten Kriegstage: Ängste, Gefahren und Hoffnungen
2. Einmarsch der Amerikaner; Übergabe von Orten
3. Die Amerikaner besetzen die Orte und regeln das öffentliche Leben.
4. Leben von Frauen und Kindern, Flüchtlingen und Vertriebenen
5. Schwierigkeiten im Alltag: Ernährungs- und Versorgungslage; Kriminalität
6. Auseinandersetzungen bei der Neuregelung von Politik und Kulturleben
7. Der Umgang der Amerikaner mit der NS-Vergangenheit
8. Fremdwahrnehmung

Ein weiteres interessantes Themenfeld bildet die Schulsituation nach 1945. Hier bieten sich die folgenden Aspekte an:

⁹ Diese Themen sind übernommen aus einem Projekt „Schüler schreiben ein Geschichtsbuch für Schüler“, das in Zusammenarbeit der LMU, Lehrkräften im Landkreis Ebersberg und verschiedenen 9. Klassen entstanden ist. Hier finden sich weiterführende Hinweise zum Thema Schülerarbeit im Archiv, vgl. Wimmer (2008).

1. Zusammenbruch des Schulsystems bei Kriegsende: Zerstörung, Besetzung der Schulhäuser, Entnazifizierung von Lehrkräften
2. Auseinandersetzung zwischen amerikanischer Militärbehörde und bayerischer Regierung über Schulangelegenheiten (v. a. Schulsystem)
3. Wiederaufnahme des Unterrichts im Herbst 1945: Lehrpläne, Erziehung zur Demokratie, Schutträumaktionen, Lehr- und Lernmittel, Ausstattung der Schulhäuser, Aushilfslehrkräfte
4. Schulspeisung

7.3 Methodische Vorgehensweise bei der Quellenarbeit

Mit dem Quellenmaterial aus Archiven lässt sich in verschiedenen Unterrichtsformen arbeiten. So kann ein kleineres Projekt zu einem Thema organisiert oder es können einzelne Quellen in den regulären Schulunterricht einbezogen werden.¹⁰ Während im ersten Fall der Besuch eines Archivs mit den Schülerinnen und Schülern notwendig ist, kann im zweiten Fall darauf verzichtet werden, indem die Lehrkraft kopierte Quellen in die Schule bringt, wobei natürlich der Reiz des Originals wegfällt. Außer wenn Oberstufenschülerinnen und -schüler bereits eigenständig forschen können, muss die Lehrerin oder der Lehrer das Archivgut vorab unter Beratung des Archivars sichten und auswählen.¹¹ Diese Auswahl bildet das Material für Lernumgebungen im Sinne des moderaten Konstruktivismus, die die Lehrkraft unter Ergänzung von zum Denken anregenden Aufgaben zusammenstellt. (Reinmann & Mandl 2006, S. 640 f.) Es empfiehlt sich eine Tandemarbeit der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse der Archivarbeit lassen sich in Form eines Buches, Vortrags oder Internetauftritts¹² präsentieren. Abschließend zeigen zwei Beispiele, warum es gewinnbringend sein kann, mit fremdsprachlichen Quellen historisch zu lernen.

¹⁰ Hinweise zu verschiedenen Unterrichtsformen und auch zur Arbeit in der Primarstufe vgl. Hamberger (2004) und Fenn (2008).

¹¹ Wichtige Hinweise, wie Quellen aufbereitet werden können ohne sie zu verfälschen, gibt Pandel (2000).

¹² Etwa in Form eines Webquests, vgl. <http://webquests.de> (20.07.2008).

7.4 Konkrete Beispiele

7.4.1 Fremd- und Eigenwahrnehmung

Anhand des Kapitels “Political Affairs” im Jahresbericht der Militärbehörde im Landkreis Ebersberg vom 10. Juli 1947 an das “Office of Military Government for Bavaria” kann sehr gut die Sicht der amerikanischen Besatzungsmacht von „Bayern“ rekonstruiert werden (Abbildung 1; BayHStA, OMGBY, 10/077-2/003, Annual Historical Report v. 10.7.1947, S. 3 f.). Der Bayer wird als jemand beschrieben, der willig und blind Vorgaben befolgt und schlecht über die allgemeine Lage informiert ist. Er sei nicht intelligent genug, um die Gründe für die Situation Bayerns zu verstehen und er ärgere sich sehr über alles, was nicht bayerisch ist usw. Vergleicht man mehrere Quellen aus verschiedenen Jahren so wird deutlich, dass sich die Fremdwahrnehmung im Laufe der Zeit geändert hat. So schätzte die Militärregierung anfangs die Erziehung von Kindern und Jugendlichen in Schulen noch eher antidemokratisch ein.¹³ Umgekehrt ist es auch möglich, die Beurteilung der Amerikaner aus deutschem Blickwinkel zu erforschen. Hierzu eignen sich sehr gut Zeitzeugenaussagen aus zeitgenössischen örtlichen Zeitungen, spätere Zeitzeugenberichte und der Einmarschbericht des ortsansässigen Geistlichen. Beim Vergleich dieser Quellen kristallisiert sich heraus, dass die indigene Bevölkerung die Amerikaner recht unterschiedlich wahrnahm.

7.4.2 Fremdsprachliche Spezifika und daraus resultierende Sichtweisen

Auf eine Initiative des Münchner Oberbürgermeisters Karl Scharnagl vom 27. Juni 1945 hin sollten in München wie auch in vielen anderen Gemeinden des besetzten Deutschlands alle Straßen und Plätze, die nach Personen aus dem nationalsozialistischen Umfeld benannt worden waren, entweder wieder den alten oder einen neuen Namen erhalten.¹⁴ Im März 1946 gab der Münchner Stadtrat einem Streifen zwischen Briener Straße und Maximiliansplatz den Namen „Platz der Opfer des Nationalsozialismus“. Der Anlass dafür war, dass in unmittelbarer Nähe das Wittelsbacher-Palais gestanden hatte, das seit 1933 als Hauptquartier der Geheimen Staatspolizei gedient hatte und am Ende des Krieges zerstört worden war. Diese Bezeichnung missfiel offen-

¹³ Vgl. die Kontrollratsdirektive Nr. 54 vom Juni 1947, gedruckt in: Merkt (1952), S. 87 f.

¹⁴ Vgl. den Schriftwechsel, in: Stadtarchiv München, Bürgermeister und Rat Nr. 1986.

sichtlich nicht nur einigen Münchner Bürgerinnen und Bürgern, sondern auch dem zuständigen Direktor der Militärverwaltung, Oberstleutnant James H. Kelly. Dieser forderte am 30. April 1947 den Münchner Bürgermeister Scharnagl zur Änderung auf: "Request that this name be changed to a more democratic name." (Abbildung 2; Stadtarchiv München, Bürgermeister und Rat, Nr. 1986) Nun könnte es so sein, dass Kelly die Bedeutung des deutschen Namens nicht ganz klar war und er sich allein am Terminus „Nationalsozialismus“ gestört hatte. Denn aus der Korrespondenz Scharnagls geht hervor, dass Kelly der Auffassung war, es sei besser überhaupt nicht mehr über die nationalsozialistische Vergangenheit zu sprechen. Es ist aber auch eine andere Interpretation der amerikanischen Weisung denkbar. Aus weiteren Quellen wird ersichtlich, dass es am 30. April 1946, dem ersten Jahrestag des Einmarsches der Amerikaner in München, Krawalle von Anhängern des NS-Regimes am „Platz der Opfer des Nationalsozialismus“ gegeben hatte. Möglicherweise sollte solchen Ausschreitungen nun mit dem amerikanischen Impuls zu einer Namensänderung entgegengewirkt werden. Der Münchner Stadtrat wehrte sich indes erfolgreich gegen die Änderung der von ihm gewählten Bezeichnung.

Literatur:

- Bergmann, K. (2000): Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts.
- Burkhardt, M. (2006): Arbeiten im Archiv. Praktischer Leitfaden für Historiker und andere Nutzer. Paderborn.
- Eckhart, F. G. (2007): Einführung in die Archivkunde. 7. Aufl. Darmstadt.
- Fenn, M. (2008): Mit Grundschulern ins Archiv. Möglichkeiten historischen Lernens aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Vortrag anlässlich der Jahrestagung der Archivpädagogen Deutschlands 2008 in Neuss, verfügbar unter: http://www.archivpaedagogen.de/images/stories/pdf_datan/2008_Aufsatz_Fenn.pdf (aufgerufen am 30.1.2010).
- Gautschi, P. (2006): Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht, verfügbar unter: http://www.hinschauenundnachfragen.ch/pdf/3_Kompetenzen.pdf (17.1.2009).
- Hamberger, E. (2004): Lernort Archiv. In: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2. Aufl. Neuried, S. 615-627.
- Hasberg, W. (2002): Ad fontes narrantes! Quellen – Quelleneinsatz – Quellenarbeit im Unterricht über das Mittelalter. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 30, H. 1/2, S. 15-32.
- Hasberg, W. (2004): Bilingualer Geschichtsunterricht und historisches Lernen. Möglichkeiten und Grenzen. In: ISB 26, H. 2, S. 119-139.
- Hasberg, W. (2009): Sprache(n) und Geschichte. Grundlegenden Annotationen zum historischen Lernen in bilingualer Form. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9, S. 52-72.
- Helbig, B. (2001): Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten. Tübingen.
- Krieger, R. (2001): Mehr Möglichkeiten als Grenzen – Anmerkungen eines Psychologen. In: Bergmann, K. & Rohrbach, R. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis

- historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., S. 32-50.
- Lange, T. & Lux, T. (2004): Historisches Lernen im Archiv. Schwalbach/Ts.
- Limón, M. (2002): Conceptual change in history. In: Limón, M. & Mason, L. (eds.): Reconsidering conceptual change. Issues in theory and practice. Dordrecht, S. 259-289.
- Merkt, H. (1952): Dokumente zur Schulreform in Bayern, hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München.
- Pandel, H.-J. (2007): Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Pandel, H.-J. (2000): Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B. v., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A. & Ziegler, B. (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Aufl. Weinheim, S. 613-658.
- Rhodenburg, G. (2005): Verstaubt sind nur die Regale. In: Dittmer, L. & Detlef, S. (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit. Hamburg, S. 45-64.
- Pfister, P. (Hrsg.) (2005): Das Ende des Zweiten Weltkriegs im Erzbistum München und Freising. Die Kriegs- und Einmarschberichte im Archiv des Erzbistums München und Freising. 2 Bde. Regensburg.
- Weisz, Ch. (Hrsg.) (1994): OMGUS-Handbuch. Die amerikanische Militärregierung in Deutschland 1945 – 1949. München.
- Wimmer, S. (2008): Die letzten und die ersten Tage. Amerikaner und Bayern begegnen sich. Fremdsicht und Eigenwahrnehmung am Ende des Zweiten Weltkriegs im Landkreis Ebersberg. Ein Geschichtsbuch von Schülern für Schüler. St. Ottilien.
- Wittenbrock, R. (1995): „Geschichte als bilinguales Sachfach? Erfahrungen und Überlegungen an einer binationalen Schule“. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 48, S. 107-115.
- Würfel, M. (2000): Erlebniswelt Archiv. Eine archivpädagogische Handreichung. Stuttgart.

Anhang:

DECLASSIFIED E.O. 11652 SEC. 3(E) AND 5(D) OR (E) NNDG # 775037

CHAPTER II
POLITICAL AFFAIRS

1. During the period covered by this report, has the influence of the Catholic Church in the CSU increased? _____
Decreased? _____ Same? x Comment briefly.
There has been no noticeable change in the influence of the Catholic Church in the CSU. The Church has a strong grip on the rural population, who follow the dictates of the Church without question.

2. What other groups (such as trade unions or former nazis) have exerted a stronger influence in local politics during the period? None. Generally, the refugees are allied with the Social Democratic Party, which is usually confined to the old relationship with that party in the Sudetenland.

3. Have any groups, which were influential in politics at the beginning of the period strengthened or weakened during the period? No.

4. List, in order of strength, the Land parties operating in the Kreis at the beginning and at the end of the period. CSU, SPD, KPD.

5. Check the phrases which most adequately describe the attitude of the average Bavarian farmer toward local politics.

b. Poorly informed x
d. Follows the dictates of the Catholic Church x

The Bavarian follows what he is told to do, blindly, and is very poorly informed as to the general situation. He is not intelligent enough to understand the reason for the conditions of the country, and resents very much anything that is not Bavarian.

6. Check the phrases which most adequately describe the attitude of the average refugee toward local politics:

a. Apathetic x
f. Interested in political issues x
State probable reasons for conditions noted above.

The average refugee feels very keenly the Bavarian attitude of unfriendliness. His part in politics is kept to a minimum by the power of the Bavarian, but his interest in issues that concern his future, remains. Refugees are not welcomed in the groups even for the votes they have to offer. Therefore, the refugee has only a passive interest in local politics, his interest being more in the issues at Land level.

- 3 -

Abb. 1: BayHStA, OMGBY, 10/077-2/003, Annual Historical Report v. 10.7.1947, S. 3 f.

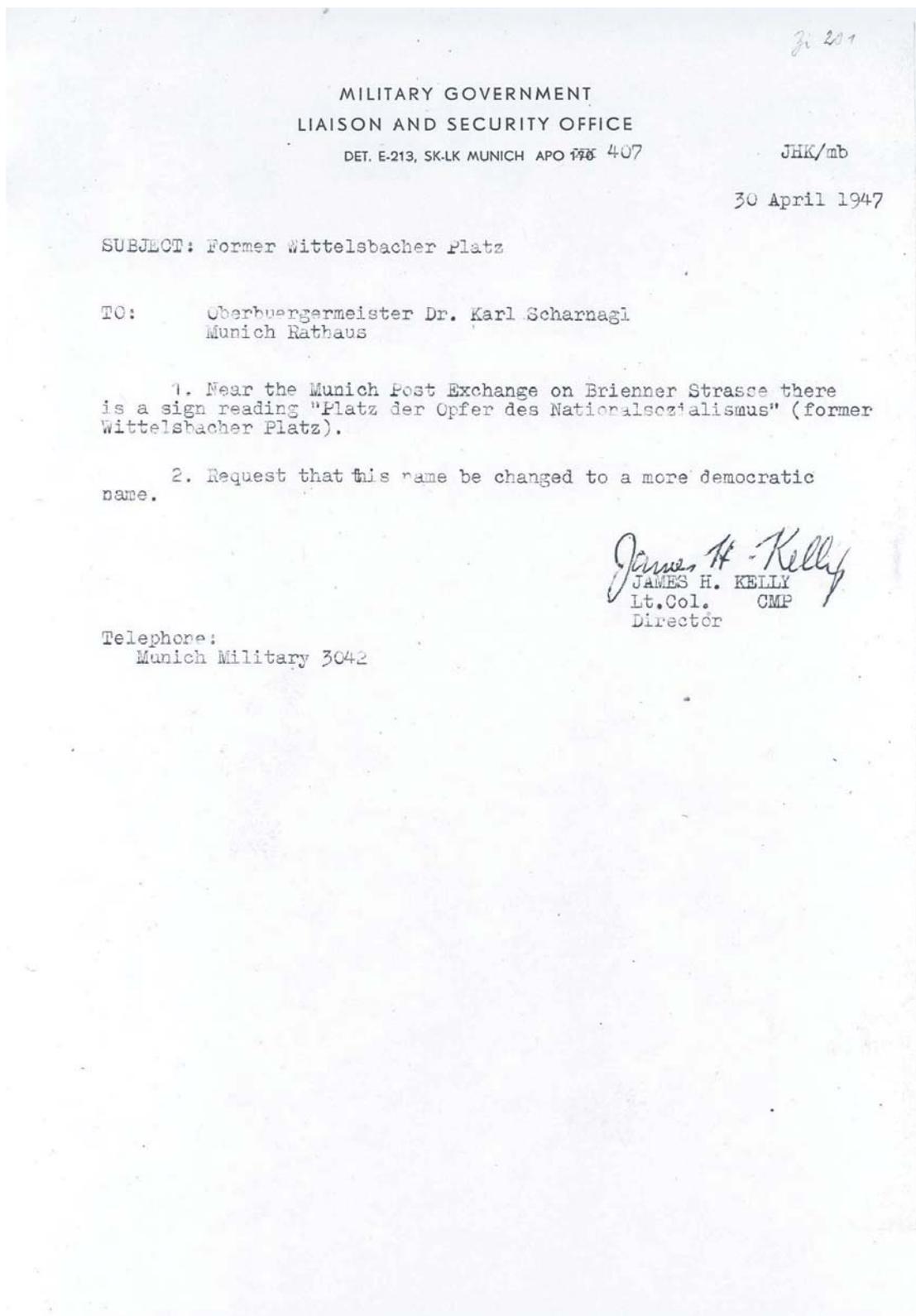


Abb. 2: Stadtarchiv München, Bürgermeister und Rat, Nr. 1986

Michael Hemmer

Schülerexkursionen im Geographieunterricht – Grundzüge der Exkursionsdidaktik und -methodik





Abb. 1: Impressionen einer fachdidaktisch ausgerichteten Berlin-Exkursion (Fotos: Hemmer)

Aufgrund der hohen Bedeutung, die das *Arbeiten vor Ort* sowohl in der Fachwissenschaft Geographie als auch im gleichnamigen Schulfach hat, wird der Exkursionsdidaktik in der geographiedidaktischen Forschung und Lehre seit jeher ein besonderer Stellenwert zugemessen. In den letzten Jahren widmeten sich allein zwei geographiedidaktische Symposien den neueren Tendenzen in der Exkursionsdidaktik (Hennings 2005; Dickel & Glasze 2009). Der nachfolgende Beitrag gibt einen Überblick über die Gestaltungsprinzipien von Schülerexkursionen im Geographieunterricht. Wesentliche didaktisch-methodische Leitprinzipien werden am Beispiel einer geographisch ausgerichteten Erkundung des Potsdamer Platzes in Berlin konkre-

siert. Darüber hinaus liefert der Beitrag eine nach dem Grad der Selbstorganisation des Lernprozesses gestufte Klassifikation potentieller methodischer Zugriffe und Varianten der Standortarbeit.

1. Relevanz von Exkursionen in Fachwissenschaft und Schulfach Geographie

„Des Geographen Anfang und Ende ist und bleibt das Gelände“ – Geographische Erkenntnisgewinnung erfolgt zu weiten Teilen im Realraum; klassische fachspezifische Arbeitsweisen sind hierbei das Beobachten, Bestimmen, Kartieren, Zählen, Messen und die Befragung. Im Geographieunterricht sind Exkursionen integraler Bestandteil geographischer Bildung. Wo sonst, wenn nicht im Gelände, können wesentliche geographische Kompetenzen wie die Entwicklung des Raumverständnisses, die Erfassung und Analyse von Raumstrukturen und Mensch-Umwelt-Beziehungen, der Umgang mit fachspezifischen Arbeitsweisen etc. gefördert und die Faszination und das Interesse für geographische Phänomene geweckt werden. Zu nahezu jedem Thema des Geographieunterrichts gibt es eine Vielzahl potentieller außerschulischer Lernorte – angefangen von der Wetterstation auf dem Schulgelände, der Fußgängerzone in einer Stadt, der Mülldeponie in der Nähe des Heimatortes bis hin zum geowissenschaftlichen Museum und Regenwaldhaus in einem benachbarten zoologischen Garten. In sämtlichen Lehrplänen werden Exkursionen explizit genannt, in einzelnen Bundesländern sogar verbindlich vorgeschrieben. So mag es nicht verwundern, dass die Exkursionsdidaktik in der geographiedidaktischen Ausbildung an den Universitäten und Studienseminaren seit Jahrzehnten einen festen Platz hat. In Abgrenzung zur fachwissenschaftlichen Exkursion zielt die fachdidaktische Exkursion auf die Befähigung des Studierenden, eine Schülerexkursion eigenständig planen und durchführen sowie vorliegende Exkursionsmodule kritisch beurteilen zu können (Hemmer & Beyer 1997, S. 1-4; Hemmer & Uphues 2006, S. 71-81).

2. Definition und Kennzeichen von Schülerexkursionen im Geographieunterricht

Blickt man in die aktuellen Lehrbücher der Geographiedidaktik (z. B. Haubrich 2009; Rinschede 2007), herrscht Einigkeit darüber, dass Schülerexkursionen stets *Unterricht vor Ort* sind. Sämtliche Kriterien, die guten

Unterricht kennzeichnen (z. B. Meyer 2004), gelten gleichermaßen für die Schülerexkursion, deren didaktischer Ort vorrangig in der Erarbeitungsphase liegt. In Abgrenzung zu der in weiten Teilen üblichen Überblicksexkursion, bei der der Exkursionsleiter monologisierend einen Sachverhalt im Gelände erläutert und die Teilnehmer sich weitestgehend passiv-rezeptiv verhalten, wird in der Geographiedidaktik seit Mitte der 1970er Jahre die zielgerichtete Arbeitsexkursion favorisiert (Beyer & Ittermann 1980, S. 132-140; Daum 1982, S. 71-75).

Brameier (1985, S. 10) definiert diese als

- eine zeitlich begrenzte Organisationsform des Unterrichts,
- bei der nach gründlicher Vorbereitung
- der Gegenstand der (wissenschaftlichen) Betrachtung original im Gelände
- durch Schüler im Kontakt mit dem beratenden Lehrer
- zielgerichtet,
- selbsttätig und
- weitgehend selbständig
- zumeist in Kleingruppen
- mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden (und Zusatzmedien) untersucht wird.

Die wesentlichen didaktisch-methodischen Leitprinzipien einer Schülerexkursion sind in Abbildung 2 (korrespondierend zu den Kompetenzen im äußeren Ring) zusammengestellt. Allen voran ist hier die *Selbsttätigkeit* der Teilnehmer zu nennen (wie z. B. die eigenständige Durchführung einer Verkehrszählung, das Befragen von Passanten oder die Kartierung ausgewählter Parameter im Gelände). Lernpsychologisch betrachtet, führt selbsttätiges Handeln, das über einen bloßen Aktionismus hinausgeht, zu einer deutlich höheren Behaltenseffizienz. Die geforderte *Teilnehmerzentrierung* knüpft hieran an und beinhaltet nicht nur die Berücksichtigung der subjektiven Bedeutungszuweisungen, Interessen und Fragen der Schüler, sondern verlangt vom Exkursionsleiter, dass dieser die Teilnehmer im Sinne eines eigenverantwortlichen Lernens von Anfang an in den Planungsprozess und die Strukturierung der Standortarbeit einbindet. *Kooperative Lernformen*, wie eine arbeitsteilige Nutzungskartierung, sind nicht nur zeitökonomisch, sondern fördern zudem soziale und personale Kompetenzen.

Während der Unterricht im Klassenzimmer in der Regel auf das Hören und Sehen reduziert ist, ist im Realraum ein *Lernen mit allen Sinnen* möglich. Dies ist für den Lernprozess ein ausgesprochenes Vorteil: „Je mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind, desto mehr Assoziationsmöglich-

keiten für das tiefere Verständnis werden vorgefunden, desto größer werden Aufmerksamkeit und Lernmotivation“ (Vester 1978, S. 143) und desto größer ist der Behaltenseffekt. Wo sonst, wenn nicht auf einer Exkursion, können beispielsweise der Geruch einer Mülldeponie, das Empfinden von Kühle und Feuchtigkeit am Wasserfall die Wahrnehmung zu einer ganzheitlichen Erfahrung abrunden. In inhaltlicher Hinsicht strebt die geforderte *Vielperspektivität* gleichfalls eine Erweiterung des traditionellen geographischen Blicks (z. B. in der Berücksichtigung unterschiedlicher Raumbegriffe und -konzepte) (Wardenga 2002, S. 8-11; Deutsche Gesellschaft für Geographie 2010) sowie den Einbezug unterschiedlicher Sichtweisen und Positionen an.

Ebenso wie im herkömmlichen Unterricht ist eine klare sachlogische *Strukturierung*, wie sie sich beispielsweise in einer sinnvollen Abfolge der Standorte widerspiegelt, grundlegende Voraussetzung für ein effektives Lernen vor Ort. In der Praxis hat sich hierbei der an eine konkrete Fragestellung geknüpfte, problemorientierte Zugriff (Daum 1977) in besonderer Weise bewährt. Die geforderte *Reflexivität* bezieht sich auf sämtliche Phasen der Standortarbeit.

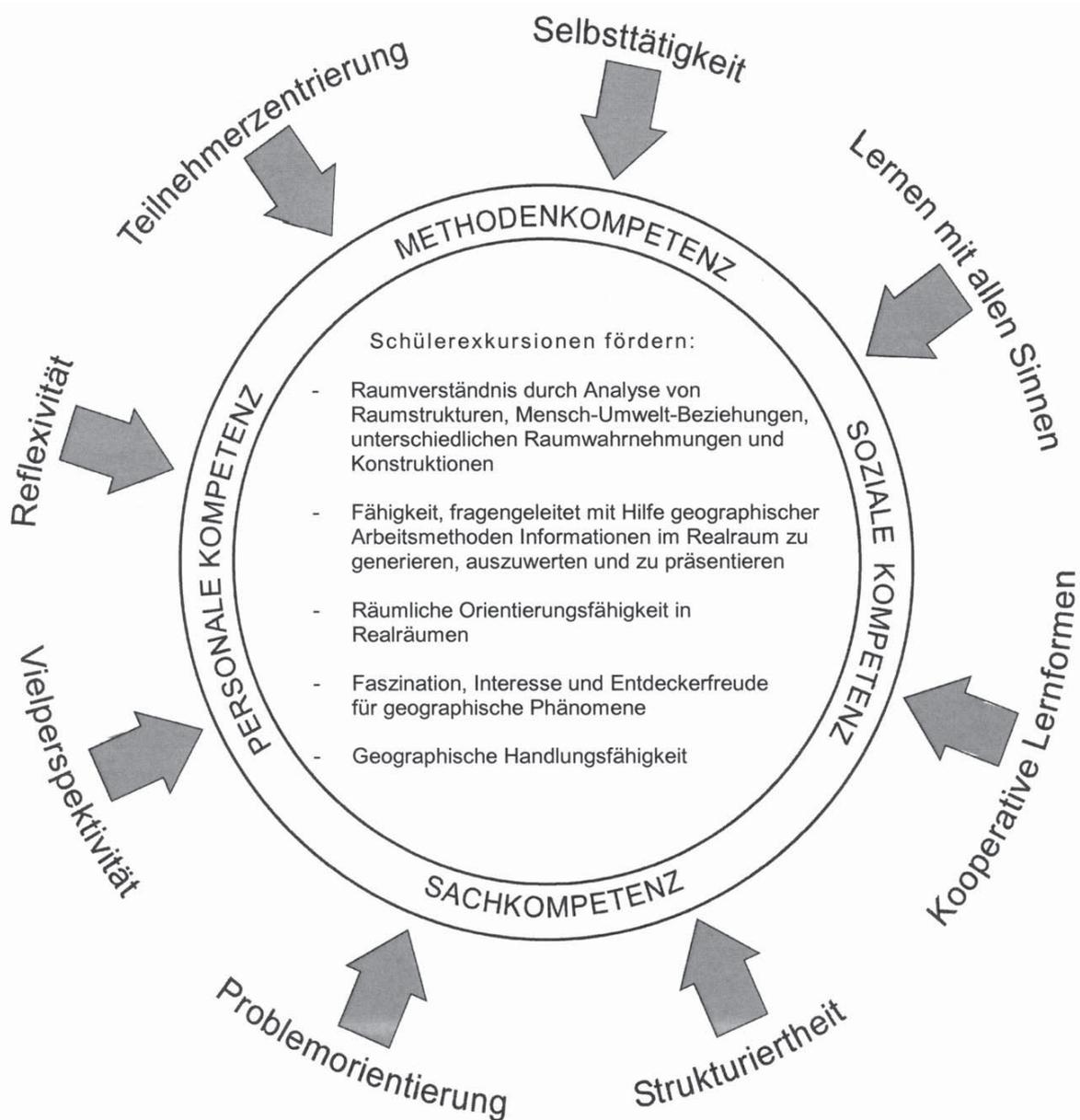


Abb. 2: Schülerexkursionen im Geographieunterricht _ Kompetenzen und didaktisch-methodische Leitprinzipien (Entwurf: Hemmer & Uphues 2008).

3. Vorbereitung einer Schülerexkursion – didaktisch-methodische Anforderungen an den Exkursionsleiter

Um eine Schülerexkursion konzipieren und durchführen zu können, sind zahlreiche didaktisch-methodische Entscheidungen zu treffen, die mit den Planungsphasen und -schritten einer Unterrichtsreihe weitestgehend identisch

sind (Beyer & Hemmer 2004, S. 5). So wird der Exkursionsleiter beispielsweise in der Vorbereitung einer zielgerichteten Arbeitsexkursion – neben vielfältigen organisatorischen Aspekten (Noll 1981, S. 2-11) (wie z. B. die Benachrichtigung von Schulleiter und Eltern)

- nach Festlegung der Zielsetzung und Problemstellung ein geeignetes Exkursionsgebiet ausfindig machen;
- sich mit Hilfe der Literatur (Fach-)Kenntnisse über das Thema und den Untersuchungsraum aneignen;
- im Rahmen der Didaktischen Analyse – unter besonderer Berücksichtigung der Schülerinteressen und subjektiven Bedeutungszuweisungen – begründet die Aspekte herausfiltern, die für eine sachlogische (mehrperspektivische) Erschließung des Themas erforderlich sind;
- über Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmer bei der Planung und Strukturierung der Standortarbeit nachdenken;
- einzelne Standorte ausfindig machen, an denen die Erkenntnisse aus der Physiognomie des zu beobachtenden Standortgegenstandes (und der multisensorischen Wahrnehmung) ableitbar sind;
- sich Leitfragen und Methoden überlegen, wie die komplexe Realität sach- und adressatengemäß (sowie gegebenenfalls arbeitsteilig) erschlossen werden kann;
- in Betracht ziehen, für welche Lernschritte gegebenenfalls weitere Medien (z. B. historische Fotos, Diagramme) benötigt werden und darüber entscheiden, in welcher Form diese präsentiert werden sollen (Arbeitsblatt oder Schautafel, mit oder ohne farbliche Markierung relevanter Details etc.);
- sich Formen zur Sicherung und Auswertung der im Gelände gewonnenen Erkenntnisse überlegen;
- und letztendlich über Möglichkeiten einer abschließenden Evaluations- und Reflexionsphase sowie der Nachbereitung im Unterricht nachdenken.

4. Durchführung und Nachbereitung einer Schülerexkursion – aufgezeigt am Beispiel des Potsdamer Platzes in Berlin

Die in Tabelle 1 skizzierte Schülerexkursion ist das Ergebnis eines Studienprojekts, in dessen Verlauf Studierende des Instituts für Didaktik der Geographie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster mehrere Schülerex-

kursionen für den Großraum Berlin entwickelt und diese vor Ort auf ihre Effektivität hin erprobt haben (Hemmer & Uphues 2006, S. 71-81; Hemmer & Uphues 2008). Im konkreten Fall gehen die Schülerinnen und Schüler der Frage nach, weshalb man gerade an dieser Stelle Berlins ein neues Zentrum errichtet hat. Neben einer differenzierten Analyse der derzeitigen Raumgestalt (inklusive einer Erfassung der einzelnen Gebäudefunktionen) ist ein Blick in die wechselvolle Geschichte des Potsdamer Platzes und die mit dem Wiederaufbau verknüpften Zielsetzungen und Erwartungen unverzichtbar. Fakultativ ist eine Passantenbefragung denkbar, in der die Schüler ermitteln, ob der neu gestaltete Potsdamer Platz in den Augen der einheimischen Bevölkerung tatsächlich die angestrebte *Neue Mitte* Berlins verkörpert.

Die Exkursion beginnt – ebenso wie jegliche andere Standortarbeit – mit einer *Orientierungs- und Beobachtungsphase* (Verlaufsschema der Standortarbeit in Knirsch 1979), in der die Schüler den Potsdamer Platz einige Minuten auf sich wirken lassen. Mit Hilfe einer Karte orientieren sie sich über die Lage des Platzes innerhalb Berlins, beobachten den Verkehr, beschreiben die Physiognomie der Gebäude und stellen Vermutungen zu ihrem Alter und ihrer Funktion an. Ein kontrastierendes Senkrechtluftbild, das den Platz Mitte der 1980er Jahre zeigt, verdeutlicht den Schülern, dass der Potsdamer Platz noch in jüngster Vergangenheit eine große Brachfläche darstellte. Daraus ergeben sich weitere Fragen, die allesamt auf einem Zeichenblockblatt gesammelt werden. Nach Strukturierung der anstehenden Erarbeitungsphasen wird an jeweils markanten Stellen rund um den Potsdamer Platz, wie der historischen Ampeluhr und den Resten der Berliner Mauer, zunächst die Entwicklung des Platzes in chronologischer Reihenfolge rekonstruiert. Der Verlaufsplan (Tab. 1) zeigt hierbei ein wesentliches exkursionsdidaktisches Grundprinzip: *Pro Standort – ein Thema!* Zur Förderung der räumlichen Orientierungskompetenz tragen die Schülerinnen und Schüler an jedem Standort sowohl denselbigen als auch die jeweils zurückgelegte Wegstrecke in eine Routenskizze ein.

Exemplarisch für die Standortarbeit wird im Folgenden der zweite Standort beschrieben, an dem sich die Schüler mit der Gestalt des Potsdamer Platzes in den Goldenen 1920er Jahren auseinandersetzen, als dieser nicht nur ein belebtes multifunktionales Zentrum innerhalb Berlins, sondern zugleich der verkehrsreichste Platz Europas war. Um ein Lernen mit allen Sinnen zu ermöglichen, werden die Schüler nach der üblichen Orientierungsphase aufgefordert, die Augen zu schließen und die Geräuschkulisse auf sich wirken zu lassen. Auf diese Weise nehmen sie den brodelnden Verkehr nicht nur visuell, sondern ebenso mit dem Gehör- und Geruchssinn wahr. Noch

während die Schüler die Augen geschlossen haben, trägt der Lehrer das Gedicht „Besuch vom Lande“ von Erich Kästner vor, das dieser 1929 verfasste. Das von den Schülern in der Regel weitaus aktueller datierte Gedicht illustriert in anschaulicher Weise den Lebensalltag am damaligen Potsdamer Platz. Ein Foto aus dem Jahr 1926, ungefähr aus derselben Perspektive wie der gegenwärtige Blickwinkel aufgenommen, zeigt zusätzlich zum Verkehr einige bauliche Merkmale, die vom Standort aus teilweise noch heute zu erkennen sind, wie z. B. die historische Ampeluhr, der Verlauf der Straßentrassen und der Baumbestand der alten Potsdamer Allee. Weitere Sachinformationen des Lehrers komplettieren die erarbeiteten Erkenntnisse. Zur Sicherung der Standortarbeit wird, ebenso wie an den übrigen Standorten, die mitgeführte Zeitleiste (Abb. 1, Foto unten links) sukzessive ergänzt – im vorliegenden Fall mit dem Foto von 1926 und dem Gedicht von Erich Kästner.

Bei der Suche nach geeigneten Standorten mögen folgende Fragen dem Exkursionsleiter eine Hilfestellung bieten (in Anlehnung an Beyer & Hemmer 2004, S. 6 f.):

- Welche physiognomisch wahrnehmbaren Phänomene bietet der Standort zur Thematik und Fragestellung der Exkursion?
- Welche Raummerkmale erleichtern dem Schüler die Orientierung im Gelände?
- Was können die Schüler am Standort selbst beobachten/wahrnehmen? Welche Aufgaben und Impulse können sie gegebenenfalls zu einer gezielten Wahrnehmung anregen?
- Welche fachspezifischen Arbeitsweisen (wie z. B. kartieren, befragen, messen) führen zum gewünschten Ergebnis?
- Sind zusätzliche Medien für die Raumanalyse (z. B. historische Fotos) erforderlich?
- Wie können die Ergebnisse in der Sicherungsphase nachhaltig mit dem Raumeindruck gekoppelt werden?

Die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler ist im vorliegenden Exkursionsmodul in besonderer Weise an den Standorten 5 und 6 gefordert. Hier sollen diese zum einen im Rahmen einer arbeitsteiligen Kartierung die Funktionen der einzelnen Gebäude erfassen und zum anderen im Rahmen einer Passantenbefragung ermitteln, wie die Berliner und die Besucher der Stadt den Potsdamer Platz in seiner jetzigen Gestalt wahrnehmen und bewerten. Da die Aussichtsplattform auf dem Daimler-Chrysler-Gebäude (Standort 7) vielfältige Ablenkungen bietet und im wahrsten Sinne des Wortes einen Höhepunkt der Exkursion darstellt, empfiehlt sich eine vorherige Zusammen-

fassung der Ergebnisse auf der bereits bekannten Freifläche südlich der Linkstraße. Dass hierbei auf die problemerschließende Fragestellung und die Hypothesen der Schüler ebenso eingegangen wird, wie auf die am ersten Standort gesammelten Schülerfragen, versteht sich von selbst.

Wenngleich eine erste Auswertung der Daten im Gelände anzustreben ist (im vorliegenden Fall die Auswertung der Nutzungskartierung und der Befragung), ist eine detaillierte Analyse der Daten in den meisten Fällen erst im Rahmen der unterrichtlichen *Nachbereitung* möglich. Hierbei können die im Gelände ermittelten Informationen beispielsweise in Form repräsentativer Diagramme, Karten und Texte aufbereitet werden. Mit den Untersuchungsergebnissen können die Schüler weiterführend umgehen und diese beispielsweise in einer Wandzeitung Mitschülern und Eltern präsentieren, einen Leserbrief für eine Zeitung verfassen oder selbst Exkursionen in das nun bekannte Gebiet anbieten und durchführen.

Standort	Inhaltlich-methodischer Schwerpunkt	Medien
Standort 1 _ Ecke Leipziger Platz/Ebertstraße mit Blick gen Norden auf die Hochhausbauten am Potsdamer Platz	Einstieg in die Exkursion - Orientierung - Beobachtung(en) verbalisieren - Vergleich der heutigen Situation mit einem Luftbild von 1985 - Sammeln der Schülerfragen	Stadtplan Routenskizze Luftbild von 1985 Zeichenblock
	Problemerschließende Fragestellung <i>Weshalb hat man an dieser Stelle ein derartiges neues Zentrum errichtet?</i> - Vermutungen der Schüler	Zeichenblock
Standort 2 _ Verkehrinsel auf dem Potsdamer Platz nördlich der historischen	Die Goldenen 1920er Jahre - Schüler schließen die Augen, Lehrer liest ein Gedicht von E. Kästner aus dem Jahr 1929 vor	Routenskizze Gedicht von E. Kästner Foto aus dem Jahr 1926

Ampeluhr	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleich der heutigen Situation mit einem Foto aus dem Jahr 1926 - Informationen zur Bedeutung des Platzes in den Goldenen 1920er Jahren 	Zeitleiste
Standort 3 _ Mauerreste _ Ecke Stresemannstraße/ Bergstraße	<p>Bau und Fall der Mauer – ein tiefer Einschnitt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsteilige Auswertung und Datierung verschiedener Fotos und Materialien - Kriegszerstörungen, Bau und Fall der Mauer 	Routenskizze Fotos und Materialien
Standort 4 (<i>fakultativ</i>) _ Promenade _ Frei- fläche südlich der Linkstraße	<p>Auf der Suche nach einer neuen Funktion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrer erläutert anhand einer Kreidezeichnung auf dem Boden die Situation Berlins nach dem Fall der Mauer - Projekt und Großbaustelle Potsdamer Platz 	Routenskizze Kreide Luftbild von 1995 Zeitleiste
Standort 5 _ Innenhof Sony- Center	<p>Gestalt und Funktionen des heutigen Platzes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsteilige Erkundung und Kartierung der heutigen Gebädefunktionen - Präsentation und Auswertung der Ergebnisse der Gruppenarbeit 	Routenskizze Kartierungsgrundlage Zeitleiste
Standort 6 _ Alte Potsdamer Straße	<p>Der Potsdamer Platz – die neue Mitte?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subjektive Raumwahrnehmung - Auswertung ausgewählter Daten aus aktuellen Akzeptanzanalysen (Besucherzahlen, Besuchermotive, 	Routenskizze Zeitungsüberschriften Materialcollage

	Zufriedenheit) - Befragung von Passanten (fakultativ)	
Standort 7 _ Aussichtsplattform Daimler Chrysler	Zusammenfassung - Stellungnahme zur zentralen Fragestellung - Erörterung der am Standort 1 notierten Schülerfragen	Zeichenblock mit den Schülerfragen Zeitleiste

Tab. 1: Der Potsdamer Platz – die neue Mitte? Übersicht über das Exkursionsmodul

5. Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion – Varianten der Standortarbeit

Neben einem breiten Spektrum potentieller Themen und außerschulischer Lernorte gibt es in der Exkursionsdidaktik ein gleichermaßen weites Repertoire an methodischen Zugriffen. Abbildung 4 stellt den Versuch dar, unter Berücksichtigung der aktuellen Ansätze einer konstruktiven Exkursionsdidaktik (z. B. Dickel 2006, S. 31-49; Rhode-Jüchtern 2006, S. 8-30; Böing & Sachs 2007, S. 36-44) eine Klassifikation von Schülerexkursionen nach dem Grad der Selbst- und Fremdbestimmung des Schülers respektive seiner Verortung zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion vorzunehmen. Grob lassen sich hierbei drei Exkursionskonzepte – die Überblicks- und Arbeitsexkursion sowie die *Spurensuche* als Repräsentant einer konstruktiven Exkursionsdidaktik – unterscheiden (zur Illustration der einzelnen Exkursionskonzepte an einem konkreten Beispiel Hemmer & Uphues 2009, S. 39-50). Die einzelnen Exkursionskonzepte ihrerseits können nach dem Grad der Selbstorganisation des Lernprozesses weitere Modifikationen aufweisen (Abb. 3).

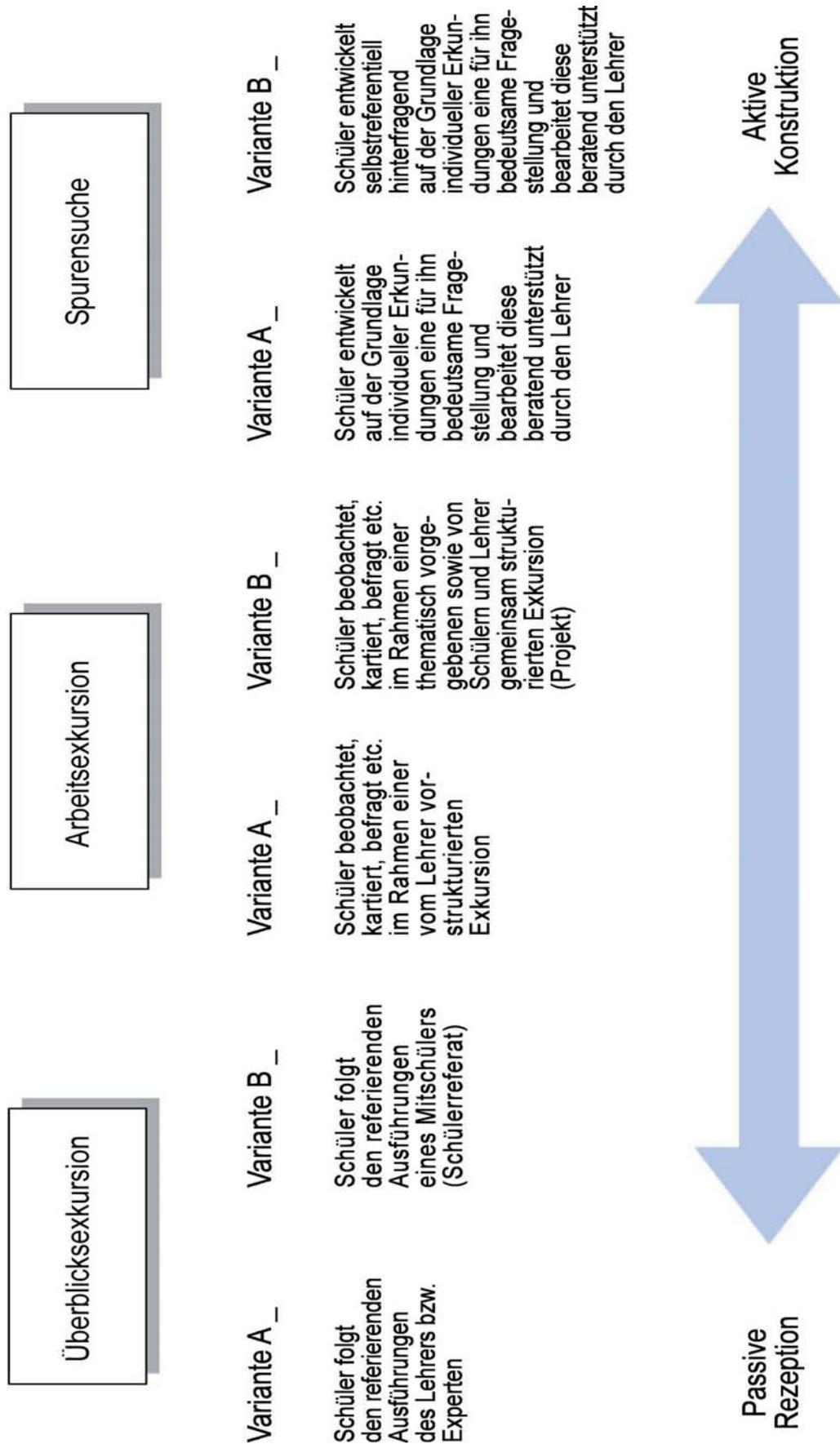


Abb. 3: Klassifikation von Schülerexkursionen nach dem Grad der Selbstorganisation des Lernprozesses (Entwurf: Hemmer & Uphues 2008)

In Abgrenzung zur Überblicks- und Arbeitsexkursion wird beim Konzept der *Spurensuche* (z. B. Isenberg 1987; Hard 1993, S. 71-107) auf inhaltliche Vorgaben und die Festlegung von Problemschwerpunkten seitens der Lehrkraft verzichtet. Die Schüler begeben sich zunächst in Kleingruppen auf eine individuelle Spurensuche und fotografieren, zeichnen, sammeln etc. dabei alles, was ihnen subjektiv als interessant, fragwürdig und erwähnenswert erscheint. Nachdem sich die Gruppe auf eine gemeinsame Frage- und Problemstellung geeinigt hat, gilt es – ähnlich einem Projekt – Vermutungen zu äußern, ein Untersuchungsdesign zu erstellen, fachspezifische Arbeitsweisen problembezogen anzuwenden usw. Der wahrnehmungsgeographische Ansatz zielt auf die Befähigung des Schülers, Alltagswelten eigenständig und differenziert zu erfassen und sie auf eine theoretische, reflektierte Perspektive hin zu öffnen (Isenberg 1987, S. 217).

Während die Überblicksexkursion in ein bis zwei Stunden realisiert werden kann, ist für die zielgerichtete Arbeitsexkursion mindestens ein halber Tag zu veranschlagen. Für die Spurensuche hingegen sollte man von vornherein mehrere Tage einplanen. Entscheidend für die Wahl des methodischen Zugriffs sind letztlich die Zielsetzung der Exkursion sowie die organisatorischen Rahmenbedingungen.

6. Einige Anmerkungen zum Schluss

Durch die zunehmende Bedeutung bilingual unterrichteter Sachfächer und die stärkere Betonung von Sprache, Konstruktion und Kommunikation sowie interkultureller Begegnung und Vielperspektivität in der aktuellen Exkursionsdidaktik bietet der Bereich des außerschulischen Lernens zahlreiche Kooperationsmöglichkeiten für den Fremdsprachen- und Geographieunterricht (z. B. Albrecht & Böing 2006, S. 40-46; Hüttermann & Lenz 2006, S. 50-63; Herse 2006). Die Forderung Deweys "*school without walls*" (zit. in: Kirch 1999, S. 4) hat bis heute nichts an ihrer Aktualität eingebüßt: Die Aufhebung der Lernortbegrenzung auf Klassenzimmer und Schulgelände bietet für einen zeitgemäßen Unterricht, der die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mehrperspektivisch erschließt, vielfältige Chancen und Potentiale.

Literatur

- Albrecht, V. & Böing, M. (2006): Bilinguale Erlebnisfahrten in die Europäische Landwirtschaft – Fachsprachliche Kompetenzen handlungs- und kommunikationsorientiert fördern. In: *Geographie und Schule*, H. 146, S. 40-46.
- Beyer, L. & Hemmer, M. (2004): Mit Schülerinnen und Schülern vor Ort. Grundlagen der Standortarbeit, aufgezeigt am Beispiel des Potsdamer Platzes in Berlin. In: *RAAbits*, Beitrag 6, S. 1-17.
- Beyer, L. & Ittermann, R. (1980): Wider die herkömmliche Großexkursion. In: *Geographische Rundschau*, S. 132-140.
- Böing, M. & Sachs, U. (2007): Exkursionsdidaktik zwischen Tradition und Innovation. In: *Geographie und Schule*, H. 167, S. 36-44.
- Brameier, U. (1985): Die Schülerexkursion im Rahmen des Erdkundeunterrichts. In: Fraedrich, W. (Hrsg.): *Exkursionsführer Geographie*. Köln, S. 10-14.
- Daum, E. (1977): Geographische Exkursionen sind ein Problem. In: *Geographie und ihre Didaktik*, H. 3, S. 58-72.
- Daum, E. (1982): Exkursion. In: Jander, L., Schramke, W. & Wenzel, H.- J. (Hrsg.): *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht*. Stuttgart, S. 71-75.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2010): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen*. 6. Auflage. Berlin.
- Dickel, M. (2006): Zur Philosophie von Exkursionen. In: Hennings, W., Kanwischer, D. & Rhode-Jüchtern, T. (Hrsg.): *Exkursionsdidaktik – innovativ!?*. Weingarten, S. 31-49.
- Dickel, M. & Glasze, G. (Hrsg.) (2009): *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser in der Exkursionsdidaktik*. Berlin (= *Praxis Neue Kulturgeographie*. Bd. 6).
- Hard, G. (1993): Graffiti, Biotope und ‚Russenbaracken‘ als Spuren. Spurenlesen als Herstellen von Sub-Texten, Gegen-Texten und Fremd-Texten. In: Hasse, J. & Isenberg, W. (Hrsg.): *Vielperspektivischer Geographieunterricht*. Osnabrück, S. 71-107.
- Haubrich, H. (Hrsg.) (2009): *Geographie unterrichten lernen*. 3. Aufl. München.
- Hemmer, M. & Beyer, L. (1997): Perspektiven-Wechsel – Geographische Exkursionen im Lehramtsstudiengang. In: *Rundbrief Geographie*, H. 140, S. 1-4.
- Hemmer, M. & Uphues, R. (2006): Schülerexkursionen in Berlin – Theoretische Grundlagen, Skizzierung und Ergebnisse eines Studienprojekts. In: Hennings, W., Kanwischer, D. & Rhode-Jüchtern, T. (Hrsg.): *Exkursionsdidaktik – innovativ!?*. Weingarten, S. 71-81.
- Hemmer, M. & Uphues, R. (2008): *Zwischen Kiez und Metropole. Geographische Schülerexkursionen in und um Berlin*. Münster.
- Hemmer, M. & Uphues, R. (2009): Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion. Varianten der Standortarbeit aufgezeigt am Beispiel der Großwohnsiedlung Berlin-Marzahn. In: Dickel, M. & Glasze, G. (Hrsg.): *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser in der Exkursionsdidaktik*. Berlin, S. 39-50.
- Hennings, W., Kanwischer, D. & Rhode-Jüchtern, T. (Hrsg.) (2006): *Exkursionsdidaktik – innovativ? Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld*. Weingarten (= *Geographiedidaktische Forschung* Band 40).
- Herse, J. (2006): Entwicklung und Erprobung eines Exkursionsmodells für das bilinguale Sachfach Erdkunde im deutsch-englischen Bildungsgang unter Berücksichtigung von Elementen der konstruktiven Exkursionsdidaktik – aufgezeigt am Beispiel einer thematisch ausgerichteten Exkursion ‚Revitalisierung der Londoner Docklands‘ mit einem Grundkurs 11. Unveröffentlichte Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung. Studienseminar Vettweiß.

-
- Hüttermann, A. & Lenz, T. (2006): Fieldwork und Kooperation – Schule und Hochschule auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Exkursionsdidaktik. In: Hennings, W., Kanwischer, D. & Rhode-Jüchtern, T. (Hrsg.): Exkursionsdidaktik – innovativ!? Weingarten, S. 50-63.
- Isenberg, W. (1987): Geographie ohne Geographen. Laienwissenschaftliche Erkundungen, Interpretationen und Analysen der räumlichen Umwelt in Jugendarbeit, Erwachsenenwelt und Tourismus. Osnabrück.
- Kirch, P. (1999): Vom Kopf auf die Füße - Belebung des Faches Geographie durch Lernen vor Ort. In: Praxis Geographie, H. 1, S. 4 f.
- Knirsch, R. (1979): Die Erkundungswanderung. Paderborn.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Noll, E. (1981): Exkursionen – mehr als nur Abwechslung im Schulalltag. In: Geographie heute 3, S. 2-11.
- Rhode-Jüchtern, T. (2006): Exkursionsdidaktik zwischen Grundsätzen und subjektivem Faktor. In: Hennings, W., Kanwischer, D. & Rhode-Jüchtern, T. (Hrsg.): Exkursionsdidaktik – innovativ!?. Weingarten, S. 8-30.
- Rinschede, G. (2007): Geographiedidaktik. 3. Auflage. Paderborn.
- Vester, F. (1978): Denken, Lernen, Vergessen. München.
- Wardenga, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: Geographie heute, H. 200, S. 8-11.

Annette Kliewer

Außerschulische Lernorte bilingual: Deutschunterricht

1. Der Deutschunterricht und die außerschulischen Lernorte

Ein außerschulischer Lernort kann für den Deutschunterricht jeder Ort sein, der Anregungen zur Auseinandersetzung bietet. In besonderer Weise geeignet sind die Orte, an denen SchülerInnen Kultur- oder Medienleben „vor Ort“ kennen lernen können, also insbesondere Theater, Bibliotheken, Kinos, Radio- und Fernsehanstalten, Zeitungsredaktionen oder Museen. Einen besonderen Reiz stellt das Kennenlernen von Orten dar, die in der Literatur verarbeitet wurden bzw. an denen SchriftstellerInnen lebten. Außerschulische Lernorte können auch durch den Besuch ihrer VertreterInnen in die Schule hineingetragen werden.

Insbesondere die Reformpädagogik zu Anfang des 20. Jahrhunderts wie auch die teilweise mit ihr verbundene Heimatkunde legten großen Wert auf eine lebensnahe Pädagogik, wozu der emotionale Zugang zur heimatlichen Landschaft, zu real erlebten Berufen oder zum Kontakt mit der Regionalgeschichte gehörte, der etwa im Besinnungsaufsatz reflektiert werden sollte. Gleichzeitig wollte man den SchülerInnen auch Zugänge zu Kultureinrichtungen öffnen, Alfred Lichtwark öffnete z. B. die Hamburger Kunsthalle allen Schulen der Stadt.

Auch Adolf Reichwein setzte beim Schreiben an, er versuchte durch die Idee des „Werkschaffens“ die Schule in die Schulumwelt einzubinden: Dazu wurden z. B. mit Handwerkern der Umgebung gearbeitet, Feste für den Schulort organisiert oder längere Wanderfahrten geplant, für die jeweils schriftliche Kommunikation erforderlich war.

Die Vertreter der Landerziehungsheimbewegung (etwa Kurt Hahn) dagegen versuchten ihre Zöglinge teilweise von der Umwelt abzuschirmen: Sie sahen vor allem das Beschreiben von Naturerfahrungen als Basis der Persönlichkeitsentwicklung (Klemenz 1998).

Auch Célestin Freinet, der Begründer der vor allem in der Grundschule bekannten „Freinet-Pädagogik“ legte großen Wert auf eine Einbeziehung der realen Welt. Dabei sollten sowohl Erkundungsgänge in die Schulumwelt vorgenommen werden wie auch das Arbeiten in der Schule von schulischen Funktionen befreit werden – etwa in der Konzeption des „freien Schreibens“: „Wenn es Kinder gäbe, die ausschließlich in der Schule gelernt hätten – und nirgendwo sonst – würde man den totalen Mißerfolg dieser Lernform feststellen. Wir meinen, und die Erfahrung liefert uns in jedem Moment den Beweis, daß das Kind sich selbst erzieht – nicht durch von außen herangetragenem Unterricht, sondern durch experimentelles Versuchen (*tâtonnement expérimental*) im Leben.“ (Freinet zit. n. Laun 1982, S. 52)

Zu neuer Bedeutung kam der Bezug zur Außenwelt in den 1960er und 1970er Jahren im Zuge eines kommunikativen Deutschunterrichts: Erfahrungen mit realer Kommunikation, insbesondere durch das Schreiben von Briefen, waren ein wichtiges Lernziel. Auch ein handlungsorientierter Deutschunterricht baut auf realen Kontakten mit außerschulischem Leben auf, dabei nimmt man einerseits Anregungen von außen, andererseits greift man aber auch selbst in das Kulturleben (durch Teilnahme an Wettbewerben, Kooperation mit Buchhandlungen, Lesungen in öffentlichen Einrichtungen, unsichtbarem Theater, ...) ein.

Im Anschluss an die „Pädagogik der Unterdrückten“ (P. Freire) wird eine Anbindung des schulischen Lernens an die Lebenswelt auch eine emanzipative Ausrichtung gegeben.

Gleichzeitig lässt sich auch die Einbeziehung neuer Medien als Zunahme außerschulischen Lernens deuten. Utopisch gewendet ordnen sie sich ein in Konzepte einer „Entschulung der Gesellschaft“ (Ivan Illich) und als befreierische Ablösung von der Institution Schule: Ob der öffentliche Zugang zu anderen Bildungsmedien aber immer als demokratische Entwicklung gesehen werden kann, ist fraglich.

Menschen lernen lebenslang insbesondere außerhalb der Schule. Das Arbeiten an außerschulischen Lernorten bedeutet demnach eine Öffnung des künstlich abgetrennten „Lernraums“ Schule zur Alltagswelt, oft ist die Mitarbeit von Eltern oder Vereinen, Organisationen oder Bildungseinrichtungen gefragt. Auch wenn damit nur die Umwelt der Schule erfasst wird, stellen diese Lernangebote eine Erweiterung der Sozialisation von SchülerInnen dar,

die bestimmte Aspekte ihrer eigenen Umwelt noch nicht wahrgenommen haben.

Während die Einbeziehung außerschulischer Lernorte in der Grundschule noch häufig versucht wird, nimmt diese Tendenz im Sekundarbereich ab. Hier sind die stundenplantechnischen Probleme größer, die stärkere Trennung der Einzelfächer erlaubt es seltener ganze Schulklassen über längere Zeiträume außer Haus zu führen. Dabei eignet sich diese Arbeitsweise für alle Schulklassen.

2. Bilingualität, Multilingualität, Multikulturalität im Deutschunterricht

Anders als der geographische, historische oder biologische Fachunterricht, der dadurch zum „bilingualen Unterricht“ wird, dass er Fachwissen in einer zweiten oder dritten Sprache vermittelt, hat ein bilingualer Deutschunterricht andere Ziele: Hier ist ja die deutsche Sprache oder die deutsche Kultur Unterrichtsgegenstand. Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht hat demnach nicht das Ziel Fachwissen in einer anderen Sprache zu vermitteln, sondern die Reflexion von Sprache sowie von der eigenen Identität steht im Vordergrund (Vief-Schmidt 2002).

Dabei wurde von Sprachdidaktikern vor allem der „monolinguale Habitus“ (Gogolin) des Deutschunterrichts als Hemmnis für eine Öffnung zu anderen Sprachen gesehen. SprachdidaktikerInnen wie Ingrid Gogolin, Hans H. Reich, Sigrid Luchtenberg, Wolfgang Steinig und Ingelore Oomen-Welke betonen ausgehend von der faktischen Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität fast aller Schulklassen in Deutschland einen Ansatz, der dies als „kommunikative Normalsituation“ konstruktiv aufgreift und nicht nur abzuwehren sucht. So wie in der Sprachdidaktik das Konzept von „language awareness“ entwickelt (bzw. aus Großbritannien übertragen) wurde, könnte es auch eine „cultural awareness“ geben, die direkte Auswirkungen auf den Literaturunterricht hat. Literaturunterricht hat damit die Aufgabe, SchülerInnen in eine Kultur einzuführen. Da Kultur sich gerade durch Integration des Fremden ständig verändert, bedeutet dies aber, dass das Unterrichtsziel nicht eine fixierbare „Kulturfähigkeit“ ist, die sich auf *eine* Nationalkultur bezieht, sondern eher bestimmt sein muss von einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem „Fremden“.

Sprachdidaktische Konsequenzen:

Aufgabe der Sprachdidaktik ist es, SchülerInnen einen positiven Zugang zu den verschiedenen Sprachen zu erlauben, die sie umgeben. Das sind neben der Nationalsprache auch die unterschiedlichen Migrantensprachen, die die SchülerInnen mehr oder weniger gut zu Hause erlernt haben, das sind aber auch Subsprachen wie Dialekte, Soziolekte oder Fachsprachen. Die Erfahrung der Diversität zeigt die Gleichwertigkeit verschiedener Sprachen, die in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Funktionen erfüllen. Ein mehrsprachiger Deutschunterricht wird vor allem für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen sensibilisieren, für ihre Einsetzbarkeit und die mehr oder weniger gleichwertigen Beziehungen, die zwischen ihnen bestehen. Dabei können mehrsprachige Texte eingesetzt werden¹, es können Menschen mit anderen Sprachen zu Wort kommen und es können Manifestationen anderer Sprachen in der Umwelt untersucht werden.

Literaturdidaktische Konsequenzen:

Literaturunterricht hat nicht nur die Aufgabe, einem Mehrsprachigkeitskonzept zuzuarbeiten. Dies ließe sich als unkritische Geste gegenüber den Anforderungen von Politik und Wirtschaft verstehen, die eine „mehrsprachige Kompetenz“ der Menschen fordern, um sie in einer globalisierten Welt effizient und mobil einsetzen zu können. Notwendig ist neben der Öffnung zu anderen Sprachen auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Dies kann präventiv für die Bildung von Konflikten wirken. Die Aufgabe der Literaturdidaktik ist es, früh und vor Ort einzugreifen in entstehende Konflikte. Literatur kann in diesem Zusammenhang Medium sein für eine entlastete Auseinandersetzung mit dem „Fremden“, indem sie mehrere Kulturen aus mehreren Perspektiven vorstellt. Andererseits ist sie nicht nur „Spiel“ oder Probehandeln – wie Wertheimer betont: „Der Krieg der Worte ist nicht Modell oder Vorspiel, sondern bereits unmittelbares Geschehen. Worte sind in diesem Sinne bereits Taten, Sprachhandlung verweist nicht auf Handlung, sondern ist bereits Handlung.“ (Wertheimer 1998, S. 133) Literatur kann in

¹ Eine ausführliche Literaturliste zu mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur und dem Umgang damit im Deutschunterricht finden sich in Folge des Leipziger AKJ-Symposiums "Kinder brauchen mehrsprachige Bücher" aus dem Jahr 2007 auf folgendem Link: www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=532.

ihrer Vielschichtigkeit auch gegen die Eindimensionalität der Massenmedien wirken.

3. Der fremde Blick auf das Eigene

Die SchülerInnen sind heute bis in die ländlichen Gebiete von multikulturellen Erfahrungen geprägt. Es ist Aufgabe des Deutschunterrichts auf diese Erfahrungen einzugehen und ihnen nicht mit einem monolithischen Block einer Nationalsprache, einer Nationalliteratur oder einer Nationalkultur zu begegnen. Dies hat zur Folge, dass auch außerschulische Lernmöglichkeiten einbezogen werden müssen, die auf verschiedene Kulturen verweisen: Die SchülerInnen untersuchen in ihrer deutschen Umwelt, ob sie andere Sprachen und Kulturen finden. Hier wird schnell eine Dominanz des Englischen deutlich werden. Diese Untersuchungen der eigenen Umgebung kann dadurch angereichert werden, dass sie mit der Lebenswelt im Ausland verglichen wird – dazu genügt es schon, sie mit einem „fremden Blick“ wahrzunehmen, indem man sie mit ausländischen AustauschpartnerInnen oder Menschen mit Migrationshintergrund gemeinsam beobachtet. Möglich ist auch das parallele Arbeiten in verschiedenen Ländern, d. h. eine Partnergruppe im Austausch forscht zu den gleichen Fragen und die Ergebnisse in beiden Ländern werden danach verglichen.²

Konkrete Anregungen – Sprachdidaktik:

- 1) Wo überall begegnen uns Zeichen in der Umwelt? Welche können wir ohne Vorwissen entschlüsseln, zu welchem muss man bestimmte „Sprachen“ erlernen, um sie zu verstehen?
- 2) Wo überall begegnen uns fremde Sprachen? Welche englischen Begriffe begegnen uns in der Werbung, auf der Straße, in den Medien? Welche französischen oder anderssprachigen Begriffe?
- 3) In welchen Lebensbereichen herrschen bestimmte Sprachen vor? (Werbung, Mode, Gastronomie, ...)
- 4) Logos von Betrieben, Vereinen, Institutionen oder kommunalen Einrichtungen werden untersucht: Kann man erkennen, wofür mit diesem Logo

² Anregungen stammen aus Kliewer 2004, Kliewer 2006 b, 2006 c, 2006 d und aus Bertelsmann Stiftung 1998, Arbeitsblatt 70-71.

- geworben werden soll? Kann man erkennen, dass diese Logos aus einem bestimmten Land/einer bestimmten Region stammen?
- 5) Im Elsass gab es immer wieder Streit um die französischen Straßennamen. Bei einem Skandal in Breitenbach forderte eine Bürgerinitiative, dass alle alten deutschen Namen beibehalten werden sollten. Untersucht die Straßennamen Eures Ortes. Wie wurden sie gefunden? Haben sie etwas mit dem Ort und seiner Geschichte zu tun? Falls ihr AustauschpartnerInnen in anderen Ländern habt: Fragt sie, wie die Straßennamenregelung in ihrem Ort geregelt wurde.
 - 6) In Straßburg wurden 1918 alle deutschen Straßennamen durch französische ersetzt. Dabei ging man oft nicht sehr intelligent vor: Aus der Knoblochstraße, die nach einem Straßburger Bürgermeister benannt war, wurde die „rue de l’ail“, die Knoblauchstraße, aus der Kalbstraße, die nach einer alten elsässischen Familie hieß, die „rue des veaux“ (die Kälberstraße). Wie hießen die Straßen Eures Ortes früher, wurde ihr Name geändert? Warum?
 - 7) „Tempo“, „Uhu“, „Labello“ – dies sind Markenbezeichnungen, die man häufiger benutzt als die Gattungsbezeichnungen „Papiertaschentuch“, „Kleber“ oder „Fettstift“. Sucht nach weiteren Markennamen, die diese Rolle eingenommen haben. Vergleicht mit anderen Ländern: Welche bei uns gebräuchlichen Markennamen werden auch dort benutzt, welche nicht, welche anderen finden sich dort? Arbeitet mit Euren AustauschpartnerInnen zusammen (Seidel 1999).
 - 8) Sucht selbst nach Markennamen für neue Artikel: Welche eignen sich von ihrem Klang her nur für den deutschen Markt, welche auch für andere Länder?
 - 9) Sucht in eurer Stadt Texte mit einer anderen Schrift oder in einer euch völlig fremden Sprache. Findet ihr bestimmte Buchstaben oder Wörter, die mehrmals auftauchen? Was bedeuten sie? Könnt ihr Menschen finden, die sie für euch übersetzen?
 - 10) Menschen verschiedener Kulturen haben völlig verschiedene Schreibstile, die sich jeweils an der französischen, englischen, türkischen oder deutschen Schriftsprache orientieren. Sammelt verschiedene Schreibproben eines Wortes von verschiedenen Personen eurer Stadt. Kann man erkennen, woher jemand kommt oder wie alt sie/er ist?
 - 11) Außerdem lassen sich – teilweise in Inschriften an Gebäuden – alte Texte entziffern, die schon durch ihre Schrift zeitlich eingeordnet werden können. Fotografiert diese Inschriften oder zeichnet sie ab (Baron & Maille 1996 und Frank & Sadjadi-Grübel 1997).

- 12) Das französische Bilderbuch *Les petits riens, les petits délices* (Paris: Seuil jeunesse 2001 von Elisabeth Brami) zeigt eine Reihe von Situationen aus dem Alltagsleben von Kindern, die „eigentlich nichts“ sind, aber trotzdem das Leben lebenswert machen: „Der Geruch von frisch geröstetem Toast am Morgen“, „Das Pfeifen der Vögel am Morgen, wenn man im Urlaub im Zelt aufwacht“, ... Schreibt nach diesem Modell selbst Texte, in denen Ihr solche „kleinen Nichtigkeiten“ aufführt. Ihr könnt sie als Gedichte schreiben oder selbst kleine illustrierte Bücher anfertigen. Vergleicht mit den Texten anderer Menschen – auch aus anderen Ländern.
- 13) Welche typische Körpersprache findet sich bei Euch und bei Euren AustauschpartnerInnen? Lasst dazu zwei MuttersprachlerInnen eine kurze Szene aus dem täglichen Leben spielen (z. B. Einkauf, Café-Besuch, ...). Filmt sie! Die ZuschauerInnen sollen die Bewegungen und Worte der SpielerInnen genau verfolgen und dann nur die Gesten der Szene nachspielen (ohne Worte). Danach sollen auch die Laute der Sprache dazugenommen werden. Haben sie genau beobachtet?

Konkrete Anregungen – Literaturdidaktik:

- 1) Schreibt ein Cluster um das Wort „Heimat“ oder zu eurer Region. Wie würde dieses Cluster aussehen, wenn andere Menschen es schreiben würden, aus einer anderen Generation (z. B. ein Kleinkind, eine 80-Jährige, aus einem anderen nationalen Hintergrund (z. B. eine Immigrantin aus Pakistan), aus einer anderen sozialen Schicht (z. B. ein Obdachloser), ... Befragt selbst andere Menschen. Vergleicht mit literarischen Texten zum Thema Heimat!³
- 2) Findet ein Abecedarium der Region: Zu jedem Buchstaben ein Wort (oder einen Satz).
- 3) Bringt einen Gegenstand mit, der für jemanden, der eure Stadt, eure Region, euer Dorf nicht kennt, wichtig sein könnte. Das mitgebrachte Material soll nach Gesichtspunkten geordnet werden, die in Arbeitsgruppen selbst zu suchen sind.
- 4) Atlas: Auf einer Karte der Region wird ein zufällig gewählter Ausgangspunkt gesucht, von dem man annimmt, man könne sich auf eine natürliche oder künstliche Anhöhe stellen und von dort die Umgebung

³ Z. B. von Eichendorff, J.: *Die Heimat. An meinen Bruder*; Arndt, E. M.: *Des Deutschen Vaterland*; Tucholsky, K.: *Heimat*; Kaléko, M.: *Emigranten-Monolog*; Bloch, E.: *Heimat*.

- beschreiben. Diese Beschreibung kann fiktiv sein oder sich nach den Vorgaben der Karte richten.
- 5) Außerdem wäre es möglich, ein Scrap-Book anzufertigen, das den Alltag an einem bestimmten Ort oder in einer Landschaft dokumentiert.
 - 6) Akustisch könnte dieser Alltag in einem Hörbild eines bestimmten Ortes festgehalten werden.
 - 7) Dabei ist es auch erlaubt, bekannte Orte etwa durch die Kamera so darzustellen, dass sie nicht gleich wiedererkannt werden können.
 - 8) Stellt einen Ort eurer Wahl vor, an dem ihr euch „zu Hause“ fühlt. Dabei könnt ihr einen Text, Film oder eine andere Form der Präsentation wählen: Welche Erinnerungen verbindet ihr mit diesem Ort? Was bedeutet er heute für euch?
 - 9) Möglich ist auch ein spielerischer Umgang: Eine Person beschreibt einen Ort in der Stadt, den die anderen kennen können und lässt diesen langsam erraten. Hierbei könnte deutlich werden, dass die gleichen Orte mit verschiedenen Gefühlen versehen werden.
 - 10) In Zusammenarbeit mit dem Geographieunterricht wären touristische, wirtschaftsgeographische oder geologische, in Zusammenarbeit mit dem Geschichtsunterricht historische Texte zu einem bestimmten Ort zusammenzutragen. Diese könnten dann in einer Textcollage oder einer Text-Bildcollage zusammengeführt werden. Dabei könnten auch verschiedene Bilder derselben Landschaft gegenübergestellt werden (historische Bilder, Tourismuspräsentationen, eigene Fotos, ...).
 - 11) Alternativ dazu könnten Texte über eine Stadt/Region kritisch gelesen werden: Für wen wird geschrieben, mit welchem Ziel, welche Informationen werden warum unterschlagen, was fehlt bei der Darstellung, ...? „Offizielle“ Darstellungen werden mit subjektiven, selbstgeschriebenen verglichen.
 - 12) Schreibt Texte zu folgenden Anregungen: Marc Augé schlägt vor, sich mit Orten zu beschäftigen, die „nur in den Wörtern“ existieren, „welche sie heraufbeschwören; sie sind in diesem Sinne Nicht-Orte oder vielmehr imaginäre Orte, banale Utopien, Klischees“ (Augé 1994, S. 55): Er nennt etwa „Marakesch“ oder „Tahiti“. Ergänze wichtige Worte deiner Stadt/Region.
 - 13) Möglich wäre schließlich auch das Beschreiben von „Noch-nicht-Orten“, Utopien also.
 - 14) In der Sendung „karambolage“ des deutsch-französischen Senders ARTE werden Unterschiede zwischen dem französischen und dem deutschen Alltag gezeigt: Dazu werden ein Wort, ein Gegenstand, ein Brauch

und ein Bild vorgestellt, auf dem die Zuschauer an kleinen Details erkennen sollen, ob es in Deutschland oder in Frankreich aufgenommen wurde. Die Sendungen sind auch im Internet einsehbar (www.arte-tv.com/karambolage) und eignen sich als Gesprächsanlass für deutsch-französische Gruppen. Dreht selbst kleine Filme in eurer Stadt, die das Typische zeigen und lasst ausländische Austauschgruppen Parallelfilme in ihrer Stadt drehen.

- 15) Sammelt für den Deutschunterricht „Dinge“, die typisch sind für die Region. Dies könnten etwa regional bedeutsame Musikinstrumente, Trachten, Gegenstände oder Nahrungsmittel sein – etwa die Motive „Wein“, „Brezel“ oder „Gugelhupf“. Sucht möglichst viele Darstellungen dieser „Dinge“ in Texten und Bildern.
- 16) Deutsch für Außerirdische: Der fremde Blick auf das Eigene kann auch phantastisch verzerrt werden: Stellt euch vor, ihr seid Marsbewohner und kommt in Eure Stadt oder Schule. Nun beschreibt Ihr „irdische“ Gegenstände/Orte, von denen Ihr nicht wisst, wozu sie dienen. Ihr könnt das Spiel auch fortsetzen, indem Ihr Gespräche erfindet zur Erklärung dieser Gegenstände/Orte durch „Einheimische“. Findet andere „Fremde“ (Eskimos, mittelalterliche BewohnerInnen deiner Stadt, ...), denen jeweils das Leben bei uns erklärt werden muss. Welche Schwierigkeiten ergeben sich?
- 17) Realistischer ist die Erstellung einer Handreichung für neue Bewohner einer Stadt/Region: Erkundigt euch bei der Ausländerbehörde eurer Stadt darüber, wie viele Menschen jährlich in unserer Stadt wohnen wollen oder welche Touristen unsere Stadt besuchen. Aus welchen Ländern kommen sie? Was müsste man ihnen erklären, damit sie sich hier gut zurechtfinden? Erstellt dann eine kleine Broschüre für sie, die auf folgende Fragen eingeht:
 - Was sollte dein Gast von unserem Dorf/unsere Stadt wissen?
 - Wie kann dein Gast sich heimisch fühlen?
 - Welche Bücher sollte dein Gast lesen?
 - Was kannst du ihm/ihr erklären?
 - Was können andere ihm/ihr erklären?
 - Welche Bilder/Fotos/Landkarten könnte er/sie gebrauchen?

Die Broschüre kann auch als HTML-Seite erstellt werden. Dies erlaubt es, sie AustauschpartnerInnen zur Verfügung zu stellen.

- 18) Der fremde Blick auf das Eigene ist Thema zahlreicher literarischer Verarbeitungen. Drei Jugendbücher erzählen, wie indianische Ureinwohner unser Leben in den westlichen Städten zu verstehen versuchen.

Nach einer Lektüre könntet ihr sie weiterschreiben. Was kommt den Indianern merkwürdig vor in unserer Umwelt?

- Koller, Peter: Uaku, der Rebell. Esslingen 1997.
- Abelow, Joan: Catanhue. Geh und komm wieder. München 2000.
- Scheurmann, Erich (Hrsg.): Der Papalagi. Stuttgart 2003.

4. Der eigene Blick auf das Fremde

Auslandserfahrungen werden in der Regel von den Fremdsprachenlehrern organisiert. Sie haben ein Interesse daran, dass deutsche SchülerInnen einmal ein „Sprachbad“ in einem anderen Land machen und fordern eine Reflexion über diese Erfahrungen in der Regel auch in der Fremdsprache. Kommen die ausländischen SchülerInnen zum Gegenbesuch, so werden sie in der Regel auch von den FremdsprachenlehrerInnen betreut.

Dabei könnten DeutschlehrerInnen sowohl als SpezialistInnen für die Kultur des Mutterlandes auftreten als auch ein Interesse daran haben, dass ihre SchülerInnen die interkulturellen Erfahrungen mit fremden Kulturen in der Muttersprache reflektieren. Trotzdem sind sie eher zurückhaltend gegenüber Kontakten mit europäischen Nachbarländern, auch wenn sich ihre Schulen direkt an der Grenze zu anderssprachigen Ländern befinden, etwa zu Polen oder Dänemark, den Niederlanden oder Frankreich, der Tschechischen Republik oder Belgien. Es ist eine besondere Aufgabe des Deutschunterrichts „als Unterricht, der sich mit der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur befasst“, im Zuge der internationalen Vernetzung von Schulen als „möglicher Partner von Deutschlehrern und Deutschlernern im Ausland“ aktiv zu werden (Baur & Chlosta 1999, S. 21). Ziel wäre eine Umgestaltung der Deutschlehraus- und -weiterbildung hin zu Kompetenzen von Kulturvergleich und Kulturrelativismus. Dazu könnte die Einführung eines strukturierten Auslandsaufenthalts in die Ausbildung für LehrerInnen von Deutsch als Muttersprache beitragen. Außerdem sollte Wissen über die Nachbarkulturen verbindlich gemacht werden.

Konkrete Anregungen:

Im Sprach- und Literaturunterricht können die oben erwähnten Wahrnehmungsübungen aufgegriffen werden. Sie helfen, sich Unterschiede mit der eigenen Welt bewusst zu machen.

Für den Literaturunterricht ergeben sich noch weitere Anregungen:

4.1 Das Schreiben zu Orten

4.1.1 Die „Fliegender-Teppich“-Methode:

Stereotypen sind in der Regel sprachlich vermittelt, jüngere SchülerInnen sind aber oft noch nicht in der Lage, sie bewusst zu reproduzieren. Die „Fliegender-Teppich“-Methode, die die Englischdidaktikerin Angelika Kubanek-German von dem Geographiedidaktiker Patrick Wiegand übernommen hat (Kubanek-German 1997), erlaubt es auch jüngeren SchülerInnen, Vorerwartungen und Vorurteile bezüglich des Nachbarlandes zu artikulieren. Dazu wird eine Phantasiereise ins fremde Land unternommen, die durch eine Entspannungsübung eingeleitet wird. Die Ergebnisse der Phantasiereise werden mit der Realität vor Ort verglichen.

4.1.2 Literarische Texte zu Orten

Die SchülerInnen erwandern und/oder besichtigen bestimmte Orte. Danach schreiben sie selbst Texte zu diesen Orten.

Besonders interessant ist der Vergleich mit literarischen Zeugnissen zu bestimmten Orten: Ein Beispiel wären das Straßburger Münster und der Speyrer Dom: Beide Bauwerke haben für die Identität von zwei Nationen (Frankreich und Deutschland) wie von zwei Regionen (Elsass und Pfalz) eine wichtige Rolle gespielt. Sie wurden demnach auch literarisch verarbeitet. Besichtigt die Bauwerke, vergleicht die Texte und schreibt selbst Texte zu ihnen.

Beispiele für Texte zum „Straßburger Münster“ wären:

- Johann Wolfgang von Goethe: Von deutscher Baukunst
- Ludwig Uhland: Münstersage
- August Stoeber: Das Münster in der Sternennacht
- Claude Vigée: Das Straßburger Münster
- Germain Muller: S'Müentscher

Texte zum „Speyrer Dom“:

- Victor Hugo: Die Kaisergruft im Speyrer Dom
- Max von Schenkendorf: Der Dom zu Speyer
- Michael Bauer: Speyer bei Nacht
- Artur Schütt: OH

Auch hier ist es möglich, zusammen mit Austauschklassen gemeinsame Texte zu verfassen, wobei je nach Kontext in der Muttersprache, dem Dialekt oder in der Sprache des Partners geschrieben wird. Diese Art des Arbeitens eignet sich besonders gut für die Arbeit am Computer. Möglich ist auch das Schreiben an „Ping-Pong-Geschichten“ oder die sogenannte „Ecriture croisée“: Hier wird einer Klasse ein Textanfang vorgegeben. Dieser Textanfang wird weitergeschrieben und der Partnerklasse geschickt, usw. Besonders gut eignen sich für diese Aufgabe Gattungen, die feste Grenzen setzen wie etwa Krimis, Märchen, Science Fiction-Texte, ... (Münchow 2001; Baumgartner & Borrmann 2001; Donath 1996)

4.2 Der Kulturraum hinter der Grenze

Für die Schaffung einer grenzüberschreitenden gemeinsamen europäischen Identität in Grenzräumen ist es von großer Bedeutung, dass die Menschen in diesen Regionen ihren kulturellen Erfahrungsraum über die nationalen Grenzen hinaus erweitern: Dazu gehört auch, dass sie Kulturinstitutionen jenseits der Grenze bewusst in ihr Leben einbeziehen. Es ist die Aufgabe des grenznahen Deutschunterrichts, Jugendliche in dieses Kulturleben einzuführen, damit sie als Erwachsene aktiv daran teilnehmen können. Zu den wichtigsten Örtlichkeiten gehören Museen, historische Gedenkstätten, Opernhäuser und Bibliotheken. Nur wer über genügend Fremdsprachenkenntnisse verfügt, kann auch Volkshochschulen, Kinos oder Theater benutzen.

4.3 Medien

Medien spielen eine herausragende Rolle bei der Herausbildung von Stereotypen vom anderen und von sich selbst. Dabei orientieren sie sich meistens an einem nationalen Publikum. Regionalzeitungen und Regionalsender dagegen bemühen sich bewusst darum, Signale auszusenden, um die Leserschaft/Zuhörerschaft davon zu überzeugen, dass man ihnen „nah“ ist, dass man so besser um ihre Probleme weiß als die „fernen“ Nationalmedien, dass man mit ihnen mitfühlt. Welche Rolle spielen die Medien in einer grenzüberschreitenden Region? Kommt es hier zu einer Übernahme der generalisierten Sicht auf den Fremden oder bemüht man sich auch hier um Nähe?

Anregungen:

4.3.1 Regionalzeitungen

Zeitungen dienen im besonderen Maße dazu, Gemeinschaften zu bilden. Die Leserinnen von Regionalzeitungen nehmen sich selbst als Menschen wahr, die zumindest örtlich zusammengehören. Dabei ist von besonderem Interesse, wie die Grenzen nach außen gestaltet werden – zu anderen Regionen, zur Nationalkultur, zu fremden Kulturen. Wer gehört – nach dem Diskurs der Zeitung – zu den „Unseren“, wie wird signalisiert, dass das Berichtete „von uns“ handelt? (Schäfer 2003/2004)

- 1) Untersucht Regionalzeitungen der Region. Ihr könnt auch die Internetfassung der Zeitungen benutzen.
- 2) Untersucht, wann, wie und wie umfangreich Eure Tageszeitung über das berichtet, was auf der anderen Seite der Grenze passiert. Dazu müsst Ihr sie mindestens eine Woche lang lesen. Ihr könnt Euch in Spezialgruppen aufteilen: z. B. Sport, Polizeiberichte, Lokales, Kultur, ...
- 3) Besonders interessant sind auch die Überblicksreportagen zum abgelaufenen Jahr, die zu Silvester in den beiden Zeitungen erscheinen. Welche Meldungen über das Vorjahr sind identisch, wo lassen sich in der regionalen und in der nationalen Berichterstattung Unterschiede finden?
- 4) Besucht ein lokales Ereignis und vergleicht die Berichterstattung zu ihm in zwei Zeitungen auf beiden Seiten der Grenze. Wo wären Ergänzungen notwendig?
- 5) Sammelt ca. einen Monat lang Informationen über das Leben in der Grenzregion und gestaltet eine eigene grenzüberschreitende Zeitung. Wendet euch an die Regionalzeitungen. Eventuell haben sie Interesse an euren Ergebnissen.

4.3.2 Internet

- 1) Vergleicht die Internetseiten der Homepages verschiedener Institutionen Eurer Region und vergleicht sie mit entsprechenden Homepages hinter der Grenze. In Frage kommen etwa folgende Institutionen:
 - Museen, Theater, Kinos, ...
 - Regionalzeitungen
 - Kommunale Einrichtungen
 - Bildungseinrichtungen (Universitäten, Schulen, ...)
 - Grenzüberschreitende Institutionen

Wie werden Bild und Wort eingesetzt. Welche Sprache(n) werden verwendet? Wenden sich die Websites an Menschen in der gesamten Region diesseits und jenseits der Grenze? Was könnte verbessert werden? Schickt Eure Kritik an die entsprechenden Institutionen!

- 2) Erstellt eine Liste von Ausdrücken, die für Computernutzer wichtig sind und übersetzt sie gemeinsam mit AustauschpartnerInnen.
- 3) Erstellt gemeinsam mit AustauschpartnerInnen eine Webseite. Dabei könnt ihr gut als Tandem zusammenarbeiten.

4.3.3 Fernsehen/Radio

- 1) Welche Sendungen gibt es, die das Regionalgeschehen darstellen. Wird dabei auch grenzüberschreitend berichtet? Stellt einen Wochenplan über alle grenzüberschreitenden Informationsmöglichkeiten der Region auf. Welche Veränderungen würdet Ihr Euch wünschen? Welche Sprachen/Dialekte werden benutzt?
- 2) Untersucht das Medienverhalten von Jugendlichen in zwei Ländern: Führt dazu Umfragen durch: An welchen Tagen und wie lange sehen SchülerInnen Fernsehen, hören Radio, lesen Bücher/Comics/Zeitungen, benutzen das Internet? Lassen sich Unterschiede zwischen den beiden befragten Gruppen feststellen? Führt diese Umfrage auch bei Kindern oder bei Erwachsenen durch: Welche Unterschiede ergeben sich? Welche Sender werden von wem gehört? Warum? Gibt es Sender, die grenzüberschreitend gehört werden?
- 3) In Austauschgruppen könnte mit dem Radio oder Fernsehen auch praktisch gearbeitet werden, z. B. in der Erstellung deutsch-französischer Nachrichtenprogramme von und für Jugendliche.

5. Nachbemerkung

Natürlich ist die Zweiteilung meiner Ausführungen in „der fremde Blick auf das Eigene“ und „der eigene Blick auf das Fremde“ viel zu schematisch, ist doch auch die eigene Umwelt schon bestimmt von „Fremdheit“. Diese fängt nicht erst dort an, wo „fremde“ Sprachen, „fremde“ Kulturen oder „fremde“ Mentalitäten in unsere Umwelt „einbrechen“, auch das, was dem einen Schüler als selbstverständlich und „eigen“ erscheinen mag, ist für den anderen schon „fremd“. Die Zweiteilung zeigt demnach einfach zwei Handlungsorte an, auf der einen Seite den Raum, der die Schule unmittelbar umgibt, auf

der anderen Seite den Raum, der als „jenseits“ der Grenzen wahrgenommen wird. Vielleicht wird es der Schule gelingen, dass SchülerInnen auch diesen Raum in Zukunft ihr „eigen“ nennen.

Literatur

- Abraham, U., Beisbart, O., Koß, G., & Marenbach, D. (2003): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. 3. Aufl. Donauwörth.
- Augé, M. (1994): Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Frankfurt a. M.
- Baron, H. & Maille, B. (1996): Graphismes et coloriages. Paris.
- Baumgartner, G. & Borrmann, A. (2001): Kooperative Produktion eines E-Mail-Romans. Ein fächerübergreifender Projektbericht. In: Deutschunterricht 4, S. 27-30
- Baur, R. S. & Chlosta, Ch. (Hrsg.) (1999): Deutschlehrausbildung in Europa - der europäische Deutschlehrer. Berlin.
- Bertelsmann Stiftung Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hrsg.) (1998): Eine Welt der Vielfalt; ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE-Institute der Anti-Defamation League, New York in der Adaption für den Schulunterricht, Gütersloh, Arbeitsblatt 70-71.
- Burk, K. & Claussen, C. (Hrsg.) (1998): Lernorte außerhalb des Klassenzimmers I - Didaktische Grundlegung und Beispiele. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 45. Arbeitskreis Grundschule e.V. 6. Unveränderte Aufl.
- Burk, K. & Claussen, C. (Hrsg.) (1998): Lernorte außerhalb des Klassenzimmers II - Methoden - Praxisberichte - Hintergründe. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 49. Arbeitskreis Grundschule e.V. 4. Unveränderte Aufl.
- Donath, R. (1996): E-Mail-Projekte im Englischunterricht. Stuttgart.
- Frank, Ch. & Sadjadi-Grübel, L. (1997): Buchstabenbilder. Das „A“ in anderen Kulturen. In: LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. BMW AG 1997 ff. 2.6.1.
- Gogolin, I. (Hrsg.) (1994): Das nationale Selbstverständnis in der Bildung. Münster (= 1994 b).
- Gogolin, I., Graap, S. & List, G. (Hrsg.) (1998): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule. Münster (= 1994 a).
- Hunfeld, H. (1997): Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen. In: LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. München. BMW AG.
- John, L. & Teske, D. (2002): London calling. Interkulturelles Lernen und Stadterfahrung. In: Volkmann, L., Stierstorfer, K. & Gehring, W. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Tübingen, S. 217-246.
- Klemenz, D. (1998): Naturnahe Schule - Die Kernideen. In: Wiechmann, J. (Hrsg.): Mitreißende Schulen. Braunschweig, S. 140 ff.
- Kliwer, A. (2004): Heimat und Heimatlosigkeit. Eine Unterrichtseinheit für die 9./10. Klasse. In: Unterrichts-Konzepte Deutsch – Literatur. Ergänzung 18 der Loseblattsammlung KD 71-18. Freising, 69 S. (= Unterrichts-Konzepte Realschule Deutsch Ergänzung 14 der Loseblattsammlung KD 717-14. (2008) Freising, 68 S.).
- Kliwer, A. (2006): Artikel „Außerschulische Lernorte“ und „Interkulturelle Literaturdidaktik“. In: Kliwer, H.-J. & Pohl, I. (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, S. 30-31 und S. 263-265 (= Kliwer 2006 a).

-
- Kliewer, A. (2006): Interkulturalität und Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze. Baltmannsweiler. (= Deutschdidaktik aktuell 22) (= Kliewer 2006 b).
- Kliewer, A. (2006): Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze zum Elsass. Baltmannsweiler. (zugleich Habilitation an Universität Koblenz-Landau, Campus Landau) (= Kliewer 2006 c).
- Kliewer, A. (2006): „Grenzüberschreitungen“. Material für den Literaturunterricht an der Grenze zum Elsass. Stuttgart: Landesmedienzentrum Baden Württemberg http://www.mediaculture-online.de/Deutsch-franzoesischer_Literat.630.0.html (= Kliewer 2006 d).
- Kubanek-German, A. (1997): Aufmerksamkeitsmuster. In: LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen BMW AG 1997 ff. 2.1.1., S. 15.
- Laun, R. (1982): Freinet 50 Jahre danach: Dokumente und Berichte aus drei französischen Grundschulklassen; Beispiele einer produktiven Pädagogik. Heidelberg.
- Mosler, B. & Herholz, G. (1991): Die Musenkusmischmaschine, Essen: Neue Deutsche Schule.
- Münchow, S. (2001): Einen Baumroman schreiben. In: Praxis Schule 5-10, 5, S. 22-25.
- Oomen-Welke, I. (2003): Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. In: Kämper van den Boogart, M.: Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe 1 und II. Berlin, S. 60-74.
- Oomen-Welke, I. (2006): Interkultureller Deutschunterricht. In: Kliewer, H.-J. & Pohl, I. (Hrsg.): Lexikon der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, S. 265-267.
- Oomen-Welke, I. (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: ide 1, S. 33-47.
- Schäfer, P. (2003): DNA – L'Alsace - Die Rheinpfalz. Verfahren der Nähekommunikation im Vergleich. In: Lüger, H.-H.: Im Blickpunkt: das Elsass. Landau, S. 231-264.
- Schäfer, P. (2004): Regionale Identität in Mundartbeiträgen der pfälzischen und elsässischen Presse. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 42, S. 25-50.
- Seidel, B. (1999): Markennamen. In: Bekes, P., Seidel, B., Spittler, H., Voigt, G. & Kliewer, A.: Texte - Menschen – Reflexionen. Literatur und Sprache im Sekundarbereich II, München, S. 401-405.
- Vief-Schmidt, G. (Hrsg.) (2002): Sprachreflexion im interkulturellen Kontext. Jugend und ihre Sprachen. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.
- Waldmann, W. & Zerbst, M. (2003): Du Monts Handbuch: Zeichen und Symbole, Herkunft, Bedeutung, Verwendung. Köln.
- Wertheimer, J. (1998): Grenzwissenschaft – zu den Aufgaben einer Komparatistik der Gegenwart. In: Turk, H., Schultze, B. & Simanowski, R. (Hrsg.): Kulturelle Grenzziehungen im Spiegel der Literaturen. Nationalismus, Regionalismus, Fundamentalismus. Göttingen, S. 122-135.
- Wiechmann, J. (2001): „Außerschulische Lernorte.“ Deutschunterricht von A bis Z. In: Heckt, D. H. & Neumann, K. (Hrsg.). Deutschunterricht von A bis Z. Braunschweig, S. 21-23.

Wilhelm Bernert & Matthias Müller

Bilingualer Sozialkundeunterricht an außerschulischen Lernorten

1. Annäherung an das Thema

Bilingualer Sachfachunterricht ist mittlerweile im gesamten deutschen Schulwesen bundesweit als Profil bildende Maßnahme angekommen. Nach ursprünglichen rudimentären Versuchen – bereits in den 1960er Jahren fanden in den ersten deutsch-französischen Schulen erste bilinguale Unterrichtseinheiten statt – verzeichnete er einen sichtbaren Aufschwung. Dabei erreichte er im Wesentlichen die Gymnasien, in zunehmendem Maße auch die Real- und Berufsschulen, bisher jedoch noch eher selten Grund- und Hauptschulen. Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz sammeln bereits seit längerem Erfahrungen mit dem Konzept des “Content and Language Integrated Learning”, aber andere Bundesländer holen auf. So läuft z. B. in Bayern seit dem Schuljahr 2008/2009 ein wissenschaftlich begleiteter Pilotversuch „Bilinguale Züge an Realschulen“, der sich auf 30 Schulen in allen Regierungsbezirken erstreckt. Das Kultusministerium in Baden-Württemberg (2006, S. 3) verweist in einer Handreichung darauf, dass laut einer Umfrage 25 Prozent der Realschulen Baden-Württembergs in einzelnen Fächern bzw. einzelnen Unterrichtssequenzen bilingual unterrichten. Die HTL (Höhere technische Lehranstalt) im oberösterreichischen Steyr führt den Unterricht in einer Klasse komplett in Englisch durch. Dies ist unter anderem auch darin begründet, sich von anderen Handelsschulen abzugrenzen und so durch ein attraktives Unterrichtsangebot zusätzliche Schüler zu gewinnen. Zudem wurde die HTL mit diesem Angebot auch für ausländische Schüler interessant. In Steyr werden deshalb auch Schüler aus Namibia und

den USA unterrichtet, wobei die HTL im Bereich Sprachen dadurch einen sehr hohen Level erreicht.¹

In Wien werden bereits zahlreiche Grundschüler bilingual unterrichtet. Dort existieren mehrere bilinguale Modelle: Etwa fördert das Modell „Vienna Bilingual Schooling“ Deutsch und Englisch als Unterrichtssprache in Volks- und Oberschule. Die Modelle „Papillon“, „Palloncino“ und „Arco Iris“ stellen äquivalente Ansätze in Französisch, Italienisch beziehungsweise Spanisch dar und werden an Volksschulen in Wien praktiziert.²

„Bilingual“ bedeutet dabei, dass neben dem Sprachunterricht auch in mindestens einem Sachfach entweder durchgängig oder teilweise bzw. modularisiert in einer Fremdsprache gelehrt und gelernt wird. Vor allem gesellschaftswissenschaftliche Sachfächer, in erster Linie Erdkunde und Geschichte, daneben Sozialkunde und Wirtschaft werden einbezogen, vereinzelt auch naturwissenschaftliche oder musische Fächer. Zielsprache ist dabei in den meisten Fällen Englisch, gefolgt von Französisch, daneben existieren wenige bilinguale Angebote in Italienisch, Spanisch oder weiteren Sprachen.

Das Schulministerium Nordrhein-Westfalens (2009, Online-Dokument) formuliert Ziele und Vorzüge des bilingualen Unterrichts folgendermaßen recht schlüssig:

„1. Als erweiterter Fremdsprachenunterricht strebt er eine erhöhte Sprachkompetenz an.

2. Als Fachunterricht in der Fremdsprache befähigt er Schülerinnen und Schüler, fachliche Sachverhalte in Lernbereichen wie Wirtschaft, Kultur und Politik in der Fremdsprache zu verstehen, zu verarbeiten und darzustellen.

Durch die erhöhte Sprachkompetenz und das vermehrte Wissen über fremde Kulturen sind die Jugendlichen in der Lage, am Leben in den Partnerländern teilzunehmen.

Bilingualer Unterricht fördert das gegenseitige Kennenlernen und Verstehen und die Schülerinnen und Schüler erwerben interkulturelle Kompetenz, d. h. sie können:

- 1. die Perspektive des Partnerlandes einnehmen,*
- 2. Verstehensprobleme in dieser Perspektive vorwegnehmen,*

¹ Nähere Informationen zur HTL Steyr unter www.htl-steyr.ac.at (15.03.2009).

² Siehe auch www.stadtschulrat.at/bilingualitaet (15.03.2009).

3. *ihr eigenes Land für Partner der anderen Kultur und Sprache darstellen.*

Bilingualer Unterricht und bilinguales Lernen bereiten auf Studium und Beruf vor, denn sie vermitteln Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das spätere Berufsleben in einem sprachlich und kulturell vielfältigen Europa wichtig sind. In den Schulen mit bilingualem Unterricht sind internationale Schulpartnerschaften mit Schüleraustauschprogrammen im Rahmen des Schulprogramms in das Angebot einbezogen.“

Wolfgang Hallet (1997, S. 10), ein Experte bilingualen Unterrichtens, wies schon frühzeitig in seinem Modell des “bilingual triangle” darauf hin, dass die Inhalte der bilingualen Sachfächer nicht identisch seien mit denen des muttersprachlichen Fachunterrichts. Der bilinguale Sachfachunterricht müsse vielmehr verstanden werden als

„Fachunterricht eigenen Zuschnitts, der die Bildungsziele und die Lernziele des jeweiligen muttersprachlichen Bezugsfaches eben nicht beiseite drängt, sondern sie einerseits über das Zielfeld I integriert, durch die Zielfelder II und III andererseits aber entscheidend darüber hinausführt.“

Der Zugewinn bestehe nicht nur in der Fremdsprachenkomponente, sondern in neuen und kulturübergreifenden Dimensionen.



Abb.1: nach Hallet (1997) - The bilingual triangle

Der erkennbare Aufschwung des bilingualen Sachfachunterrichts, vor allem ab den 1990er Jahren, ist dabei auch dem öffentlichen und wissenschaftlichen Postulat nach Mehrsprachigkeit in Europa geschuldet, welches als Konsequenz der Globalisierung und des Vertiefungsprozesses der Europäischen Union zu sehen ist. Sowohl der Maastrichter als auch der Amsterdamer Vertrag unterstrichen die Notwendigkeit bilingualer Erziehung.

Politikunterricht als Kern der politischen Bildung bzw. der Sozial-, Gesellschafts- oder Gemeinschaftskunde³ ist in der Praxis bilingualen Sachfachunterrichts allerdings im Vergleich zu Erdkunde und Geschichte weitestgehend randständig geblieben (Sekretariat der KMK-Konferenz, 2006, S. 36 ff, Online-Dokument), was wohl nicht zuletzt dem geringen Stundendeputat des Faches zuzuschreiben ist.

Dabei sollte doch gerade Sozialkunde bzw. Politik oder Gesellschaftskunde Anlass genug bieten, sich auf bilingualen Sachunterricht einzulassen. Nicht zuletzt rechtfertigen einerseits Themenbereiche aus Politik, Gesellschaft und Kultur, andererseits aber auch Ziele, wie Europabewusstsein,

³ Die Bezeichnungen des Schulfaches oder des Fächerverbundes differieren in den deutschen Bundesländern und in den verschiedenen Schularten erheblich.

Völkerverständigung oder interkulturelle Kompetenz, mehrsprachige und fächerübergreifende Ansätze.

Sinn und Zweck der folgenden Ausführungen ist es, Anregungen und Ideen für eine bilinguale politische Bildung zu liefern, wobei, dem Themenband entsprechend, der Fokus auf die außerschulischen Lernorte gelegt wird.

2. Außerschulische Lernorte und Bilingualität in der politischen Bildung

Bei der weit verbreiteten Politikverdrossenheit der Kinder und Jugendlichen ist es heutzutage bereits keine einfache Aufgabe der Pädagogen, das Schülerinteresse auf politische Themen zu lenken. Erheblich schwieriger gestaltet es sich, Verständnis für komplexe politische Prozesse im Rahmen des bilingualen, gemeinschaftskundlichen Unterrichts in einer Fremdsprache anzustreben. Dennoch bieten dies einige bzw. wenige Schulen für freiwillige, meist leistungsbereite und konzentrationsfähige Schüler an. Eine zusätzliche Verengung bzw. Erschwernis scheint dabei einherzugehen mit dem Gedanken, an außerschulischen Lernorten bilingual zu unterrichten. Andererseits eröffnet dieser kombinierte didaktische Zugriff auch neue Möglichkeiten, die für den Bereich der politischen Bildung erst noch ausgelotet werden müssen.

2.1 Lernen vor Ort

Vor rund 20 Jahren konstatierte Paul Ackermann (1988, S. 8) noch, außerschulische Lernorte seien „ungenutzte Chancen politischer Bildung“. Seither hat sich einiges in der Methodik der politischen Bildung verändert. Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte (z. B. Lernort Staatsregierung, Parlament, Gericht, Rathaus, Zeitungsredaktion) ist in der Praxis der Sozialkunde mittlerweile nicht nur als Abwechslung zum alltäglichen Unterricht im Klassenzimmer, sondern wegen seines Anregungs- und Bildungspotentials bewährt und gebräuchlich. Die vielfältigen, verschieden anspruchsvollen Methoden originaler Begegnung, angefangen von der Besichtigung über Erkundung, Unterrichtsgang bis hin zu Exkursion, Studienfahrt und Sozialstudie sind in der fachdidaktischen Literatur eingehend untersucht worden (z. B. Ackermann 1988 oder Detjen 1999 und 2006 sowie Ciupke 2005). Kaum ein Schulbuch zur politischen Bildung verzichtet auf methodische Anregungen für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte.

2.2 Bilingualität an außerschulischen politischen Lernorten

Obwohl an manchen Schulen durchaus bilinguale politische Lehrangebote bestehen, scheint dies im fachdidaktischen Diskurs noch keine große Rolle zu spielen. Nennenswerte Fachliteratur ist dazu kaum vorhanden.⁴ In den verbreiteten Handbüchern der politischen Bildung (Mickel 1999 oder Sander 2005) taucht dieser Begriff nicht auf. Die Fächer Geographie, Geschichte oder Biologie sind dabei bereits einen Schritt weiter. Allerdings eignet sich der bilinguale Sachfachunterricht natürlich auch in besonderem Maße für fächerübergreifenden Unterricht. Es scheint sich um eine Randerscheinung oder einen Sonderfall zu handeln, dass politische Bildung bzw. Teile des sozialkundlichen Fachunterrichts in einer Fremdsprache erteilt werden. Insofern verwundert es nicht, dass sich für Bilingualität an außerschulischen politischen Lernorten erst recht ein Desiderat feststellen lässt.

Für den bilingualen Sachfachunterricht in der Sozialkunde scheinen sich durchaus mehrere außerschulische Lernorte zu eignen, von denen einige im Folgenden paradigmatisch vorgestellt werden. Dabei wird besonders deutlich, dass der Bereich der Politik mit seiner Transnationalität und Internationalität mehrsprachige Reglementierungen erfordert. An außerschulischen Lernorten kann der Schüler begreifen, dass er sich in der Politik mancherorts ohne das Beherrschen von Fremdsprachen vor unüberwindbaren Kommunikationsbarrieren sieht. Andererseits kann die Mehrsprachigkeit Türen öffnen und so zu interkultureller Kompetenz der Lernenden beitragen.

Der außerschulische Lernort wird dabei im Sinne einer Öffnung des Unterrichts motivierend wirken, wenn er richtig dosiert verwendet wird. Das impliziert auch, dass der Fremdsprachengebrauch die Schüler inhaltlich nicht überfordert und dass die fremdsprachlichen Lernvoraussetzungen gegeben sind. Die außerschulische Erkundung verbindet Theorie (überwiegend in Vorbereitung und Auswertung) und Praxis (Durchführung), was sowohl aus pädagogischer als auch aus lernpsychologischer Sicht zu einer nachhaltigeren Speicherung des Wissens führt (Dewey 1964; Dewey 1986; Klippert 1988, S. 75-93).

⁴ Dem Themenbereich Politik widmen sich dabei die Aufsätze von Bosenius (2007), S. 133-144; Ditze (2007), S. 159-175; Hübner, Grammes & Storck (2004), S. 237-249 oder Wegner (2007), S. 29-40. Dem 'American Dream' verschreibt sich der Aufsatz von Kramsbröckers (2002), S. 34-49.

Hier bietet erfahrungsorientiertes Lernen entscheidende Vorteile: Es eröffnet dem einzelnen Schüler Partizipationsmöglichkeiten und bietet ihm zudem Raum für gemeinsames Handeln und emotionales Erleben. An die Stelle von Rezeption tritt Produktion (Reinhardt 1997, S. 106). Ferner werden Kreativität und Phantasie angeregt, so dass sich das Gelernte und Erfahrene intensiv in das Gedächtnis der Schüler einprägt. Neben der Förderung selbständigen Handelns schlägt vor allem der zu erzielende Lernerfolg zu Buche: Wissenschaftlichen Untersuchungen zufolge bleiben 90 Prozent dessen, was ein Schüler durch aktive Eigentätigkeit geleistet hat, dauerhaft im Gedächtnis. Immerhin noch 80 Prozent des bewusst Gesagten oder selbst Formulierten geraten langfristig nicht in Vergessenheit, während nur etwa 20 Prozent des Gehörten und gar nur 10 Prozent des Gelesenen auf lange Sicht im Gedächtnis verankert werden (Witzenbacher 1985, S. 17).

3. Außerschulische Lernorte für bilinguale politische Bildung

3.1 Language Camps

Sprachcamps bzw. language camps sind zweifellos außerschulische, aber nicht genuin politische Lernorte. Sie finden außerhalb der Regelschule, vergleichbar mit einem Schullandheimaufenthalt in einem Jugendhaus oder einer ähnlichen Einrichtung statt. In einem Sprachcamp wird prinzipiell z. B. Englisch gesprochen, die Trainer sind überwiegend native speaker. Der sonst besonders von Hauptschülern meist nur propädeutisch erfahrbare Umgang mit Sprache soll hier durch vielfältige Situationen mit Aufforderungscharakter kompensiert werden, zum Benutzen der Fremdsprache verleiten und damit die bilinguale Kompetenz der Schüler erhöhen.⁵

Zwar verfolgt ein Sprachcamp in erster Linie die Anwendung fremdsprachlicher Kommunikation im Alltag. Dennoch sollen Elemente der "Cultural Awareness" nicht vernachlässigt werden. Dabei können durchaus politische Inhalte Berücksichtigung finden.

So lassen sich z. B. folgende Inhalte exemplarisch einbinden:

- Kenntnis der Regierungssysteme GB, USA

⁵ Sprachcamps für Hauptschüler werden z. B. in Bayern im Landkreis Donau-Ries mit Erfolg durchgeführt.

- Kenntnisse der Hauptstädte und der Regierungssitze in London, Washington
- Politische Symbole (Flaggen, Hymnen, Nationale Festtage, special days: Guy Fawkes-Day, Independence Day ...)
- Staatsoberhäupter (Biographien)
- Wahlen
- Menschenrechte
- Medien

3.2 Schüleraustausch und Schulpartnerschaften

Wenn Schüler die eigene Schule verlassen, stellt eine andere Schule zweifellos ein neues, wenn auch nicht gänzlich „außerschulisches“ Lernobjekt dar. Zahlreiche Schulen unterhalten rege Beziehungen zu Partnerschulen im Ausland. Dabei bieten sich ebenfalls Möglichkeiten bilingualen Lernens. Im Vordergrund steht dann weniger das politische als das soziale Lernen.

Von besonderem Interesse dürfte sein, dass es auch in Deutschland “International Schools” und Schulen anderer Nationen gibt. So befindet sich zum Beispiel im rheinland-pfälzischen Kaiserslautern eine amerikanische High School. Dem Schüler eröffnet sich ein Einblick in das Schulsystem anderer Länder und Kulturen. Auch die Herstellung persönlicher Kontakte, sei es durch Schüleraustausch, Brieffreundschaften oder Internetkontakte, ist zweckdienlich. Der umfangreiche Bereich interkulturellen Lernens spielt beim Schüleraustausch und bei Schulpartnerschaften eine wesentliche Rolle. Die Konfrontation mit einer anderen Kultur, einem anderen gesellschaftlichen Habitus eröffnet dem Schüler Einblicke in ihm zumeist unbekannte gesellschaftliche Bereiche anderer Länder. Dies dient dem Abbau von Vorurteilen, schafft Empathievermögen und trägt somit in einer globalisierten Umwelt wesentlich zu einem friedlichen Zusammenleben bei.

3.3 Fremdsprachliche Universitätsveranstaltungen

Zahlreiche Universitäten bieten mittlerweile Veranstaltungen in einer Fremdsprache an. Diese gelegentlich zu besuchen, ist für die Schüler aus zwei Gründen von Interesse: Zum einen kann dies zur Vorbereitung eines eventuellen späteren Studiums nützlich sein. Der Besuch universitärer Einrichtungen und Veranstaltungen dient der frühzeitigen Orientierung im akademischen Bereich und kann erste Sozialkontakte zu künftigen Kommilitonen oder Dozenten herstellen. Im Idealfall gelingt es zudem, näheres Interesse für ein

Studium der Disziplin Politikwissenschaft oder Soziologie zu wecken und Inhalt und Aufbau derartiger Studiengänge zu illustrieren. Zum anderen erfährt der Schüler, dass zahlreiche Publikationen aus dem Bereich der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften in englischer Sprache verfasst sind, deren Beherrschung für ein intensives Studium dieser Fächer unverzichtbar ist.

Einige Universitäten bieten diesbezüglich bereits rein fremdsprachliche Studiengänge an, an weiteren Universitäten besteht zumindest die Möglichkeit, einzelne fremdsprachliche Veranstaltungen bzw. öffentliche Vorträge zu besuchen, die u. a. auch in den Lokalzeitungen angekündigt werden.

3.4 Sammellager für Asylbewerber

Das Themenfeld Migration/Integration bietet eine günstige Möglichkeit für bilinguales Lernen. In vielen deutschen Städten werden Asylbewerber untergebracht. Dies geschieht oft in Sammellagern, angemieteten Gebäuden oder gar Containern. In Neuburg/Donau (Bayern) sind z. B. in einer ehemaligen Kaserne über 300 Personen beherbergt. Die unterschiedliche Herkunft der Flüchtlinge, die Vielfalt der Muttersprachen, sowie oft mangelhafte Deutschkenntnisse zwingen zum Gebrauch von Händen und Füßen, um sich zu verständigen, aber erst Englisch als „lingua franca“ ermöglicht in vielen Fällen Kommunikation.

Die Erkundung einer derartigen Einrichtung, verbunden mit Begegnung zwischen Schülern und Asylbewerbern, führt an authentischen Fällen zum Verständnis möglicher Wandermotive und Integrationsprobleme. Realisierbare Hilfen oder Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Begleitung beim Ämtergang, Freizeitangebote für Kinder im Flüchtlingsheim, Hausaufgabenbetreuung) werden gerne gesehen. Nicht nur Schulen, die Service Learning betreiben, finden hier eine sinnvolle Aufgabe, die in Abstimmung mit den Betroffenen, der verantwortlichen Betreuungsinstanz und evtl. kirchlichen Hilfsorganisationen einerseits das harte Los der Flüchtlinge, besonders der Kinder, lindern kann und andererseits Sprach- und Sachlernen für die Schüler fördert. In Neuburg stellte eine Schülergruppe des dortigen Gymnasiums im Rahmen eines Wettbewerbes aus eigenem Antrieb Kontakt zu gleichaltrigen Flüchtlingskindern her und befragte sie nach Herkunft, Muttersprache, Hobbies, Schulbesuch, Zukunftsträumen u. a. Eine kleine Umfrage über Asylbewerber in der Innenstadt deckte einiges an Unwissenheit, Desinteresse oder gar Ablehnung auf. Darüber schockiert überlegten sich die Schüler, wie sie den Flüchtlingskindern helfen könnten und holen sie nun wöchentlich zu

einer Förderstunde Deutsch in der Gemeinschaftsunterkunft ab, lernen mit ihnen und bringen sie danach wieder zurück.⁶

3.5 Europaparlament in Brüssel/Straßburg

Besonders das Postulat nach Mehrsprachigkeit in Europa und der Europäischen Union (insbesondere Wolff 2008, S. 151-164) lassen Brüssel, einen der zentralen Orte des Institutionengefüges der Europäischen Union, als einen interessanten und geeigneten Lernort in Bezug auf das auch schon von Wolfgang Mickel oder Stefan Rappenglück geforderte „europabezogene Lernen“ (Mickel 1997; Rappenglück 2005) erscheinen. Zu Recht beschreibt Dieter Wolff Mehrsprachigkeit sowohl als politisches Ziel als auch politische Notwendigkeit (Wolff 2008, S. 151). Zwar geht Wolff hier sehr weit und fordert neben einer ersten Fremdsprache noch Kompetenzen in einer weiteren oder sogar mehreren Fremdsprachen (ebd.), jedoch wo, wenn nicht in Brüssel oder Straßburg, den beiden Sitzungsorten des Europäischen Parlaments, kann der Schüler die Bedeutung von Internationalität und Mehrsprachigkeit erfassen? Beide Städte zeichnen sich schon aufgrund ihrer Lage im deutsch-französischen Grenzbereich beziehungsweise im Zentrum Europas als bi- oder gar multilinguale Orte aus.

Im Europaparlament können sich die Schüler über Aufgabenbereiche und Arbeitsabläufe im Alltag der Europaparlamentarier informieren. Auch die Funktionen des Europäischen Parlaments sind zu klären. Neben der Förderung der bilingualen Kompetenz werden somit zusätzlich Hürden und Vorbehalte hinsichtlich der Europäischen Union abgebaut, das defizitäre und zum Teil erschreckende Wissen bezüglich der EU wird bekämpft, vorhandene Kenntnisse intensiviert. Der Abbau von Fehleinschätzungen oder von Euro-paskepsis stellt einen positiven Nebeneffekt dar.

3.6 Das Vienna International Centre – Wiener Domizil der Vereinten Nationen

Wien ist, neben New York, Genf und Nairobi, seit nunmehr 30 Jahren einer der vier Amtssitze der Vereinten Nationen. Doch die Arbeit verschiedener UN-Einrichtungen in Wien begann bereits früher.

⁶ Vgl. www.allekidssindvips.de/eure-projekte/project/projekt/36/ (10.01.2009).

So verlagerte die Internationale Atomenergie-Organisation (IAEO) im Jahre 1957 und zehn Jahre später gefolgt von der Organisation der Vereinten Nationen für industrielle Entwicklung (UNICO) ihren Amtssitz auf Einladung der österreichischen Regierung nach Wien. Daraufhin bot die österreichische Bundesregierung den Vereinten Nationen 1966 an, in Wien ein Gebäude zu errichten, das von mehreren UN-Organisationen genutzt werden könne. Nach einem vom Österreicher Johann Staber gewonnenen internationalen Architekturwettbewerb begann 1972 das Bauvorhaben, dessen Kosten von ca. 640 Millionen Euro gemeinsam von der österreichischen Regierung und der Stadt Wien getragen wurden. 1979 wurde das Vienna International Centre (VIC), wie es offiziell heißt, an die Vereinten Nationen und die Internationale Atomenergie-Organisation übergeben. Auffällig sind vor allem die Außenwände, deren sechs Y-förmigen Türme konkav sind und jeweils einen Aufzug in deren Mitte haben. Da jedes der Büros mindestens über drei Fenster verfügt, kann insgesamt von rund 24.000 Fenstern gesprochen werden. Insgesamt verfügt das Internationale Zentrum Wien über 180.000 m² Fläche und genießt extraterritorialen Status.

Das als UNO-City bekannte Gebäude wurde damals zu einem symbolischen Mietpreis von einem Schilling pro Jahr bzw. heute sieben Cent für 99 Jahre an die UN-Organisationen vermietet, welche zudem die erheblichen Betriebskosten alleine tragen. Offiziellen Angaben zufolge fließen pro Jahr etwa 360 Millionen Euro in Form von Verwaltungsausgaben, Ankauf von Bürobedarf und -einrichtung sowie Ausgaben für Personal und Konferenzdelegierte in die österreichische Wirtschaft. Mehr als 4.000 Angestellte aus über 100 Ländern arbeiten in Wien für die Vereinten Nationen, etwa ein Drittel davon sind Österreicher.

Unter anderem sind folgende Organisationen heute in den Gebäuden des VIC untergebracht: das Büro der Vereinten Nationen in Wien (UNOV), die Organisation der Vereinten Nationen für industrielle Entwicklung (UNIDO), das Büro der Vereinten Nationen für Drogen- und Verbrecherbekämpfung (UNODC), die Internationale Atomenergie-Organisation (IAEO) und die Vorbereitende Kommission für die Organisation des Vertrages über das umfassende Verbot von Nuklearversuchen (CTBTO PrepCom). Daneben haben aber noch andere UN-Organisationen und Einheiten Büros in Wien.

Da die Arbeit der Vereinten Nationen in Wien viele Menschen anzieht, wurde 1998 ein Besucherzentrum eingerichtet, um das VIC der Allgemeinheit zugänglich zu machen. Das Vienna International Centre spielt auch drei Jahrzehnte nach seiner Eröffnung bei den Vereinten Nationen eine zentrale Rolle und bringt viele Vorteile für Österreich.

Am außerschulischen Lernort "Vienna International Centre" der UNO sollten die Schüler – am naheliegendsten in Englisch oder Französisch, den beiden Amtssprachen der UNO – über Intention und inhaltliche Strategie der Vereinten Nationen informiert werden. Auch die Klärung des Impetus für die Gründung der Vereinten Nationen, die Inhalte der Grundrechtscharta oder der Aufbau der Organisation stellen denkbare Aspekte des außerschulischen Lernens dar. Als geeigneter Themenschwerpunkt könnten zudem die internationale Verbrechens- und Terrorismusbekämpfung oder der Blauhelm-Einsatz, z. B. in Ex-Jugoslawien dienen.

Neben den inhaltlichen Aspekten ist hierbei ein wesentliches Lernziel, Fremdsprachen als klassisches Verständigungsinstrumentarium globaler oder transnationaler Organisationen zu begreifen. Die Schüler erkennen, dass das Beherrschen einer oder mehrerer Fremdsprachen eine *conditio sine qua non* für eine adäquate und inhaltlich substantielle Konversation auf transnationaler Ebene ist. Das sollte bei bilinguaalem Unterricht in der UNO-City möglichst unter Verzicht auf die Dolmetscherdienste des Besucherdienstes geschehen.

An seine Grenzen stößt der bilinguale Sachfachunterricht hier natürlich sowohl im Hinblick auf das Alter der Schüler und wohl auch in Bezug auf die schulische Ausbildung. Aufbau, Struktur und Funktionsweise der Vereinten Nationen zu begreifen, setzt entsprechende politische Vorbildung und politisches Wissen voraus. Diese Grundlagen müssen zuerst in den vorausgegangenen Lernsequenzen, eventuell auch schon in vorherigen Schuljahren, erworben werden. Zudem sind ausreichend Kenntnisse in der Fach- und Sondersprache der Politikwissenschaft notwendig. Weil hier das Fach Gesellschaftskunde oder Sozialkunde infolge des restringierten Stundenkontingents allein zeitlich nicht in der Lage sein wird, ist man auf eine Zuarbeit seitens der betreffenden Fremdsprachen angewiesen. Dies muss als Postulat an den Fremdsprachenunterricht gesehen werden, jedoch haben bereits Helmut J. Vollmer und Dieter Wolff auf den Vorteil inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterrichts hingewiesen (Vollmer 2008, S. 47-70; besonders Wolff 2008, S. 152-155). Dem Schüler eröffnet dies einen substantielleren und qualitativ höherwertigen Fremdsprachenunterricht, da der inhaltsbezogene Fremdsprachenunterricht infolge seiner Realitätsnähe auf künstlich herbeigeführte Diskussionen, wie er uns aus zahlreichen Schulbüchern oder der Erwachsenenbildung bekannt ist, verzichten kann.

4. Grenzen eines bilingualen Sozialkundeunterrichts

4.1 Problem: Überforderung der Schüler

Skepsis ist hingegen angebracht, was die Schüलगemäßheit des Ansatzes betrifft. Sollten die Schüler sprachlich überfordert sein,⁷ so birgt der bilinguale Sachfachunterricht durchaus Problempotential. Die Gefahr besteht darin, dass die Schüler eben aufgrund der Tatsache, dass die sprachlichen Barrieren zu groß sind, den Unterricht nur passiv mitverfolgen und so Lehrkraft und Schüler aneinander vorbei kommunizieren. Dies würde für den Sozialkundeunterricht tief greifende Folgen für die inhaltliche Realisierung der Lehrpläne haben. Ein Ausweg wäre der von Wolfgang Butzkamm ins Feld geführte Pendelunterricht (Butzkamm 2008, S. 94 f). Dies heißt, bei anfallender Notwendigkeit wird wieder auf die Muttersprache der Schüler zurückgegriffen, um inhaltlich Substantielles zu klären oder für den Schüler zu komplex erscheinende Fragestellungen in der Muttersprache zu erläutern. Andererseits weist Wolfgang Butzkamm zu Recht darauf hin, dass der Unterricht nicht permanent Doppelinformationen in der Mutter- und der Fremdsprache beinhalten soll (ebd., S. 95 f). Dabei werde die Gefahr aufgeworfen, dass die Schüler den fremdsprachlichen Ausführungen weniger Aufmerksamkeit schenken, wenn die betreffenden Informationen zu einem späteren Zeitpunkt ohnehin in der mit Sicherheit leichter verständlichen Muttersprache erfolgen. Dies würde den Sinn des bilingualen Lernens pervertieren. Sollte man den Pendelunterricht vermeiden wollen, ist die Sozialkunde auf die Zulieferarbeit aus dem Fremdsprachenunterricht angewiesen. Nur hier können ansonsten die Grundlagen für den Erwerb der fremdsprachlichen Fachsprachenkompetenz erworben werden, dem Fach Sozialkunde fehlt bei der derzeitigen Stundentafel des Faches hierzu jegliches zeitliche Fenster.⁸

⁷ Beispiele hierfür gibt es genügend, verwiesen sei hier nur auf den Aufsatz von Wolfgang Butzkamm – vgl. Butzkamm (2008), S. 91-107.

⁸ Im Englischunterricht ist zum Beispiel die Verwendung des Grund- und Aufbauwortschatzes Englisch sinnvoll, der anders als zahlreiche Schulbücher das Vokabular thematisch gliedert. So finden sich Kapitel über Gesellschaft oder Politik.

4.2 Problem: Fremdsprachenkompetenz des Fachlehrers

Restriktionen bezüglich des bilingualen Sachfachunterrichts bestehen auch hinsichtlich der Fremdsprachenkompetenz der Sozialkundefachlehrer. Viele Sozialkundefachlehrer unterrichten die Fächer Deutsch und Geschichte, eher weniger sind sie in einer Fremdsprache ausgebildet. Reicht die Fremdsprachenkompetenz des Fachlehrers jedoch nicht aus, um sozialkundliche Inhalte zu referieren, kann der Unterricht nur scheitern. Keinem kann daran gelegen sein, dass der Schüler syntaktisch und inhaltlich falsch in einer Fremdsprache unterrichtet wird. Die Schäden für Grammatik und Vokabular der Fremdsprache wären nicht zu verantworten. In diesen Fällen gibt es nur den Ausweg, den bilingualen Unterricht Lehrkräften mit Fremdsprachenausbildung zu überlassen. Sicher kann jedoch punktuell auch ein Assistent Teacher, ein Lehrer mit Migrationshintergrund oder ein Auslandspraktikant (native speaker) eine Bereicherung des Unterrichts darstellen.

Das Plädoyer für Fremdsprachenkompetenz kann allerdings auch als ein Impuls an die Zentren für Lehreraus- und -weiterbildung verstanden werden, zwei- oder mehrsprachige Studiengänge im Zusammenhang mit den Sachfächern zu forcieren.

4.3 Problem: Sozialkunde als Erfüllungsgehilfe der Fremdsprache

Unbestritten ist, dass die Schüler aller Schularten zum Teil erhebliche Defizite im Bereich der politischen Bildung aufweisen. Auch das Interesse an Politik ist mitunter eher spärlich ausgeprägt (Jugend-Shell-Studie 2002, S. 169-186; Jugend-Shell-Studie 2006, S. 103-144).

Aus diesem Grund ist es entscheidend, bei dem ohnehin knappen Zeitkontingent der schulischen politischen Bildung nicht lediglich den Fremdsprachenunterricht zu erweitern und die Sachfächer, in unserem Fall das Fach Sozialkunde, als zusätzliches Reservat zur Förderung der Sprachkompetenz zu nutzen. Vielmehr muss klar geregelt sein, dass die Fremdsprache als Medium verwendet wird und der fachliche Unterricht nicht hinter dem Sprachlernen zurückbleibt. Sinnvoll erscheint es dagegen, im Fremdsprachenunterricht fachwissenschaftliche Inhalte zu integrieren. Davon profitieren beide Fächer, während ein bilingualer Sozialkundeunterricht, sofern er

nicht adäquat praktiziert wird, angesichts der geringen Stundenzahl des Faches Gefahr läuft, weiter an fachwissenschaftlicher Qualität zu verlieren.

Andererseits bietet womöglich gerade der bilinguale Sozialkundeunterricht an außerschulischen Lernorten die Chance, beides, also Sprach- und Sachunterricht, zu fördern: Für die Sozialkunde ergeben sich so neue Räume sozialen oder politischen Lernens; der außerschulische Lernort erhöht zudem die Motivation, da sich dieser Unterricht in seiner Methodik natürlicherweise vom ansonsten den Schülern vertrauten Lernen abhebt.

5. Fazit:

Der bilinguale Sachfachunterricht als mögliche win-win-Situation für beide Disziplinen

Trotz aller Bedenken kann der bilinguale Sozialkundeunterricht eine positive Bereicherung für den Lernweg der Schüler darstellen: Sowohl der Fremdsprachen- als auch der Sozialkundeunterricht profitieren im Idealfall von dieser Unterrichtsform. Zudem wirkt der außerschulische Lernort oft motivationsfördernd, weil er eine Öffnung des Unterrichts darstellt und weil er deutlich vom ansonsten üblichen Unterricht im Klassenraum abweicht. Insbesondere soll der bilinguale Sozialkundeunterricht die Schüler von der Notwendigkeit überzeugen, in bestimmten Situationen auf die Fremdsprache angewiesen zu sein, weil die Muttersprache in vielen Fällen nicht ausreicht, eine angemessene Konversation zu führen. Profitieren wird davon nicht zuletzt die Fremdsprache, die dabei auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts angewandt wird, wobei mit Sicherheit von einer längeren Phase auszugehen ist, die benötigt wird, ehe die Hemmschwelle überwunden ist, sich in einer anderen Sprache zu artikulieren.

Das impliziert das Desiderat nach einer regelmäßigeren oder zumindest häufigeren Pflege des bilingualen Sachfachunterrichts. Eine einmalige Anwendung eines entsprechenden Lernens muss fast notwendig zum Scheitern verurteilt sein. So wie bestimmte Unterrichtsverfahren wie Gruppenarbeit oder Plan- und Rollenspiel eingeübt werden müssen, um die notwendige Methodenkompetenz bei den Schülern zu erzielen, muss auch der bilinguale Sachfachunterricht erlernt und trainiert werden.

Wichtig ist, dass sich die Lehrkraft von anfänglichen Fehlversuchen nicht irritieren lässt. Neben dem Unterrichtenden als Multiplikator muss auch der Schüler erst vom Sinn des bilingualen Lernens überzeugt werden, ent-

sprechende Transparenz des Lehr- und Lernvorhabens sowie Information und Integration der Elternschaft in das Vorhaben sollten nicht unterbleiben.

Der bilinguale Unterricht kann eine essentielle Bereicherung für das Unterrichtsfach Sozialkunde darstellen. Wichtig ist dabei die Schüलगemäßheit des Unterrichts – falscher Ehrgeiz des Lehrers kann hier nur dysfunktional sein und zu einer Überforderung der Schüler führen, so dass die Stärken des bilingualen Unterrichts ins Gegenteil verkehrt werden: Aus Motivation wird dann Demotivation, aus Information wird Desinformation.

Die Integration der Elternschaft in Methodik, Inhalt und Aufbau des Unterrichts stellt dabei einen nicht zu vernachlässigenden Parameter dar. Erst wenn die Eltern den bilingualen Unterricht kennen lernen und seine Intention stützen, kann von einer ausreichenden Legitimation dieser Unterrichtsform ausgegangen werden. Wie so oft bedeutet auch hier Innovation Kommunikation und Explikation, um weder bei Schülern noch bei Eltern Verdrossenheit oder gar Aversion gegenüber dem bilingualen Sachfachunterricht entstehen zu lassen.

Die Sozialkunde bietet für diese Unterrichtsform ausreichend Spielraum. Die skizzierten Beispiele sollten dies illustrieren und experimentierfreudige, für Neuerungen offene Lehrer zu eigener kreativer Suche nach inner- wie außerschulischen Einsatzmöglichkeiten des bilingualen Unterrichts anregen.

Literatur:

- Ackermann, P. (1988): Politisches Lernen vor Ort. Außerschulische Lernorte im Politikunterricht. Stuttgart.
- Bosenius, P. (2007): Political Education in English – a German and British Perspective. In: Bosenius, P., Donnerstag, J. & Rohde A., (Hrsg.): Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken. Trier, S. 133-144.
- Butzkamm, W. (2008): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach G. & Niemeier, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. 4., überarbeitete und erweiterte Aufl. Frankfurt a. M., S. 91-107.
- Ciupke, P. (2005): Reisend lernen: Studienreise und Exkursion. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn, S. 577 ff.
- Ciupke, P. (1997): Forschend lernen: Exkursion, Sozialstudie, Projekt. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 457 ff.
- Detjen, J. (1999): Studienfahrt/Exkursion/Regionalstudien. In: Mickel, W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 393 ff.
- Detjen, J. (2006): Erkundungen und Sozialstudien. In: Frech, S. & Breit, G. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht I. Schwalbach/Ts., S. 195 ff.
- Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einführung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig.

- Dewey, J. (1986): *Erziehung durch und für Erfahrung*. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von H. Schreier. Stuttgart.
- Ditze, St.-A. (2007): *Dissecting the body politic: Empowering CLIL-students with the classic of political philosophy*. In: Bosenius, P., Donnerstag, J. & Rohde, A. (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier, S. 159-175.
- Hallet, W. (1997): *The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.): *Aspekte der Lehrerbildung Bilingualer Unterricht Ausbildung im Vorbereitungsdienst*. Mainz.
- Hurrelmann, K. & Albert, M. (2002): 14. Shell Jugendstudie. Jugend 2002. Frankfurt a. M.
- Hurrelmann, K. & Albert, M. (2006): 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Frankfurt a. M.
- Hübner, F., Grammes, T. & Storck, A. (2004): *Bilingualer Politikunterricht: Bestandsaufnahme, Perspektiven und explorative Analyse eines Unterrichtsdokuments aus der Didaktik der Zeitgeschichte*. In: Bonnet, A. & Breidbach, St. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt a. M., S. 237-249.
- Klippert, H. (1988): *Durch Erfahrung lernen. Ein Prinzip (auch) für die politische Bildung*. In: Bundeszentrale für politische Bildung. (Hrsg.): *Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung*. Bonn, S. 75-93.
- Kramsbröckers, U. (2002): *Der Mehrwert des bilingualen Unterrichts am Beispiel der Unterrichtseinheit ‚Die Herausforderungen des American Dream im 20. Jahrhundert‘ im Grundkurs 12 Geschichte*. Informationen für Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 64, S. 34-49.
- Mickel, W. (1999): *Handbuch zur politischen Bildung*. Bonn.
- Mickel, W. (1997): *Europabezogenes Lernen*, In: Sander, W. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Bonn, S. 415-428.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg (Hrsg.) (2006): *Realschule – Bildung in Baden-Württemberg – Bilingualer Unterricht*. Braunschweig.
- Rappenglück, S. (2005): *Europabezogenes Lernen*. In: Sander, W. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Bonn, S. 456-468.
- Reinhardt, S. (1997): *Handlungsorientierung*. In: Sander, W. (Hrsg.) *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 105-114.
- Sander, W. (1997): *Handbuch politische Bildung*. Bonn.
- Sander, W. (2005): *Handbuch politische Bildung*. Bonn, 2. überarbeitete Auflage.
- Vollmer, H. J. (2008): *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen*. In: Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 4., überarbeitete und erweiterte Aufl. Frankfurt a. M., S. 47-70.
- Wegner, A. (2007): *Politische Bildung im bilingualen Unterricht – ein fächerübergreifender Blick auf Schlüsselqualifikationen*. In: Caspari, D., Hallet, W., Wegner, A. & Zydatis W. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt a. M., S. 29-40.
- Witzenbacher, K. (1985): *Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. Anregungen und Beispiele für einen hauptschulgemäßen Unterricht*. Ansbach.
- Wolff, D. (2008): *Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa*. In: Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 4., überarbeitete und erweiterte Aufl. Frankfurt a. M., S. 151-164.

Online-Dokumente:

Schulministerium Nordrhein-Westfalen (2009): Bilinguales Lernen:

http://www.Schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/BilingualesLernen/index.html#A_3 (10. 01.2009)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2006): Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung:

http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/bildungspolitik/material_bipo/KMK_Konzepte-bilingualler-Unterricht.pdf (10.01.2009)

Dirk Lange

Außerschulisches Lernen an Erinnerungsorten. Ein Zugang der historisch-politischen Bildung über den Nationalsozialismus

Seit den 1980er Jahren hat sich in Deutschland eine vielschichtige Geschichtskultur entwickelt, die die Erinnerungen an die nationalsozialistische Vergangenheit gegenwärtig hält. Dadurch ist ein regionalhistorisches Kulturerbe entstanden, das die Erinnerung an den Nationalsozialismus im öffentlichen Geschichtsbewusstsein verankert. In den meisten Fällen sind es Gebäude, Flächen, Plätze oder Straßen, die eine räumliche Bezugnahme auf die Vergangenheit ermöglichen. Die Gedenkstätten, Mahn- und Denkmäler, die an diesen öffentlichen Orten errichtet wurden, sollen die Erinnerung an die Verbrechen von Tätern, an das Leiden von Opfern und an Formen des Widerstehens wach halten.

Neben dem Gedenken und der Mahnung dienen die Erinnerungsorte auch dem historisch-politischen Lernen. Die vielen kleinen Orte des Erinnerns, die im lokalen Raum angesiedelt sind und deren Bekanntheit kaum über die Region hinausgeht, sind hierfür bedeutsam geworden. Diese regionalen und alltäglichen Erinnerungsorte stellen für die historisch-politische Bildung über den Nationalsozialismus außerschulische Lernorte dar (Endlich & Lutz 1998; Lange 2006).

Die Orte des Erinnerns an den Nationalsozialismus spiegeln gesellschaftliche Entwicklungen und Bedingungen und verweisen zugleich auf die alltäglichen und scheinbar privaten Verstrickungen der Einzelnen. Die Geschichte des Nationalsozialismus bliebe unvollständig, würde sie ausschließlich als Projekt „von oben“ beschrieben werden. Gerade die neuere Forschung zeigt, dass das „Machen“ von einigen auf dem „Mitmachen“ von vielen basierte.

Die historische Rekonstruktion des Nahraums bietet die Chance, die subtilen Ausgrenzungen und Vorteilsnahmen zu problematisieren, mit denen sich auch „ganz normale Deutsche“ am Holocaust beteiligten beziehungsweise von ihm profitierten. Die Geschichte zeigt, dass der Alltag nicht nur durch Routinen, Selbstgenügsamkeit und Unschuldsvermutungen geprägt ist. Die kulturelle Praxis im Alltag war nicht nur Objekt politischer Herrschaft und Ideologie, sondern war maßgeblich für deren beider Entstehen und Fortbestand verantwortlich. In diesem Kontext stellen die Orte des Erinnerns an den Nationalsozialismus zentrale Lerngegenstände der historisch-politischen Bildung dar (Grillmeyer & Ackermann 2002; Neirich 2000).

1. Lernchancen an Erinnerungsorten

An den außerschulischen Lernorten des Erinnerns bieten sich folgende Lernchancen: Die Erinnerung an die Verfolgten und die Opfer (a.), die Erinnerung an die Täter und ihre Verbrechen (b.) und die Erinnerung an den Widerstand (c.).

- (a.) Die Erinnerungsorte eröffnen einen Zugang zu den verschiedenen Bevölkerungsgruppen, die im Nationalsozialismus verfolgt wurden. Juden, Sinti und Roma, Kommunisten und Sozialisten, Kranke und Behinderte, Homosexuelle, Andersdenkende, Andersgläubige oder Andersaussehende haben ihre je eigene Verfolgungsgeschichte, zu deren Rekonstruktion eine Gedenktafel, ein Straßenschild, ein Gebäude oder Platz Anlass geben können. Im historisch-politischen Unterricht können nicht alle Gruppen in gleicher Intensität dargestellt werden. Es sollte unbedingt vermieden werden, dass eine Art von Konkurrenz zwischen dem Leid verschiedener Gruppen entsteht. Die Verfolgungsgeschichte der Opfergruppen eint die Irrationalität der Tätermotive und die Unmenschlichkeit ihrer Taten. An Orten des Erinnerns kann die Geschichte von Ausgrenzung, Entrechtung, Verfolgung und Vernichtung immer nur exemplarisch behandelt werden.
- (b.) In den letzten Jahren ist die Analyse des Nationalsozialismus um vielfältige Aspekte aus der Täterforschung erweitert worden. Durch biographische Rekonstruktionen und politische Kulturanalysen werden Antworten auf die Frage gesucht, wie „ganz normale Männer“ (Browning 1999) zu Mittätern des Holocaust werden konnten. „Mittäterschaft“ bezeichnet dabei das einem Herrschaftsverhältnis eigene Neben- und Ineinander von Disziplinierung und Fremdbestimmung auf der einen Seite und

Mitmachen und Unterstützen auf der anderen. Täterorte verweisen als außerschulische Lernorte auf eine nationalsozialistische Gesellschaft, in der Unterdrückung und Verfolgung nicht nur von oben dekretiert, sondern oftmals erst durch alltägliche Praxis umgesetzt und vorangetrieben wurde. Der staatlich organisierte Vernichtungswillen korrespondierte mit der Interessensübereinstimmung und Vorteilserwartung von Menschen, die der nationalsozialistischen Herrschaft in ihrem Alltag zustimmten oder sie zumindest hinnahmen.

- (c.) Durch historisch-politisches Lernen an den Erinnerungsorten können Erkenntnisse über den Widerstand gegen den Nationalsozialismus gewonnen werden. Als Quellen aus dem Alltag verweisen die regionalen Erinnerungsorte weniger auf den „großen“ Widerstand, der eine Alternative zum NS-Staat hätte darstellen können. Im Vordergrund stehen deshalb nicht die Motive und Pläne von Einzelnen oder Organisationen, die in der Lage gewesen wären, einen Umsturz zu organisieren. Stattdessen rücken an den Erinnerungsorten Formen der Nonkonformität, der Resistenz, der Kritik und des Nichtverhaltens in das Blickfeld, die in ihrer Wirkung den totalitären Anspruch nationalsozialistischer Herrschaft begrenzten (Broszat 1981, S. 697). Ebenso wenig, wie sich Herrschaft in der Repression der Beherrschten erschöpft, ist der offene Widerstand die einzige Form der Gehorsamsverweigerung. Viele regionale Gedenksteine, Denkmäler und Hinweistafeln erinnern an Formen von Verweigerung und Protest, die sich in der sozialen Praxis oftmals nur schwer von der Neigung zu Anpassung und Zustimmung entflechten lassen. Sie verweisen auf einen Eigensinn von historischen Akteurinnen und Akteuren, der sich für das NS-System vielerorts als dysfunktional erwiesen hat (Lüdtke 1993).

Die moderne Erinnerungsdidaktik stellt die Frage in den Mittelpunkt, welche Handlungskonsequenzen aus den historischen Geschehnissen für aktuelle Probleme der Gesellschaft zu ziehen sind. Erinnerung wird als eine Vergegenwärtigung von Vergangenen mit dem Ziel der Zukunftsgestaltung verstanden (Pellens 1992). Dadurch treten Fragen der „Schuld“ am Vergangenen in den Hintergrund. Zentral wird die Frage nach der Verantwortung für das Aktuelle und Zukünftige. Und dabei zeigt sich, dass eine verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit Gegenwartsproblemen nicht ohne historische Erkenntnis auskommt. Die Erfahrungen, Entwicklungen und Ereignisse der Vergangenheit bereichern nicht nur, sie ermöglichen erst die reflektierte Auseinandersetzung mit aktuellen Phänomenen.

Ein moderner historisch-politischer Unterricht will Lernende zu einem problemorientierten Denken anregen. Die Kompetenz, historische Bezüge so zu erinnern, dass sie für gegenwärtige und zukünftige politische Fragestellungen Orientierung und Perspektive liefern, wird lernend erworben. Es ist die Aufgabe des historisch-politischen Unterrichts, entsprechende Sinnbildungskompetenzen zu vermitteln (Rüsen 1994; Lange 2004).

2. Erinnerung als Vergegenwärtigung

Was kann aus den politischen Bedingungen der Vergangenheit gelernt werden, um den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung in der Gegenwart und eine sinnvolle Gestaltung der Zukunft zu ermöglichen? Welches sind die historisch-politischen Sinnbildungskompetenzen, die durch Lernen an den Orten des Erinnerns an den Nationalsozialismus erworben werden können?

Es lassen sich drei grundlegende Lernformen (dazu Lange 2004, S. 52 ff. und S. 89 ff.) unterscheiden, in denen der Nationalsozialismus an Erinnerungsorten sinnbildend vergegenwärtigt wird. Dabei dient der historische Ort entweder

- als Repräsentation grundlegender Einsichten (a.),
- als Vorgeschichte der Gegenwart (b.) oder
- als Analogie einer aktuellen Problemstellung (c.).

Neben diesen Verzeitlichungsformen haben die Orte des Erinnerns an den Nationalsozialismus eine weitere Lernfunktion für den historisch-politischen Unterricht, die bislang noch zu wenig berücksichtigt wird. Am gesellschaftlichen Umgang mit der Vergangenheit lässt sich erlernen, dass die Erinnerung politischen Motiven und Interessen unterliegt. Die Erinnerungsorte dienen dann

- als Medien geschichtspolitischen Lernens (d.).
- (a.) Im ersten Fall wird ein Erinnerungsort genutzt, um Lernenden grundlegende und zeitübergreifende Einsichten zu ermöglichen. Bei der Erinnerung an den Nationalsozialismus stehen dabei nicht die konkreten historischen Ereignisse und Bedingungen im Vordergrund. Vielmehr dient die lokalgeschichtliche Rekonstruktion von Unrechts- und Widerstandserfahrungen der Begründung und Entwicklung allgemeiner Prinzipien. Der Nationalsozialismus wird vergegenwärtigt, da er Ereignisse repräsentiert, aus denen der Sinn und die Bedeutung grundsätzlicher Werte abgeleitet werden können. Welche grundlegenden Einsichten können

gewonnen werden, wenn der Nationalsozialismus zum Lerngegenstand an Erinnerungsorten gemacht wird?

Das Politische Lernen an historischen Orten kann Lernenden die Bedeutung des Gleichheitsprinzips bewusst machen. Das Erinnern an die historischen Ausgrenzungen und die Verfolgungen von als „anders“ definierten Menschen bietet Lernchancen für die Einsicht, dass das Unrecht aus einer Negierung des Gleichheitsgrundsatzes resultierte. Der Gleichheitsgedanke ist nicht mit der Homogenitätsidee zu verwechseln. Vielmehr erkennt er die prinzipielle Individualität, Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gegensätzlichkeit der Mitglieder einer Gesellschaft an. Er proklamiert aber, dass aus dieser sozialen und kulturellen Differenz des Menschen keine Ungleichwertigkeit resultieren darf. Er fordert (politische) Gleichheit trotz sozialer und kultureller Ungleichheit.

Die rassistischen und antisemitischen Verbrechen, die im Nationalsozialismus begangen wurden, beruhten auf der Verletzung des Grundsatzes, dass jeder Mensch gleich ist. Die Erinnerung an diese Taten sollte heute der Aktualisierung des Gleichheitsgrundsatzes dienen. Aus den Gräueln der rassistischen Ideologie kann gelernt werden, wie vernünftig und notwendig es ist, sein Handeln an der Leitidee der Menschenwürde auszurichten.

Damit steht das politische Lernen an historischen Orten des Nationalsozialismus im Kontext einer historisch-moralischen Menschenrechtsdidaktik, die am historischen Beispiel deutlich machen will, dass das menschliche Zusammenleben vernünftigerweise durch die Prinzipien der Anerkennung von Andersartigem und der Gleichheit von Verschiedenem organisiert sein sollte.

- (b.) Die zweite Form politischen Lernens an historischen Orten des Erinnerns deutet den Nationalsozialismus hinsichtlich der Frage, inwiefern die Entstehung der Gegenwart verständlich gemacht werden kann. Dabei wächst der Erkenntnisgewinn dadurch, dass die historischen Geschehnisse linear mit gegenwärtigen Bedingungen verknüpft werden. So wird der Nationalsozialismus als Vorgeschichte, als Teil der Entstehungsgeschichte unserer demokratischen Staatsform interpretiert.

Die deutsche Geschichte verfügt nicht über den Reichtum an demokratischen Traditionen wie andere Nationen. Umso wichtiger ist es, sich der demokratischen Bewegungen, Erhebungen und Ereignisse zu erinnern, durch die sich die Prinzipien und Werte unseres heutigen Zusammenlebens entwickelt haben.

Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus kann als ein antidiktatorisches Aufbegehren interpretiert werden, in dem Wurzeln unseres Demokratieverständnisses erkannt werden können. Auch wenn der deutsche Widerstand nicht die Kraft hatte, den Nationalsozialismus zu besiegen, müssen seine Ideen und Aktivitäten doch in eine längere Zeitreihe demokratischer deutscher Traditionen gestellt werden. Gemeinsam mit den Revolutionen von 1848 und 1918/1919, dem Aufstand am 17. Juni 1953, der 1968-Bewegung und den Umwälzungen von 1989 steht der Widerstand gegen den Nationalsozialismus in einem Entwicklungsverlauf, der unsere heutige demokratische Kultur begründet.

- (c.) In einer dritten Form historisch-politischen Lernens können durch das Erinnern an den Nationalsozialismus historische Analogien zu gegenwärtigen Problemstellungen hergestellt werden. In dieser Form der Sinnbildung werden Erfahrungen der Vergangenheit punktuell erinnert, um die Auseinandersetzung mit aktuellen Fragestellungen zu bereichern. Der Vergleich des nationalsozialistischen Terrors mit Phänomenen anderer historischer Epochen unterliegt besonderen Schwierigkeiten. Die Singularität des nationalsozialistischen Verbrechens erschwert bzw. verbietet bestimmte Formen des Vergleichens. Im Erinnerungsdiskurs können Analogiebildungen zu anderen historischen Gegebenheiten dazu missbraucht werden den Holocaust zu verharmlosen. Historische Analogiebildungen durch Erinnern an den Nationalsozialismus erscheinen nur dann gerechtfertigt, wenn sie frei von normativen Momenten bleiben. Ein rein analytischer Vergleich von Strukturelementen der Herrschaft und des Widerstandes in diktatorischen Regimen ermöglicht gegenwartsrelevante Erkenntnisse. So haben sich am Beispiel des Vergleichens oppositioneller Strömungen in der DDR und im NS-Staat die demokratischen Sinnbildungsmöglichkeiten dieses Lernweges erwiesen. Aus dem kriteriengeleiteten Vergleich konnten Erkenntnisse über die Strukturen politischer Unterdrückung und die Möglichkeiten individuellen Selbsterhalts in Diktaturen gewonnen werden. Für die Anerkennungswürdigkeit dieser Lernform bleibt entscheidend, dass der analytische Vergleich und nicht die normative Gleichsetzung Gegenstand der historischen Sinnbildung ist.

Bei den drei dargestellten Formen des Erinnerns an den Nationalsozialismus wird gelernt, wie aus Vergangenheitserfahrungen Sinn gewonnen werden kann, um gegenwärtige Problembewältigungen zu verbessern. Der Nationalsozialismus wird erinnert, um Orientierung für die Gegenwart und Perspektive für die Zukunft zu entwickeln.

- (d.) Gerade am Beispiel der Erinnerungsorte muss jedoch eine weitere Form historisch-politischen Lernens reflektiert werden. Dabei geht es nicht mehr darum, wie Vergangenheitsdeutungen Politik orientieren und perspektivieren, sondern um die Frage, wie durch Politik Vergangenheitsdeutungen beeinflusst werden (Steinbach 2005).

An der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um die Orte kann gelernt werden, dass es sich bei der Erinnerung an den Nationalsozialismus um ein Politikfeld handelt. Vergangenheitsdeutungen haben nicht nur eine rationale, wissenschaftliche Basis, sondern dienen politischen Interessen. Es stellt eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung dar, das geschichtspolitische Urteilsvermögen zu fördern und Lernende zu befähigen, sich als mündige Bürgerinnen und Bürger an der „Politik mit der Erinnerung“ (Reichel 1995) zu beteiligen.

Damit demokratische Bürger nicht den politischen Geschichtsdeutungen ausgeliefert sind, müssen sie erkennen können, wie diese entstehen. Schüler und Schülerinnen sollten lernen, dass die Politik mit der Erinnerung Gegenwartsinteressen unterliegt. Sie benötigen die historisch-politische Kompetenz, diese Interessen zu identifizieren und gegebenenfalls ihre eigenen Interessen einzubringen. Das Lernziel lautet dann Partizipation an der Geschichtspolitik (Steinbach 2005).

Hierfür stellen die Konflikte um das „richtige“ Gedenken an den historischen Orten ein enormes Lernpotenzial zur Verfügung. Sobald die Erinnerung das Individuelle und Private überschreitet und das Öffentliche sucht, gewinnt sie eine politische Dimension. Mit dem Eintritt in Öffentlichkeit – beispielsweise als Erinnerungsort – nimmt die spezifische Erinnerungsform am politischen Streit um die vorherrschende Deutung der Vergangenheit teil. Sie wird Partei im politischen Prozess der Verbindlichmachung von Deutungsmustern.

Die Rekonstruktion geschichtspolitischer Kontroversen um Erinnerungsorte kann kenntlich machen, welche Interessengruppen und welche Wertvorstellungen dabei konkurrierten. Schülerinnen und Schüler können erkennen, wie im Politikfeld Geschichte unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen ihre Partialinteressen in den Prozess der Herstellung kollektiv gültiger Geschichtsdeutungen einbringen, und lernen, wie politische Konflikte um Geschichte ausgetragen werden.

3. Erinnerungsorte lernend erforschen

Damit die Erinnerungsorte für Lernprozesse genutzt werden können, müssen sie didaktisch erschlossen und strukturiert werden. In methodischer Hinsicht ist es sinnvoll, die regionalen Erinnerungsorte in ein forschendes Lernkonzept zu integrieren (Lange 2005). Die historischen Plätze, Gebäude, Straßen und Flächen sind dabei nicht nur Repräsentanten abgeschlossener Interpretationen, sondern sind Ausgangspunkte selbstständiger historisch-politischer Deutungsprozesse. An den Erinnerungsorten finden sich Spuren der Vergangenheit, die für eigene Fragen an und Auseinandersetzungen mit der Geschichte genutzt werden können.

Als historische Quellen sind die Erinnerungsorte zwar der Ursprung eines Lernprozesses, sie tragen aber selbst kein konkretes Wissen in sich. Die Zeugnisse der Vergangenheit sind kritik- und interpretationsbedürftig und können kontrovers gedeutet werden. An den regionalen Erinnerungsorten können Schülerinnen und Schüler die Methodik historisch-politischen Forschens anwenden und erproben.

So entwickelt das forschende Lernen an Erinnerungsorten eine kritische Grundhaltung gegenüber historischen Quellen. In der geschichtsdeutenden Problembewältigung können Lernende erfahren, dass historisch-politische Erkenntnis keine unumstößliche Wahrheit, sondern durch Interessen geleitet und deshalb kontrovers und wandelbar ist.

Die außerschulischen Lernorte ermöglichen es, Lernvorgänge als Forschungsprojekte zu gestalten. Die Erinnerungsorte sind Quellen, an denen durch selbstständige Denkkakte, historisch-politische Problem- und Fragestellungen entwickelt und forschend beantwortet werden können. Zugleich können mögliche Lösungsstrategien im Alltag erprobt und reflektiert werden. Dadurch kann eine vertiefte Aneignung von historisch-politischen Lerngegenständen angebahnt werden.

Lernen an den Erinnerungsorten bedarf selbst gestellter und praxisbezogener Problemfälle, die von den Lernenden formuliert, bearbeitet und bewältigt werden. Als außerschulischer Lernort ist der Erinnerungsort nicht einfach durch einen Besuch „abzuhaken“. Die Exkursion sollte im Unterricht geplant und anschließend reflektiert werden. Erst durch die sorgfältige Vor- und Aufbereitung hebt sich das außerschulische Lernen vom außerschulischen Erleben eines Wandertages ab. Das reine Erleben des authentischen Bezugs besitzt noch keinen Lernwert. Die Informationen und Eindrücke bedürfen der

nachträglichen gedanklichen Bearbeitung und Strukturierung, wenn historisch-politische Lernprozesse eingeleitet werden sollen. Eine Erfahrung wird gemacht und verarbeitet. Beide Elemente sind im erfahrungsorientierten Unterricht untrennbar aufeinander bezogen. Ein Mangel an Reflexion reduziert die Erfahrung auf ein Erlebnis und bleibt für die historisch-politische Bewusstseinsbildung letztlich folgenlos. Erinnerungsorte sind aber für erlebnispädagogische Zugänge denkbar ungeeignet. Der erfahrungsorientierte Unterricht an Erinnerungsorten muss Lernenden Möglichkeiten zur geistigen Auseinandersetzung bieten. Die Aneignung ist ein Akt der individuellen Verarbeitung des Gegenstandes.

Literatur

- Broszat, M. (1981): Resistenz und Widerstand. Eine Zwischenbilanz des Forschungsprojekts. In: Broszat, M., Fröhlich, E. & Grossmann, A. (Hrsg.), Bayern in der NS-Zeit. Bd. 4. Herrschaft und Gesellschaft im Konflikt. München, S. 691-704.
- Browning, Ch. R. (1999): Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen, Reinbek.
- Endlich, St. & Lutz, T. (1998): Gedenken und Lernen an historischen Orten. Ein Wegweiser zu Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in Berlin. 2. Aufl. Berlin.
- Schwerpunktthema „Geschichtspolitik“ (2005), POLIS, H. 2.
- Grillmeyer, S. & Ackermann, Z. (Hrsg.) (2002): Erinnern für die Zukunft. Die nationalsozialistische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung. Schwalbach/Ts.
- Lange, D. (2004): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. Schwalbach/Ts.
- Lange, D. (2005): Forschendes Lernen in politischen Projekten. Zur Aneignungsdimension politischen Lernens. In: Reinhardt, V. (Hrsg.): Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 68-76.
- Lange, D. (Hrsg.) (2006): Politische Bildung an historischen Orten. Materialien zur Didaktik des Erinnerns. Baltmannsweiler.
- Lüdtke, A. (1993): Eigen-Sinn. Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus. Hamburg.
- Neirich, U. (2000): Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten. Mühlheim an der Ruhr.
- Pellens, K. (1992): Bedenken und Begegnung um der Zukunft willen! In: Pellens, K. (Hrsg.): Historische Gedenkjahre im politischen Bewusstsein. Stuttgart, S. 41-55.
- Reichel, P. (1995): Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit. München.
- Rüsen, J. (1994): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln.
- Steinbach, P. (2005): Politik mit Geschichte – Geschichtspolitik? In: POLIS, H. 2, S. 7-9.

Jan Tobiassen

OLMUN: Oldenburg Model United Nations als Ort bilingualen Lernens

1.1 Einleitung

“Would the house please come to order. Ghana, you have been recognized. Please rise and state your point of information.”

“Madam Chair, ladies and gentlemen of the house. Does the delegate....”

“Point of personal privilege! Could the delegate of Ghana please speak a bit louder?”

“Does the delegate of Zimbabwe agree with me that African countries should first and foremost try to solve their problems without international interference? I yield the floor back to the chair.”

In welchem Unterricht reden Schülerinnen und Schüler so miteinander? Und sind dabei noch gekleidet, als ob sie in den nächsten Minuten eine Einladung beim Bundespräsidenten haben? Vielleicht in einem Englischkurs auf erhöhtem Niveau nach Absolvierung eines Auslandsjahres, inklusive eines Praktikums im diplomatischen Dienst? Vielleicht gibt es vereinzelt solche Schülerinnen und Schüler, aber im Unterrichtsalltag wird man nur selten solche Dialoge hören und sehen können. Eine solche Szene ist allerdings Alltag bei den sogenannten MUNs, den Model United Nations.

1.2 MUN

Ein MUN (Model United Nations) ist eine simulierte Versammlung der Vereinten Nationen. Diese Veranstaltungen gibt es weltweit schon seit ca. 80 Jahren, damals noch als “Model League of Nations” und nach Gründung der

UNO als “National Model United Nations”. Diese in den USA entstandenen MUNs richteten sich an Studenten, erst später gab es auch für Schüler entsprechende MUNs, z. B. das in Europa sehr bekannte Den Haager THIMUN (The Hague International Model United Nations).

In Deutschland gibt es seit einigen Jahren ebenfalls MUNs für Studenten, aber auch für Schüler. Die meisten dieser MUNs sind deutschsprachig, manche aber haben als Verhandlungssprache Englisch festgelegt. Dazu gehören z. B. Berlin (BERMUN) und Oldenburg (OLMUN).

In einem MUN simulieren Schüler eine Versammlung der Vereinten Nationen. Dazu übernehmen sie als Teilnehmer die Rolle eines Delegierten, meist als Mitglied einer Landesdelegation. Andere Teilnehmer vertreten aber auch Nichtregierungsorganisationen (NGO) wie Greenpeace oder haben einen anderen spezifischen Status (z. B. “Holy See”, die Vertretung des Vatikans). Hinzu kommen Mitglieder des “staff”, die zum reibungslosen Ablauf beitragen (“admin staff” oder “security staff”). Bei OLMUN sind dabei alle Beteiligten, bis auf die nur an den Schulen der Delegierten in der Vorbereitung wirkenden *MUN directors*, entweder noch Schüler oder haben erst kurz zuvor die Schule beendet. Die Schüler kommen dabei aus ganz Europa.

1.3 OLMUN

In Oldenburg fand 2009 das 9. OLMUN¹ statt. Das Thema der Konferenz lautete “Mankind between Greed and Responsibility”. Unter diesem Thema haben verschiedene Komitees an unterschiedlichen Aspekten gearbeitet:

GA 1st: Disarmament and International Security Committee

Ensuring a safe and proliferation-resistant access and use of nuclear energy with special focus on developing countries

GA 3rd: Social, Humanitarian and Cultural Committee

Establishing guidelines concerning assisted suicide

GA 4th: Special Political and Decolonization Committee

Preventing political conflicts arising from water deficiency in areas such as the Middle East and North Africa

United Nations Environment Programme Governing Council

Ensuring non-contaminated nourishment for future generations

Special Conference on the Status of Political Prisoners

Defining the status and rights of enemy combatants

¹ Weitere Informationen sind auf der Webseite www.olmun.org zu finden.

Economic and Social Council

Reviewing the social and economic implications of commodity speculations on food and energy markets

Human Rights Council

Security Council

Dabei ist der erste und der vierte Tag der *General Assembly* vorbehalten. Am ersten Tag gibt es Begrüßungen und die *opening speeches* der Delegierten, am zweiten und dritten Tag wird in den jeweiligen Komitees zu den angegebenen Themen getagt (am zweiten Tag *lobbying* und *merging*, am dritten Tag *debate*).

2. Vorbereitung und Durchführung an der Schule

2.1 Die Vorbereitung

Wie ist die Reaktion, wenn man mit obiger Themenliste in einer Informationsveranstaltung Schüler für eine Teilnahme zu gewinnen versucht? Wichtig ist, den Schülern einen realistischen Vorgeschmack auf die Woche des OLMUN, aber auch die Zeit der Vorbereitung zu geben. Die genannten Themen führen zu einigen immer wieder gestellten Fragen, die für die folgenden Wochen auch die Arbeit bestimmen:

„Wird da nur Englisch gesprochen? Wo soll ich denn die Informationen herbekommen? Ich kenne mich mit dem Thema überhaupt nicht aus! Gibt es überhaupt etwas dazu? Muss ich dann vor vielen Menschen auf Englisch zu dem Thema sprechen? Die anderen sind doch bestimmt viel besser in Englisch!“

Die Antworten auf diese Fragen reduzieren die Zahl der möglichen Teilnehmer bereits deutlich. So ist es tatsächlich notwendig, Englisch sowohl angemessen sprechen und schreiben zu können als auch zu wollen. Hinzu kommt ein starkes Interesse an Politik und am Tagesgeschehen. Schüler, die sich zwar sehr für Politik interessieren, aber Schwierigkeiten mit der englischen Sprache haben, nehmen nur selten mit großem Erfolg teil, gleiches gilt für diejenigen, die zwar gut genug Englisch können, aber sich nicht für Politik interessieren. Manchmal ist der Anreiz der Teilnahme allerdings so groß, dass auch bisher eher desinteressierte Schüler beginnen, sich intensiver mit politi-

schen Themen auseinanderzusetzen. Wer bisher Schwierigkeiten hatte, vor mehreren Menschen aufzustehen und sich in wohlgesetzten Worten zu äußern, sollte auch dies üben und bereit sein, bei OLMUN entsprechend zu agieren.

Die Vorbereitung kann damit beginnen, dass sich die Teilnehmer (z. B. im Rahmen einer AG) über die Vereinten Nationen und die diplomatischen Abläufe informieren und sich im Debattieren üben. Die heiße Phase der Vorbereitung beginnt jedoch erst, wenn die Themen bekannt und die Länder vergeben worden sind. Dies soll hier an einem (fiktiven) Beispiel dargestellt werden.

Sechs Schüler des 11. und 12. Jahrgangs der Dag-Mammarskjöld-Schule entschließen sich zur Teilnahme an OLMUN, sprechen mit dem *MUN director* ihrer Schule und geben bei der Anmeldung ihren Länderwunsch an (insgesamt 12 Länder), ausgewählt aus der Liste der OLMUN-Organisatoren: Ghana (SC) (HC), Italy (HC) ~, Libyan Arab Jamahiriya (SC) und weitere neun Länder.²

Tatsächlich erhalten die Schüler ihr Wunschland Ghana, so dass sie in folgenden Komitees vertreten sind: GA 1st (Disarmament), GA 3rd (Social), GA 4th (Political), Special Conference, SC (Security Council) und HC (Human Rights). Nachdem sie aus ihrer Mitte einen Botschafter benannt haben, können sie die jeweiligen Komitees und Themen verteilen, so dass auch eine inhaltliche Vorbereitung erfolgen kann. Hilke, die erstmals an OLMUN teilnimmt, entscheidet sich für das GA 1st, allgemein das *Disarmament Committee* genannt. Andere Komitees wären ebenfalls interessant und genauso möglich gewesen, nur das *Security Council* fällt, wie auch bei den Vereinten Nationen selbst, etwas aus der Reihe, da hier nur sehr wenige Delegierte teilnehmen und oft auch in abweichender Weise ihre Themen behandeln. Zudem wird Hilke auch noch von ihren Mitschülern zur Botschafterin gewählt.

Die folgenden Wochen werden mehrere Aspekte im Rahmen der schulischen OLMUN-AG behandelt. Neben organisatorischen Fragen (Unterkunft und Transport?) gibt es dabei drei zentrale Themen: 1. Recherche zum vertretenen Land, 2. Recherche zum Thema des jeweiligen Komitees, 3. Einübung der OLMUN-typischen diplomatischen Elemente.

² SC = Security Council, HC = Human Rights Committee, ~ = Member of the UNEP Governing Council, die Mindestanzahl ist demnach 4 Delegierte für ein Land, das nur in den von allen Ländern mitgestalteten Komitees vertreten ist, maximal könnten 8 Delegierte ein Land repräsentieren (Beispiel: Japan (SC) (HC) * ~, das in allen bei OLMUN organisierten Komitees mitwirkt.

1. Was weiß Hilke aus ihrem bisherigen Unterricht über Ghana? Eine kurze Diskussion zeigt, dass sich keiner der Teilnehmer wirklich sicher ist, ob Ghana einen König hat. Gibt es einen Diktator? Oder ist es eine Demokratie nach westlichem Vorbild? Oder ein kommunistisch geprägter Staat? Erster Auftrag ist also, möglichst viele notwendige Informationen zu Ghana zu sammeln.
2. Was weiß Hilke aus ihrem bisherigen Unterricht über das Thema *“Ensuring a safe and proliferation-resistant access and use of nuclear energy with special focus on developing countries”*? Nicht unerwarteter Weise stellt sie fest, dass weder in Physik noch in Erdkunde speziell dazu gearbeitet wurde. Nur eine Unterrichtseinheit zum Thema „Entwicklungsländer“ fand vor einigen Monaten statt, und auch dort ging es nicht um einen *“proliferation-resistant access”*. Auch im Englischunterricht gehörte der Begriff *“proliferation”* bisher nicht zum Wortschatz. Meist wissen Schüler auch nicht viel über die UNO, ihre Geschichte und Arbeitsweise. Deshalb sieht Hilke mit den anderen Delegierten ihrer Schule an einem DVD-Abend „Die Dolmetscherin“.³
3. In welchem Fach verfasste Hilke bisher eine Resolution, die den Vorgaben einer UNO-Resolution formal und inhaltlich gerecht wird? Das einzige inhaltlich nahe liegende Fach ist Politik, aber im Unterricht der Sekundarstufe I wurden bisher keine Themen behandelt, in deren Rahmen Resolutionen verfasst und debattiert wurden, schon gar nicht auf Englisch.

Daraus resultiert eine OLMUN-Vorbereitung, die alle drei Themen parallel erschließt. Zur Landesrecherche sollten die Schüler möglichst englischsprachiges Material nutzen, und Wikipedia ist dabei nur eine Starthilfe, aber keine erschöpfende Quelle. Also informiert Hilke sich unter anderem auf der Webseite Ghanas (www.ghana.gov.gh/) und auf der sehr umfangreichen öffentlichen Seite der CIA (www.cia.gov → World Factbook). Neben Informationen zur Staatsform (*“multiparty democracy”* laut Ghanas Webseite) lassen sich so zahlreiche Aspekte wie Bevölkerungszusammensetzung (*Christians 43%, Muslims 12%, Traditional 45%*) und Wirtschaft (CIA World Factbook: *“Well endowed with natural resources, Ghana has roughly twice the per capita output of the poorest countries in West Africa. Even so, Ghana remains heavily dependent on international financial and technical assistance. (...) Ghana opted for debt relief under the Heavily Indebted Poor*

³ Die Dolmetscherin, Regie: Sydney Pollack, USA 2005.

Country (HIPC) program in 2002, and is also benefiting from the Multilateral Debt Relief Initiative that took effect in 2006. Thematic priorities under its current Growth and Poverty Reduction Strategy, which also provides the framework for development partner assistance, are: macroeconomic stability; private sector competitiveness; human resource development; and good governance and civic responsibility. Sound macro-economic management along with high prices for gold and cocoa helped sustain GDP growth in 2008.”) Damit kann Hilke Ghanas Position in Afrika und in der Weltwirtschaft deutlicher bestimmen und so auch für die OLMUN-Woche mögliche Strategien planen: Wer könnte Ghanas Interessen teilen? Welche Länder haben engere Beziehungen zu Ghana? Wie sehen europäisch-amerikanische oder asiatische Mächte Ghana und mit welchen dieser Mächte lassen sich diplomatische Positionen entwickeln? Von wem ist Ghana abhängig und sollte deshalb nicht brüskiert werden? Und wem gegenüber kann Ghana eher ablehnend auftreten?

Zum Thema des GA 1st gibt es kaum Hinweise für Ghanas Position, da Ghana keine Nuklearmacht ist und auf absehbare Zeit auch nicht anstrebt, eine zu werden. Somit muss Hilke eine plausibel zu begründende Position Ghanas entwickeln, um in der Komiteearbeit mögliche Partner und Gegner zu finden. Ist Ghana Teil einer Krisenregion, in der andere Staaten Nuklearenergie entwickeln? Gibt es Gegner Ghanas, die in dieser Richtung aktiv sind? Hilfreich wird der normalerweise einige Wochen vorher veröffentlichte *Committee Guide* sein, in dem die *Chairs* des entsprechenden Komitees Informationen und Recherchetipps zum jeweiligen Thema geben.

Die Einübung der diplomatischen Gepflogenheiten ist der Teil, der in der OLMUN-AG am stärksten gemeinsam von allen Schülern geübt werden muss, während die ersten beiden Punkte zumeist eigene Recherche verlangen. Hilke ist als Botschafterin Ghanas verpflichtet, am ersten Tag der *General Assembly* eine *opening speech* zu halten, in der sie in 45 Sekunden ein allgemeines Statement zu ihrem Land und zum diesjährigen Thema abgibt. Diese Eröffnungsrede hält sie dann vor allen Delegierten, vermutlich ihre erste englischsprachige Rede vor einem Publikum von ca. 400 Personen. Diese Rede muss Hilke zunächst schreiben und das Halten der Rede üben.

Jeder Delegierte sollte außerdem ein *policy statement* verfassen, in dem die Position des Landes zum jeweiligen Thema dargelegt wird. Wichtigster Punkt der schriftlichen Vorbereitung ist die Resolution, mit der der Delegierte am zweiten und dritten Tag im jeweiligen Komitee das sogenannte *lobbying* betreibt und Mitstreiter zu finden versucht. Eine Resolution aus den vergangenen Jahren sah so aus:

- 1 FORUM: Security Council
2 QUESTION: Finding solutions to the security situation in the
Kashmir region
3 SUBMITTED BY: United Republic of Tanzania
4
5
6
7 **Being aware** of the importance of international peace,
8
9 **Deploring** about the insecurity of the Kashmir region,
10
11 **Observing** increasing aggravation of the political situation and
12
13 **Deeply disturbed** by the impending nuclear dispute and therefore
14
15 **Searching for** a solution of integration for eradicating philosophi-
cal, social and religious prejudice between Indian and Pakistani
people and
16
17 **Believing** that the Kashmir region is the least secure place in Asia;
18
19
20
21 1. **Hopes** to form the Kashmir region into one country to improve
the situation's stability
22
23 2. **Supports** the diplomatic relations between Pakistan and India
24
25 3. **Calls for** a dispute settlement between India and Pakistan
26
27 4. **Asks** for a better arrangement of the territorial claims
28
29 5. **Recommends** the abolishment of the line of control.
30
31 6. **Urges** all members to find a clarification of the opinion of
Pakistan and India relating to the NPT (Nuclear-Non-
Proliferation-Treaty)

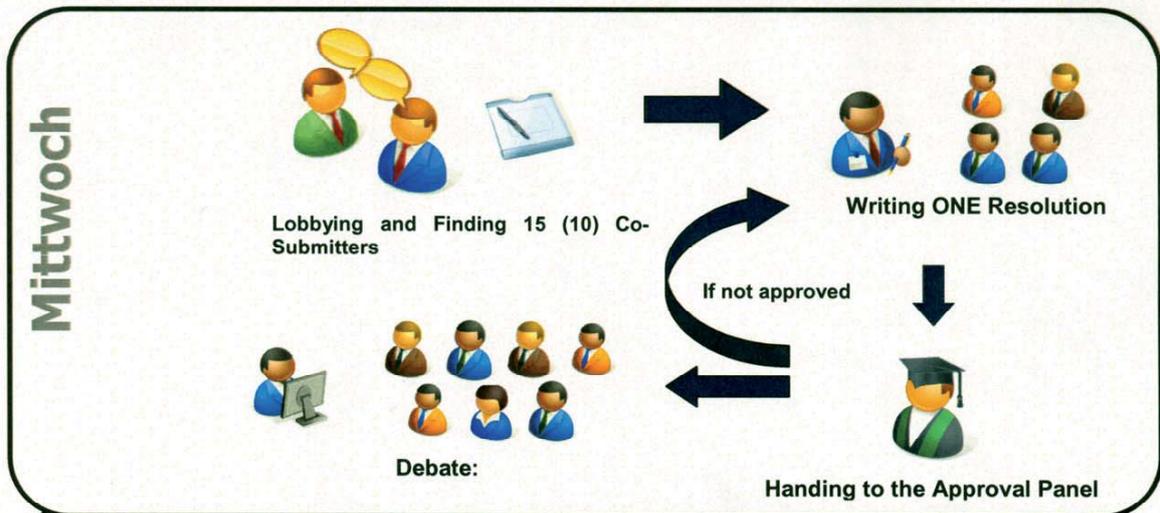
Die sehr spezielle Form einer Resolution ist für Schüler sehr ungewohnt und verlangt meist erheblichen Aufwand, sowohl inhaltlich als auch sprachlich. Dazu müssen im ersten Teil allgemeine *preambulatory phrases* genutzt und im zweiten dann mit *operative phrases* Forderungen und Vorschläge genannt werden. Hilke kann diese Resolution mit Hilfe des Handbuchs schreiben, das es auf Englisch und auf Deutsch einige Wochen vor Beginn des OLMUN als Download gibt.

Die bei OLMUN im Mittelpunkt stehende Debatte verlangt ebenfalls sehr spezielle, im Unterricht selten oder nie verwendete Mittel. In der OLMUN-AG werden diese Debatten zu allgemeinen wie auch OLMUN-spezifischen Themen geübt, so dass Redemittel, wie sie in der Einleitung dieses Beitrags vorkommen, fließend gebraucht werden können. Hier gilt es vor allem, die Möglichkeiten einer solch formalen Debatte auszuloten und im OLMUN anzuwenden (Unterbrechen des politischen Gegners mit erlaubten Mitteln wie *point of personal privilege*, oder *point of order*, Unterstützung der politischen Freunde mit Mitteln wie *point of information* oder diversen *motions*, die initiiert oder unterstützt werden können). Ungewohnt ist dabei auch, dass andere Delegierte nicht direkt angesprochen werden dürfen, sondern stattdessen in der dritten Person angedredet werden müssen. Eine Äußerung wie “Are you sure that...” müsste also in “Is the delegate of France aware of ...” umformuliert werden, was aber mit etwas Übung schnell zur Routine wird.

So gerüstet kann nun die eigentliche OLMUN-Woche beginnen.

2.2 Die OLMUN-Woche

Alle Delegierten versammeln sich am ersten Tag des OLMUN angemessen gekleidet zur *General Assembly*, in der nur der jeweilige Botschafter mit seiner *opening speech* eine aktive Rolle spielt, alle anderen hören zu oder versenden sogenannte *notes*, um Kontakt zu befreundeten oder möglicherweise unterstützenden Ländern aufzunehmen. Am zweiten Tag beginnt für die meisten Delegierten die eigentliche Arbeit, das *lobbying* und *merging* im jeweiligen Komitee. Mit den vorbereiteten *policy statements* und *resolutions* wird auf Englisch um Unterstützung geworben, nach inhaltlichen Gemeinsamkeiten gesucht und am Ende nach Möglichkeit eine passende Resolution zusammengeschrieben, die eine möglichst breite Unterstützung erhält. Ein *main submitter* ist hauptverantwortlich, alle Unterstützer gehen als *co-submitter* mit ein.



Resolution 1

- 1 Der schwedische Delegierte verliert die *Operative Clauses* seiner Resolution.
- 2 Er hat die Gelegenheit, seine Resolution zu verteidigen.
- 3 England stellt einen *Point of Information* und Schweden antwortet.

Nachdem Schweden nun seinen Platz wieder eingenommen hat, beginnt die Debatte.

Donnerstag

	Closed Debate	Open Debate
Zeit ‚in favour‘	4 Spanien hält eine Rede für die Resolution 5 Frankreich spricht, um die Resolution zu unterstützen 6 China stellt einen <i>Point of Order</i> und beklagt sich, dass der Russische Delegierte während der Debatte Wodka trinkt.	4 Spanien hält eine Rede ‚in favour‘ 5 Die USA halten eine Rede ‚against‘ 6 Frankreich spricht, um die Resolution zu unterstützen 7 Italien spricht gegen die Resolution 8 China stellt einen <i>Point of Order</i> und beklagt sich, dass der Russische Delegierte während der Debatte Wodka trinkt.
Zeit ‚against‘	7 Die USA halten eine Rede against 8 China stellt sein Amendment vor und verteidigt es <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #e6f2ff;"> Closed Debate 9 Die WTO spricht ‚in favour‘ 10 Russland spricht dagegen 11 Honduras: ‚Motion to go directly into Voting Procedure‘ 12 Die Motion wird abgestimmt und hat Erfolg Motion </div> 13 Das Amendment wird abgestimmt und kommt durch Amendment 14 Italien spricht gegen die Resolution Resolution	9 China stellt sein Amendment vor und verteidigt es <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #fff2cc;"> Open Debate 10 Die WTO spricht ‚in favour‘ 11 Russland spricht dagegen 12 Honduras: ‚Motion to go directly into Voting Procedure‘ 13 Die Motion wird abgestimmt und hat Erfolg Motion </div> 14 Das Amendment wird abgestimmt und kommt durch Amendment Resolution

Es gibt keine weiteren *Requests to have the Floor*

- 15 Nun haben noch je zwei Delegierte die Gelegenheit für oder gegen die Resolution zu sprechen.
- 16 Zum Schluss wird über die gesamte Resolution abgestimmt, die Resolution wird angenommen.

Resolution 2

...
Resolution 2 wird abgelehnt und die Komiteearbeit ist beendet, weil keine weitere Resolution vorliegt.

Meist gibt es zwei konträre Positionen im Komitee, die sich am dritten Tag in der Debatte gegenüberstehen und in teils hitziger *formal debate* ausgefochten werden. Dabei spielen die *amendments* eine wichtige Rolle, mit denen die vorgeschlagenen Resolutionen geändert werden können.

Nach entsprechenden Reden, Gegenreden, Ergänzungen und Abstimmungen einigt sich das Komitee auf eine Resolution. Diese wird am vierten und letzten Tag wie auch die Resolutionen der anderen Komitees in der *General Assembly* präsentiert und dort verabschiedet.

3. Didaktische Betrachtung

Was macht OLMUN jetzt als außerschulischen bilingualen Lernort so besonders? Mehrere Faktoren spielen dabei in der zuvor beschriebenen Form eine Rolle. So ist es in der Schule eigentlich nie der Fall, dass Kommunikation nicht auch auf Deutsch funktionieren könnte. Bei OLMUN gibt es hingegen zahlreiche Delegierte, die aus nicht deutschsprachigem Ausland kommen und somit auf eine englischsprachige Kommunikation angewiesen sind. Die dabei besprochenen Themen sind dabei nicht Mittel zum Zweck des Fremdsprachensprechens, wie es in der Schule normalerweise ist, sondern tatsächlich zentraler Gegenstand, so dass die Sprache eben Mittel zum Zweck wird. Die so erreichte Motivation der Schüler ist bedeutend höher als im schulischen Alltag.

Die Themen werden in einer weder im fremd- noch muttersprachlichen Unterricht selten erreichten Gründlichkeit behandelt. Dabei ist gerade die Komplexität solcher zu Beginn genannten Themen zunächst für die teilnehmenden Schüler eine echte Schwierigkeit, führt aber auch zu einem größeren Gefühl der Befriedigung, ein solches Thema am Ende der Woche „gemeistert“ zu haben.

Zu der hohen Motivation trägt der Charakter eines mehrtägigen *Roleplay* stark bei, der auch in den nichtoffiziellen Phasen noch deutlich spürbar ist. So identifizieren sich in der Mittagspause hunderte offiziell gekleideter Schüler in der Fußgängerzone oft als „die Delegierte aus Chile, die so eine tolle Resolution bei mir im *Human Rights* hatte“ oder auch als „der Delegierte aus Iran, der gar nicht richtig gegen die USA geredet hat und sogar *co-submitter* bei deren Resolution werden wollte!“ Schüler, die vorher über Ghana nur wussten, dass es in Afrika liegt und vielleicht noch eine gute Fußballnationalmannschaft hat, identifizieren sich nach der OLMUN-Woche so sehr mit ihrem Land, dass sie plötzlich empört reagieren, wenn man sie als Vertreter eines Entwicklungslandes behandelt – schließlich ist ihr Land im afrikani-

schen Vergleich ein stabiles und sich sehr positiv entwickelndes Beispiel! Das Unwissen ihrer Mitschüler betreffend politischer Abläufe und der Bedeutung der UNO ist plötzlich nicht mehr nachvollziehbar, sondern wird argumentativ widerlegt – welche Krisen wären ohne die UNO eskaliert, wer hätte auf Menschenrechtsverletzungen reagiert?

Im schulischen Unterricht ist all dies vielleicht mit sehr großem Aufwand möglich, aber sicher nicht die Regel. Für Schüler, die an einem MUN teilgenommen haben, ist es aber durchaus eine häufig anzutreffende Reaktion. Und es kann Monate später vorkommen, dass sich eine Schülerin im Englischunterricht mit der Bemerkung *“point of information”* meldet und anschließend eine *“open debate with a debating time of three minutes”* fordert, an deren Ende sie oder andere mit der Äußerung *“motion to go directly to voting procedures!”* eine Abstimmung über die gestellte Problematik wünschen. So profitiert der schulische Unterricht vom außerschulischen bilingualen Lernort OLMUN.

Anja Rosenbrock

Außerschulische Lernorte in die Schule holen: Musiktheaterverfilmungen im bilingualen Musik- unterricht

Außerschulisches Lernen im bilingualen Musikun- terricht – ein unerreichbares Ziel?

Ein häufig erwähntes Ziel bilingualen Unterrichts ist ganzheitliches Lernen am authentischen Gegenstand (Krechel 2003, S. 196; ebd. 1999, S. 4; Nie-meier 2000, S. 42-43). Wolff beruft sich hier auf die Grundsätze der konstruktivistischen Didaktik (1997, S. 49-53): Nicht anhand didaktisch aufbe-reiteter Materialien sollen sowohl Welt als auch Sprache erfahren werden, sondern so, dass sich Schüler und Schülerinnen ihre eigenen Konstruktionen von Wirklichkeit machen und sich darüber austauschen können und müssen. Um totes Wissen zu vermeiden, soll schulisches Lernen möglichst nicht fremdbestimmt und weltfern sein, sondern Möglichkeiten bieten, sich sowohl Sprache als auch Wirklichkeit in persönlich bedeutsamem Lernen zu er-schließen.

Außerschulisches Lernen verfolgt ähnliche Ziele; statt im geschützten Lernraum Schule soll unmittelbarer „draußen in der Welt“ gelernt werden. Zudem konstatiert Haß (2006, S. 195): „Die Öffnung an sich bewirkt einen Motivationsschub, der aber durch die authentischen Sprachhandlungen noch verstärkt wird.“ Während die Lernumgebung Schule authentische Situationen oft nur nachzuempfinden versucht, ist die Lernsituation außerhalb der Schule oft per se authentisch, was sowohl dem sprachlichen als auch dem sachbezo-genen Lernen zugute kommt.

Eine enge Verschränkung von Lernen und außerschulischen Bezügen wird auch in der Musikdidaktik gefordert: Das im Musikunterricht Gelernte soll einerseits an lebensweltliche, außerschulische Bereiche anknüpfen (Fuchs 1996, S. 11) und im außerschulischen Kontext anwendbar sein (Helms 2004, S. 298); andererseits soll der Musikunterricht Schülern und Schülerinnen als Gegengewicht zum außerschulischen Medienkonsum „kompetente Anleitung und Möglichkeit biete[n], ihre musikalische Identität bewusst, aktiv, selbstbestimmt und sozial verträglich auszuhandeln“ (Stroh 2005, S. 189). Außerschulisches Lernen im bilingualen Musikunterricht müsste also gleich in mehrfacher Hinsicht Synergieeffekte bewirken, da sich letztendlich die didaktischen Ziele ähneln.

Die Vorzüge außerschulischer Lernorte im bilingualen Musikunterricht werden jedoch dadurch eingeschränkt, dass ein Großteil der unmittelbaren außerschulischen Umgebung nicht fremdsprachlich, sondern muttersprachlich kommuniziert.

Die von Haß erwähnten außerschulischen Unterrichtsorte Kino und Theater (2006, S. 196) sind zwar prinzipiell in Hinblick auf die Aspekte Filmmusik und Musiktheater für den Musikunterricht von großem Interesse, doch sind entsprechend geeignete schulnahe Aufführungen von englischsprachigen Musikfilmen¹, Musicals oder Opern eher selten. Auch fremdsprachliche Konzerte und Ausstellungen oder andere mögliche außerschulische Lernorte für den Musikunterricht stehen nur im Ausnahmefall so zur Verfügung, dass eine Einbindung in den laufenden bilingualen Unterricht sinnvoll möglich ist. Generell gilt: Im Inland einen außerschulischen Lernort zu finden, in dem die gerade relevanten Inhalte des Sachfaches authentisch und in der entsprechenden Fremdsprache erarbeitet werden können, ist im Musikunterricht – und sicherlich auch in den meisten anderen Sachfächern – ein Glücksfall; die Studienreise ins Ausland ist ebenfalls kein Bestandteil des regulären Alltagsunterrichts. Wie kann man also die Vorteile des außerschulischen Lernens, die lebensnahe Beschäftigung mit einem Gegenstand unter möglichst ganzheitlichen, lebensnahen Anforderungen und möglichst weit weg von den restriktiven Bedingungen des Regelunterrichts, im bilingualen Musikunterricht nutzen?

Eine völlig befriedigende Antwort muss an dieser Stelle ausbleiben; alle möglichen Teilantworten bleiben an irgendeinem Punkt hinter der Idealvor-

¹ Hierbei sind natürlich nicht nur Musikfilme im engeren Sinne gemeint (vgl. Lamberts-Piel 2005, S. 10), sondern alle Filme, deren Filmmusik einer Behandlung im Unterricht für würdig befunden wird.

stellung zurück, regelmäßig und in Schulnähe authentische, fremdsprachliche außerschulische Lernorte zu nutzen, welche gleichzeitig schülernah sind, Partizipation und selbständiges Lernen ermöglichen und dann auch noch den Anforderungen von Lehrplan und Rahmenrichtlinien entsprechen. Statt diesen Zustand jedoch zu beklagen und gleich darauf alle Anstrengungen in diese Richtung aufzugeben, empfiehlt es sich, lebensnahes und selbständiges Lernen am authentischen Gegenstand auch im bilingualen Unterricht wann immer möglich zu fördern – im Zweifelsfall, indem man außerschulische Lernorte in die Schule holt.

Zwar mag es im Umfeld der Schule an geeigneten fremdsprachlichen Lernorten für bilingualen Unterricht mangeln; andererseits umgibt die Schule gerade in Bezug auf Musik eine reichhaltige, oft fremdsprachliche Medienlandschaft, die musikinteressierte Schüler und Schülerinnen zum Teil in ihrer Freizeit aktiv nutzen. Diese außerunterrichtliche Nutzung von englischsprachigen Musikmedien, seien es audiovisuelle (z. B. Musikfernsehen, YouTube etc.) oder textbasierte (z. B. Zeitschriften oder das Internet) kann sowohl musikbezogenes als auch sprachliches Lernen zur Folge haben (Rosenbrock 2009, S. 123). Hierbei stellt sich jedoch die Frage, wie wichtig bei dieser Mediennutzung die Eigeninitiative der Schüler für deren intrinsische Motivation ist: Holt man diese Medien in die Schule – ob nun im Rahmen einer Internetrecherche, in Form von englischsprachigen Musikzeitschriften oder in Form eines Musikfilms – fehlt meist gerade der Aspekt des selbständigen, selbst gesteuerten Wissens- und Spracherwerbs. Die Frage, wie diese Medien im Unterricht verwendet werden müssen, um die Schüler und Schülerinnen zu ganzheitlichem, selbständigem Lernen anzuregen, muss wohl im Einzelfall immer wieder neu geklärt werden.

Ein ähnliches Problem ergibt sich bei der Nutzung von Filmen und Musiktheaterverfilmungen im bilingualen Unterricht. Haß gibt zwar z. B. das Kino als möglichem außerunterrichtlichem Lernort an (2006, S. 196), erläutert aber nicht, warum der Besuch einer Kinovorführung – abgesehen von der Motivation, das Schulgebäude verlassen zu dürfen (ebd., S. 195) – authentischeres Lernen ermöglicht als das Vorführen desselben Films innerhalb der schulischen Räumlichkeiten. Beim Besuch der Aufführung eines Musiktheaterstückes liegt der Unterschied zur Filmvorführung im Klassenraum schon eher auf der Hand: Ein Theater, gerade ein Opernhaus oder Musicaltheater, kann bei einem Besuch als Gebäude, als sozialer Raum und bei einer Besichtigung auch als Arbeitsfeld sowie als ökonomisches und technisches Gebilde wahrgenommen werden. Ist ein Besuch einer Kinovorführung bzw. einer Musiktheateraufführung oder die Besichtigung eines Theaters also nicht in

der Fremdsprache möglich, muss immer wieder entschieden werden, was im Einzelfall wichtiger ist – der außerschulische Lernort oder die Verwendung der Fremdsprache. Während es im Rahmen des bilingualen Musikunterrichts akzeptabel sein muss, zu besonderen Gelegenheiten auf die Fremdsprache zu verzichten, ist es andererseits ebenso möglich, im schulischen, fremdsprachlich gehaltenen Raum die oben erwähnten gemeinsamen Ziele umzusetzen – also die motivierende, ganzheitliche und möglichst unmittelbare Beschäftigung mit authentischen Gegenständen.

1. Musiktheater als Gegenstand des bilingualen Musikunterrichts

Als Verbindung von Musik, Text, Schauspiel, Tanz und Bühnenbild zu einem Gesamtkunstwerk ist Musiktheater per se eine ganzheitliche, intertextuelle Kunstgattung (Bauch 2003, S. 10-12). Nebhut und Stroh fordern daher eine ganzheitliche Herangehensweise an Musiktheater, so dass dieses nicht didaktisch aufbereitet und in Lernschritte zerlegt, sondern im Unterricht erfahren werden soll (1990, S. 16). Dies gilt bei englischsprachigen Werken auch in sprachlicher Hinsicht, da sich durch die Behandlung der Musik in der Originalsprache selbst im muttersprachlichen Musikunterricht eine quasi automatische Anglisierung des Unterrichts ergibt (Stroh & Rosenbrock 2006, S. 4-6). Im bilingualen Musikunterricht trägt die Passung von Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand sowohl zur Motivation als auch zur Authentizität des Unterrichts bei (ebd., S. 7). Die Vielfalt der authentischen Textformen – Songtexte mit oder ohne Notenmaterial, Libretto, musikwissenschaftliche und manchmal auch landeskundliche Hintergrundinformationen, Rezensionen, aber auch Audio- und Videoaufnahmen sowie die vielfältigen möglichen Umgehensweisen mit diesen Texten – Lesen, Hören, Singen, szenisch lesen, szenisch umsetzen und interpretieren – entspricht zudem den von Krechel zusammengestellten Möglichkeiten, um bilingualen Unterricht möglichst authentisch zu gestalten, verschiedene Informationskanäle zu nutzen und zu verknüpfen und somit ein Thema ganzheitlich und fächerübergreifend zu behandeln (Krechel 1999, S. 4; ebd. 2003, S. 196). Somit kann das Thema Musiktheater den oben festgelegten Zielen des bilingualen Unterrichts und der Musikdidaktik in geradezu idealer Weise entsprechen, aber eigentlich auch den Zielen des Lernens an außerschulischen Lernorten – und das auch bei einer Behandlung *innerhalb* der Schule, wie anhand von drei Beispielen gezeigt werden soll.

2. Beispiel 1: “West Side Story” – zwischen szenischer Interpretation und Musicalverfilmung

Das Musical “West Side Story” ist, so sehr es auch von Musikwissenschaft und Musikkritik gelobt wird (Erwe 1995, S. 6; Gradenwitz 1991, S. 243-244), *alt.* Uraufgeführt wurde es 1957, verfilmt 1961. Ob es Schüler und Schülerinnen heutzutage begeistern kann oder antiquiert und ein bisschen obskur auf sie wirkt, hängt nicht unwesentlich von der Art seiner Behandlung im Unterricht ab.

Das Musical “West Side Story” kann Relevanz für Schüler und Schülerinnen bekommen, wenn diese erkennen, dass die Hauptthemen der Handlung etwas mit ihrer Lebenswelt zu tun haben – Kosuch und Stroh (1997) benennen diese als Banden-Problem, Gewalt, Rassismus, Utopie und Liebe und das Verhältnis der Geschlechter (S. 16-19). Die Autoren regen an, sich die Bedeutung des Musicals in Form von szenischer Interpretation selbst zu erarbeiten (ebd., S. 4) und stellen hierzu ein Konzept in Form einer Unterrichtsreihe vor, in der mittels unterschiedlicher Methoden außermusikalische und musikalische Aspekte des Musicals szenisch umgesetzt und interpretiert, reflektiert und auf persönlicher Ebene nachempfunden werden. Szenische Interpretation wird dabei als ganzheitliches operndidaktisches Konzept gesehen, dass der Komplexität von Musiktheater gerecht wird (Nebhut & Stroh 1990, S. 19-20). Hierbei können, je nach Lerngruppe, verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden; neben dem von Reiß (1992, S. 16) betonten ganzheitlichen Erleben des Theaterspielens, bei dem eine Rolle verkörpert wird und in der Rolle auch die Konsequenzen des eigenen Handelns erlebt werden können, ist durchaus auch eine Ergänzung durch Analyse und intellektuelles Nachvollziehen möglich (Schmitt 1995, S. 21). Ein Aspekt dieser intellektuellen Herangehensweise ist das Verorten des Musicals in seinem historischen und landeskundlichen Kontext, durch den es eben nicht als eine „allgemeinmenschliche und zeitlose Darstellung von Bandengewalt, Rassismus, Generations- und Geschlechterkonflikt und Liebesutopie“ (Kosuch & Stroh 1997, S. 7), sondern als historisches Dokument gekennzeichnet wird und verstanden werden sollte (ebd.). Schwerpunkt ist jedoch die szenische Interpretation, in der Schüler und Schülerinnen aktiv in Situationen interagieren, die nur zum Teil durch die Musicalhandlung vorbestimmt sind – und damit eine gewisse Authentizität bekommen. Die Musik des Musicals charakterisiert dabei die Unterrichtssituation als eine besondere, künstliche, die

weder „normaler“ Unterricht noch außerschulischer Alltag ist, sondern etwas Drittes (ebd., S. 21).

Wird „West Side Story“ im bilingualen Unterricht szenisch interpretiert, so trägt die englische Sprache dazu bei, die gespielten Szenen als „inszeniert“ zu charakterisieren; mit dem Wechsel in die Fremdsprache schlüpfen die Schüler und Schülerinnen in ihre Rolle und sind „jemand anderes“ (Stroh & Rosenbrock 2006, S. 6-7). Das szenische Interpretieren, insbesondere das „Theaterspielen“ in der Fremdsprache, so eine Befragung einer bilingualen Lerngruppe, förderte beim überwiegenden Teil der Klasse die Motivation (Rosenbrock 2005, S. 57-59). Ganz abgesehen vom sprachlichen Zugewinn durch eine derartige bilinguale Unterrichtseinheit, in der authentische Sprachdokumente rezipiert werden und selbständig sprachlich interagiert und improvisiert wird, profitiert auch die Erschließung des Musicals vom Gebrauch der englischen Sprache im Unterricht.

Kombiniert man den Film „West Side Story“ mit einer Behandlung des Musicals durch szenische Interpretation, erlebt man schnell, dass die Motivation und persönliche Beteiligung der Schüler und Schülerinnen den Wechsel von der einen zur anderen Methode „überlebt“: Nachdem in einem Unterrichtsversuch der erste Akt, wie von Kosuch und Stroh (1997) vorgesehen, mit den Methoden der szenischen Interpretation behandelt wurde, wurde der Film von 1961 trotz seiner Sechziger Jahre-Frisuren und seinen zum Teil hochdramatischen, zum Teil aus heutiger Sicht recht kitschigen Szenen von den Schülern und Schülerinnen mit großem Interesse und ohne Gelächter oder sonstige Distanzierungsversuche verfolgt (Rosenbrock 2005, S. 33); die Handlung des Filmes war den Schülern und Schülerinnen nahe gebracht worden und zwar gerade durch eine Methodik, die einerseits vom Schutzraum Schule profitiert und außerhalb des Unterrichts nicht praktikierbar gewesen wäre, die aber andererseits durch ihren Lebensweltbezug, ihre Aktivierung und den Einsatz des Films über Unterricht hinaus weist und das Musical ganzheitlich erfahren lässt.

3. Beispiel 2: “The Phantom of the Opera” – Musiktheater im Musiktheater

Auf den ersten Blick scheint das Musical “The Phantom of the Opera” von Andrew Lloyd Webber und Richard Stilgoe nur eines von vielen englischsprachigen Musicals, die im Musikunterricht behandelt werden könnten. Allerdings wirken die kurzweilige, moderne Verfilmung von Joel Schuma-

cher (2004) sowie die packende Handlung erfahrungsgemäß motivierend auf Schüler und Schülerinnen. In einer Unterrichtsreihe zum Thema Musiktheater kann dieses Musical jedoch noch eine weitere Funktion erfüllen, denn ihr Thema ist Musiktheater selbst. In Form der Pariser „Opéra comique“ wird Musiktheater als vielfältige Kunstform (Gesang, Tanz, Orchester, Bühnenbild, Kostüme), als Gebäude mit all seinen Räumlichkeiten, seiner Pracht und seiner aufwendigen Bühnentechnik, als Ensemble, als Arbeitsplatz von Menschen, als kulturelles Zentrum und nicht zuletzt als Wirtschaftsunternehmen thematisiert. All dies wird sowohl in lebendigen Bildern als auch in gesprochenen und gesungenen Texten transportiert, kann dem Film entnommen und im Unterricht thematisiert werden, gegebenenfalls unter der Einbindung von Sachtexen und Hintergrundinformationen. Hierbei kann ein Musiktheaterstück auch als multimediale Erfahrung, als Verbindung von Musik und Sprache und als zeit- und sozialgeschichtliches Dokument thematisiert werden, wie Nebhut und Stroh fordern (1990, S. 20). Die Musicalverfilmung von „The Phantom of the Opera“ selber ist dabei keine bühnengebundene, sondern wurde an vielen, oft bühnenfernen Schauplätzen gefilmt; somit bietet es sich überdies an, die Möglichkeiten eines Films mit denen einer Bühnenaufführung zu vergleichen.

Der Film „The Phantom of the Opera“ von Joel Schumacher bietet somit viele Möglichkeiten, den außerschulischen Lernort „Opernhaus/Musicaltheater“ quasi in die Schule zu holen. Dies kann den Besuch einer Bühnenaufführung und die Besichtigung eines Theaters zwar nur partiell ersetzen, dafür aber hervorragend ergänzen und vorbereiten. Und da der Film die Möglichkeit bietet, all die erwähnten Aspekte in der Fremdsprache zu thematisieren, ist es kaum als problematisch anzusehen, wenn ein anschließender Besuch im „echten“ außerschulischen Lernort sich dann meist in der Muttersprache abspielt.

4. Beispiel 3: „Rhythm Is It“ – Das Ballett „Le sacre du printemps“ als ein musikalisches Bühnenwerk zum Mitmachen

Die Anknüpfungspunkte des Films „Rhythm Is It“ an bilingualen Musikunterricht und außerschulisches Lernen sind vielfältig. Zum einen ist das Ballett „Le sacre du printemps“ von Igor Stravinsky als Kunstmusik des 20. Jahrhunderts ein von den Rahmenrichtlinien geforderter, doch oft vernachlässigter Inhalt des Musikunterrichts. Einerseits scheint diese Musik unendlich weit

entfernt von der Lebenswelt der meisten Schüler und Schülerinnen; andererseits handelt es sich um eine sehr sprechende Musik, die allein durch ihre Klangsprache auch und gerade unvorbereitete Hörer immer wieder beeindrucken kann. Andererseits bietet der Film "Rhythm Is It" vielfältige Verknüpfungen von Musik, schulischem und außerschulischem Lernen sowie Bi- bzw. Multilingualität und zeigt somit neue Wege auf, den außerschulischen Lernort „Bühne“ in die Schule zu holen.

Der Film zeigt, wie der britische Choreograf und Tanzpädagoge Royston Maldoom mit 250 Berliner Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters und unterschiedlichster sozialer und nationaler Herkunft für eine Aufführung von Igor Stravinskys Balletts „Le sacre du printemps“ probt. Hierbei kann sowohl die chaotische Probearbeit in den Schulen beobachtet werden – der Fokus wird hier auf eine Berliner Hauptschule im sozialen Brennpunkt gelegt; andererseits wird aber auch die konzentrierte Arbeit in einer Tanzschule gezeigt. Schulische Unlust, aber auch ihre Überwindung durch die konsequente Anleitung des Tanzpädagogen, ist ein Thema des Filmes; ein anderes sind die unterschiedlichen sozialen Hintergründe der Kinder und Jugendlichen (nicht zuletzt eines nigerianischen Kriegswaisen), welche auch verständlich machen, warum sie mit so vielen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Dabei ist der Film, in dem englische Pädagogen mit deutschen Schülern und Schülerinnen arbeiten, konsequent bilingual; es ist beeindruckend, wie auch in der Hauptschule fremdsprachliche Probearbeit möglich ist und die Verständigung ganzheitlich und authentisch funktioniert, weil sie es eben muss.

Ein weiterer Handlungsstrang des Films ist das Einstudieren der Musik durch den britischen Stardirigent Sir Simon Rattle mit den Berliner Philharmonikern. Hier wird eine völlig andere Welt gezeigt, in der mit völliger Hingabe auf hohem Niveau musiziert wird. Die jungen Tänzer und Tänzerinnen, die zu einer Probe geladen werden, zeigen sich auch entsprechend beeindruckt von dieser Welt – und von der gespielten Musik, so fremd sie für viele zunächst auch sein mag. Der außerschulische Lernort Konzerthaus kann so im Film zumindest mittelbar erfahren werden, ebenso die Bühne der *Arena Treptow*, wo das Ballett als krönender Abschluss des Films aufgeführt wird.

Schon eine Vorführung des Films im bilingualen Musikunterricht ist also eine Gelegenheit, außerschulisches und schulisches Lernen zu erfahren und zu thematisieren. Vertieft werden kann dies durch das Hinzuziehen des Ergänzungsmaterials auf der 2005 auf DVD erschienenen „Collector's Edition“. Hier ist unter anderem ein Interview mit dem Dirigenten zu sehen und zu hören, der über fast neun Minuten die Musik des Balletts beschreibt,

ergänzt durch Demonstrationen am Klavier. Hierbei ist seine bildhafte Sprache, seine Mimik und Gestik und emotionale Intensität beeindruckend: Selten hört man jemanden so über Musik sprechen! Erfahrungen haben gezeigt, dass selbst Schüler und Schülerinnen der siebten Klasse diesen komplexen und fachsprachlichen Ausführungen ohne Untertitel folgen können, wenn diese in entsprechend kleinen „Häppchen“ vorgespielt und gemeinsam im Unterrichtsgespräch aufgearbeitet werden. Dies ist nicht nur eine hochanspruchsvolle Hörverstehensübung, in der gerade Ganzheitlichkeit und Authentizität erfahren werden können, sondern inspiriert auch dazu, Musik und Sprache in einer Weise zu verbinden, die für viele Schüler und Schülerinnen neu ist. Das, was Simon Rattle im Interview beschreibt, kann auf derselben Zusatz-DVD dann nachvollzogen werden, indem sowohl die Musik – entweder mit Videoaufnahmen des Orchesters oder aber der tanzenden Jugendlichen – vorgespielt wird: Die Schüler und Schülerinnen können hier versuchen, die vom Dirigenten so bildhaft beschriebenen Aspekte der Musik „wieder zu finden“ oder aber die Musik und die von ihr geweckten Gefühle und Vorstellungen nach seinem Vorbild mit eigenen Worten zu beschreiben. Das Betrachten des Orchesters lässt ein weiteres Mal den Lernort Konzertsaal erfahren und fördert das musikalische Hör-Seh-Verstehen in Bezug auf Instrumentenkunde; das Betrachten der tanzenden Kinder und Jugendlichen fördert das Verständnis für die ganzheitliche Kunstform Ballett und die Verbindung zwischen auditivem und visuellem Ausdruck. Somit bietet gerade das Zusatzmaterial viele weitere Möglichkeiten, außerschulische Lernorte und musikalische und sprachliche Zusammenhänge ganzheitlich im Unterricht zu erfahren.

Fazit

Ob das Behandeln von Musiktheater und Ballett anhand von Filmen als Einbeziehen außerschulischer Lernorte in den Unterricht gelten darf, darüber kann man streiten. Sicherlich ist es kaum eine Rechtfertigung dafür, die englischsprachige Musicalaufführung, welche ja vielleicht gerade im nahe gelegenen Theater stattfindet und Sondervorführungen für Schulen anbietet, zu ignorieren. In der Regel wird es diese Vorführung jedoch nicht geben, weswegen Lehrer und Lehrerinnen das Beste aus dem machen müssen, was ihnen zur Verfügung steht.

Musical-, Opern- und Ballettverfilmungen können und sollen Lust auf mehr machen und zum Besuch einer Aufführung motivieren. Dies werden sie

jedoch vor allem dann tun, wenn sie im Rahmen eines lebendigen, vielfältigen Unterrichts behandelt werden, der ihrem ganzheitlichen Aspekt gerecht wird, der aktiviert und zeigt, dass das, was dort auf der Bühne oder auch im Film geschieht, für die Schüler und Schülerinnen, ihre Lebenswelt und ihre kulturellen Interessen, irgendeine Form von Relevanz hat.

Literatur:

- Bauch, M. (2003): *The American Musical. A Literary Study within the Context of American Drama and American Theater with References to Selected American Musicals by Richard Rogers, Oscar Hammerstein II, Leonard Bernstein, Stephen Sondheim and James Lapine.* Marburg.
- Erwe, H.-J. (1995): *Das Musical. Populäres Musiktheater in der Schule.* In: *Musik und Unterricht*, H. 30, S. 4-8.
- Fuchs, M. (1996): *Ist Populäre Musik ein pädagogisches Vehikel der Emanzipation oder ein Mittel der kulturindustriellen Vereinnahmung?* In: Terhag, J. (Hrsg.): *Populäre Musik und Pädagogik. Grundlagen und Praxismaterialien.* Bd. 2. Oldershausen, S. 10-14.
- Gradenwitz, P. (1991): *Leonard Bernstein, 1918-1990. Unendliche Vielfalt eines Musikers.* Zürich.
- Haß, F. (2006): *Fachdidaktik Englisch. Tradition - Innovation - Praxis.* Stuttgart.
- Helms, D. (2004): *Musik dreisprachig? Probleme und Chancen eines bilingualen Musikunterrichtes.* In: Bonnet, A. & Breidbach, St. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht.* Frankfurt a. M. (= *Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 2*), S. 291-304.
- Kosuch, M. & Stroh, W. M. (1997): *Szenische Interpretation von Musiktheater: West Side Story. Begründungen und Unterrichtsmaterialien.* Oldershausen (Institut für Didaktik populärer Musik).
- Krechel, H.-L. (1999): *Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen.* In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4. Jg. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/krechel1.htm> (11.01.2011).
- Krechel, H.-L. (2003): *Bilingual Modules. Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens.* In: Wildhage, M. & Otten, E. (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts.* Berlin, S. 194-216.
- Lamberts-Piel, Ch. (2005): *Filmmusik und ihre Bedeutung für die Musikpädagogik.* Augsburg. (= *Forum Musikpädagogik 69*).
- Nebhut, R. & Stroh, W. M. (1990): *Szenische Interpretation von Opern - wieder eine neue Operndidaktik?* In: *Musik und Bildung*, Jg. 1990, H. 1, S. 16-21.
- Niemeier, S. (2000): *Bilingualismus und „bilinguale“ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht.* In: Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven.* Frankfurt a. M., S. 27-49.
- Reiß, G. (1992): *„Offene Dramaturgie.“ Zum Verhältnis von Pädagogik und Theater.* In: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Ausprobieren, Proben, Spielen. Szenisches Spiel und Schülertheater in der Sekundarstufe 1.* Frechen, S. 13-21.
- Rosenbrock, A. (2005): *“West Side Story” im bilingualen Musikunterricht unter Einbindung von Methoden der szenischen Interpretation. Ein Unterrichtsversuch im Schuljahrgang 9 des Gymnasiums. Leer. 2. Staatsexamensarbeit. Als Manuskript gedruckt.*

-
- Rosenbrock, A. (2009): Spannungsfelder bilingualen Musikunterrichts. In: Ditze, St. A. & Halbach, A. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität. Frankfurt a. M., S. 115-130.
- Schmitt, St. (1995): Formen der Annäherung. Fächerübergreifender Unterricht am Beispiel der Begegnungsszene in Shakespeares Drama „Romeo und Julia“ und in der „West Side Story“. In: Musik und Unterricht, Jg. 1995, H. 30, S. 14-21.
- Stroh, W. M. (2005): Musik der einen Welt im Unterricht. In: Jank, W. (Hrsg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 185-192.
- Stroh, W. M. & Rosenbrock, A. (2006): Musiktheater im Original? Perspektiven der Szenischen Interpretation der „West Side Story“ auf Englisch. In: Musik und Unterricht, 39. Jg., H. 83, S. 4-15.
- Wolff, D. (1997): Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung. In: Vollmehr, H. J. & Thürmann, E. (Hrsg.): Englisch als Arbeitssprache im Unterricht. Begegnung zwischen Theorie und Praxis. Soest, S. 45-53.

Filme:

- West Side Story: Musical von Leonard Bernstein, Stephen Sondheim und Arthur Laurents. Regie: Robert Wise, Jerome Robbins. USA, 1961.
- The Phantom of the Opera: Musical von Andrew Lloyd Webber und Richard Stilgoe. Regie: Joel Schumacher. USA, 2004.
- Rhythm Is It. Regie: Thomas Grube, Enrique Sánchez Lansch. Collector's Edition (enthält die Musik des Balletts von Igor Stravinsky, *Le sacre du printemps*). Deutschland, 2004.

Katja Lehmann

„Allah ist kein Ausländer“ Theaterspielen und interkulturelles und bilinguales Lernen in Projekten

1. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen: Muslime in Deutschland

Bevor das Schreckgespenst der Finanzkrise, das sich im kollektiven Bewusstsein rasch zur allgemeinen Krise ausweitete, die deutsche *Presselandschaft* in seinen Bann schlug, geisterte eine andere Chimäre, nicht minder bedrohlich, durch Deutschlands Medienlandschaft: Muslime in Deutschland. Schlagworte wie „Parallelgesellschaft“, „Kampf der Kulturen“, „Staat im Staat“, „Ehrenmord“, „Zwangsheirat“, „Radikalisierungspotenzial“, „Gewaltaffinität von Jugendlichen“ usw. beherrschten die Debatte. Schon Ende 2007 veröffentlichte das Bundesministerium des Inneren (BMI) unter dem damaligen Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble (CDU) eine umfangreiche Studie über Muslime in Deutschland, die bereits SPD-Vorgänger Otto Schily beim Institut für Kriminalwissenschaften an der Universität Hamburg in Auftrag gegeben hatte (Brettfeld & Wetzels 2007).

Die Gesamtstudie „Muslime in Deutschland“ umfasst insgesamt vier gesonderte Einzeluntersuchungen: Die Hauptstudie in Form einer Telefonbefragung der erwachsenen muslimischen Wohnbevölkerung über 18 Jahren in vier deutschen Großstädten mit insgesamt 1.000 Interviews, eine standardisierte Schülerbefragung der 9. und 10. Jahrgangsstufe, unterteilt nach niedrigem, mittlerem und hohem Bildungsniveau, eine postalische Befragung von 1.115 Studierenden in vier deutschen Universitätsstädten, darunter 197 (17,7%) Muslime, und schließlich eine Durchführung von 60 qualitativen,

themen- und leitfadengestützten Interviews mit muslimischen Männern, die im Umfeld von muslimischen Organisationen, Vereinen und Gebetshäusern bzw. Moscheen agieren. Es handelt sich um die bislang umfassendste und fundierteste Studie, die zu diesem Thema veröffentlicht wurde.¹ Fünf inhaltliche Aspekte wurden von den Verfassern in den Mittelpunkt gestellt:

1. das Verhältnis der Befragten zum Aufnahmeland (Deutschland), die sprachliche und soziale Integration sowie die Grundhaltung zur Integration,
2. persönliche Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung,
3. religiöse Orientierungen,
4. Haltungen und Dispositionen zu Demokratie und Rechtsstaat,
5. Einstellungen zu politisch-religiös motivierter Gewalt.²

Die Studie kommt zu einigen alarmierenden Erkenntnissen, die der weit verbreiteten Relativierungspolitik diametral entgegengesetzt zu stehen scheinen. Die religiöse Bindung der Jugendlichen beispielsweise ist mit 85% absolut und relativ betrachtet extrem hoch³, wobei sich deutlich zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der Religionsausübung/Religionszugehörigkeit einerseits und der Pflege traditioneller, d. h. autoritärer und patriarchalischer Werte andererseits besteht: „Je höher der Grad der Religiosität, ... desto geringer ist die sprachlich-soziale Integration. Zudem geht bei Muslimen ein niedriger sozialer Status mit einem hohen Grad an Religiosität einher.“ (Krauss 2008, S. 3) Auch sind interkonfessionelle Ehen zwischen Muslimen und Nichtmuslimen immer noch die absolute Ausnahme: 95,8% der Befragten gaben an, dass ihr Ehepartner ebenfalls muslimisch ist. Dieses Phänomen kann eindeutig als Desintegrationsfaktor mit Langzeitwirkung bezeichnet werden.

47,3% der Befragten sind der Auffassung, dass jeder gute Moslem verpflichtet sei, Ungläubige zum Islam zu bekehren, immerhin 29,9% meinen, es solle verboten sein, Moslems dazu zu bringen, ihre Religion zu wechseln,

¹ Die Studie des Bundesministeriums des Inneren nimmt Bezug u. a. auf die Shell-Studie Jugend (2000) sowie eine Vergleichsstudie von Gallup und die Studie von Heitmeier u. a. (1997).

² Im Rahmen der Befragung von Schülern und Studierenden wurden auch vergleichende Muster von integrationsbezogenen und islamkritischen Einstellungen von Migranten mit nicht-muslimischem Hintergrund, Fremdenhass und integrationsbezogene Einstellungsmuster bei einheimischen nicht-muslimischen Jugendlichen sowie autoritäre, demokratiekritische und gewaltbejahende Einstellungen bei nichtmuslimischen Studierenden erfasst.

³ Im Vergleich: unter den im Rahmen der Shell-Studie befragten deutschen Jugendlichen lag der Anteil der sich als religiös betrachtenden Jugendlichen deutlich unter 50%. Vgl. hierzu: Brettfeld & Wetzels 2007, S. 16 f.

43,3% sind der Ansicht, dass Menschen, die den Islam modernisieren wollen, die wahre Lehre zerstören, 71% betrachten die Sexualmoral in der westlichen Gesellschaft als „völlig verkommen“ und immerhin 15,6% glauben, dass die Nichtmuslime von Allah verflucht sind (Krauss 2008, S. 8 f.).

Nimmt man diese Zahlen ernst, kann man die tiefen Gräben, die zwischen vielen v. a. jungen Muslimen in Deutschland und ihren nichtmuslimischen Mitbewohnern offensichtlich bestehen, nicht ernsthaft ignorieren. Die Konsequenz kann natürlich keineswegs sein, die Migration als komplettes Fiasko zu verdammen, rechtsradikalen Positionen und verschwörungsideologischen Hetzern Raum zu geben, die mit „Rückzugspremien“ u. ä. argumentieren, um das Problem von der Mitte der Gesellschaft an den Rand (und darüber hinaus) zu drängen. Ein Problem, das 20 Jahre lang nicht gesehen werden wollte oder verschlafen wurde, lässt sich nicht kurzfristig lösen. Aber Integration – oder allgemeiner: gesellschaftliches Miteinander in einer internationalen und interkonfessionellen Welt – muss umgedacht werden. Interkulturelle und bilinguale Projekte mit Kindern und Jugendlichen können vor dem Horizont dieses gewaltigen gesamtgesellschaftlichen Problems wie Tropfen auf heiße Steine erscheinen. Ihre Nachhaltigkeit auf die einzelnen Beteiligten ist ebenso wenig belegt wie ihre Wirkung auf die öffentliche Debatte. Doch sicher ist, dass sie in der Lage sind, punktuell Akzente zu setzen gegen eine allgemeine Stimmung der Resignation und Frustration und damit ein Umdenken der neuen Generation ermöglichen können, in deren Händen schon in wenigen Jahren die Entscheidungen über Fragen des interkulturellen Miteinanders und der Integration liegen werden. Viele dieser Projekte, insbesondere im Musik-, Tanz- und Theaterbereich, sind bilingual oder mehrsprachig konzipiert, schon allein des Umstands wegen, dass die Szene sich zunehmend internationalisiert, dass die Kunst in Zeiten der Globalisierung und Medialisierung schon allein aus kommerziellen Erwägungen heraus es sich nicht mehr leisten kann, nicht über den eigenen Teller- rand hinaus zu blicken.

2. Interkulturelle Pädagogik und bilinguales Lernen als Basis für Theaterarbeit mit muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen

Insbesondere im Bereich der interkulturellen Pädagogik wird aktiv an Ansätzen zu gelingender Integration und kulturellem Austausch geforscht (hierzu: Boteram 1993, S. 241-260; Schmitt 1997, S. 49-70). Die interkulturelle

Pädagogik hat es sich zum Ziel gemacht, „Austausch und Gegenseitigkeit, gleichberechtigte Interaktionen und symmetrische Kommunikationen, Verantwortung für den anderen sowie aktives Dabeisein bei positiven wie negativen Lebenserfahrungen, gemeinsames partnerschaftliches Handeln bei der Lösung offener Probleme“ (Boteram 1993, S. 245) in die Bildungsarbeit einzubringen. Mit dem Partikel „inter“ wird das Leben zwischen den Kulturen bzw. zwischen kulturellen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft beschrieben. Dementsprechend ist interkulturelles Denken und Arbeiten dem Anspruch verpflichtet, Grenzen zu erkennen, zu thematisieren, aufzuheben oder zu verschieben durch gegenseitigen Austausch. Mit Grenzen sind sowohl geographische als auch kulturelle und soziale Trennlinien gemeint, die in historischer Dimension zu betrachten sind: das interkulturelle Denken fühlt sich der Vergangenheit verpflichtet, weil es das Gewordensein gegebener Strukturen und Zusammenhänge in den Blick nimmt, ist verortet in der Gegenwart, durch die sich im Hier und Jetzt stellenden Herausforderungen, und interessiert an der Zukunft, um die komplexen und vielfältigen Anforderungen einer immer dichter zusammenwachsenden Welt zu erfüllen.

Der Terminus „bilingual“, der sich dem Begriff „zweisprachig“ im Deutschen wie selbstverständlich in den vergangenen Jahren beigelegt hat, meint in seiner ursprünglichen Definition, zwei Sprachen gleichermaßen zu beherrschen. Im Kontext des bilingualen Unterrichts wurde der Begriff des Bilingualen seit den sechziger Jahren entsprechend seiner Wandlung erweitert und differenziert: „Bi-lingual heißt beispielsweise nicht nur, ‚zweisprachig zu sein‘, also zwei Sprachen zu verstehen und in zwei Sprachen schriftlich wie mündlich kommunizieren zu können, sondern es bedeutet – vor allem im Kontext des Bilingualen Sachfachunterrichts – auch, dass gegebenenfalls von einer Sprache in die andere gewechselt werden kann.“ (Gruner o. J.) Im deutschen Schulkontext steht der Begriff „bilingual“ für einen Unterricht, in dem die Fremdsprache als Arbeitssprache im Fachunterricht verwendet wird (Wildhage 2002, S. 4). Die „Dokumentation der Schulen mit bilingualem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2002) belegt, wie vielfältig und z. T. auch unterschiedlicher Auffassung, was Methoden und Inhalte betrifft, die verschiedenen Vertreter des Ansatzes vorgehen, der Begriff ist, wie Thürmann unterstreicht, zu einem „Amöbenwort“ (Thürmann zit. nach Wildhage 2002, S. 10) geworden. Da sich bei genauerer Betrachtung hinter der allgemeinen Definition die unterschiedlichsten Realisierungs- und Gestaltungsformen verbergen, steht der Begriff für alle denkbaren bilingualen Angebote.

Zusammenfassend gilt: Bilinguales Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen macht es sich zum Ziel, den Blick für das Fremde und das Eigene zu schärfen, Fremdverstehen zu vertiefen, verschiedene Perspektiven neben die eigene zu stellen und einnehmen zu können, Reflexion, Selbstreflexion und Veränderungsbereitschaft anzubahnen und die Identitätsbildung junger Heranwachsender zu unterstützen. Somit handelt es sich zweifelsohne um eine Arbeitsform, die in einer zunehmend pluralistischen und internationalisierten Gesellschaft einen zentralen Stellenwert einnehmen sollte und dies auch zunehmend tut. Die Zahl zwei- und mehrsprachiger Angebote steigt beständig.

3. Identitätsbildung und Ich-Stärke: Konfliktfähigkeit und Handlungsspielräume als zentrale Kategorien szenischer Arbeit

Die Nichtfestlegung und Formbarkeit junger Menschen als anthropologische Prämisse steht bei der interkulturellen Projektarbeit im Vordergrund und muss im Kontext interkulturellen Lernens und Arbeitens mit Kindern und Jugendlichen als Setzung stets mitgedacht werden. Voraussetzung dafür, das Andere, Fremde zu verstehen, ist die organische und stabile Entwicklung des Selbst in einem soziokulturellen Rahmen, in dem die unterschiedlichsten Einflüsse, Prägungen und Erwartungshaltungen von außen durch die Ich-Leistung organisiert, interpretiert und in ein stimmiges – d. h. in sich schlüssiges und mit sich identes – Persönlichkeitsbild integriert werden können. Dass dieser sensible Prozess insbesondere bei muslimischen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Erschütterungen und Störungen behindert werden kann, belegen die in Kapitel I dieses Beitrags exemplarisch angeführten Zahlen. Die gewaltige Herausforderung von Schulen und außerschulischen Lernorten bzw. interkulturellen und bilingualen Projekten besteht daher im Wesentlichen darin, die kulturellen Hintergründe *all* ihrer Lernenden so berücksichtigen zu können, dass Formung, Konsolidierung und Stabilisierung der Ich-Identität so effizient und organisch wie möglich vonstatten gehen. Die spezifischen Lebenssituationen der Heranwachsenden müssen, orientiert an den jeweiligen kulturellen, politischen und religiösen Kontexten, in ihren leitenden Motivationen und Lebensentwürfen gedacht und berücksichtigt werden. Es gilt also, „adäquate Interventionsstrategien für Kinder aus unterschiedlichen Kulturen und Sozialschichten zu entwickeln“ und so „personale Identität und Handlungsfähigkeit für ein Zusammenleben

in einer stetig sich wandelnden Soziokultur zu fördern“ (Boteram 1993, S. 242).

Der zentrale Ansatz der meisten integrativen Projekte ist stets bemüht um Konfliktfreiheit und Deeskalation: ein harmonisches und friedliches Miteinander, bei dem alle Beteiligten in Watte gepackt werden. Als Ergebnis ist dieser Anspruch eindeutig richtig, für den Prozess der Annäherung, die persönliche Auseinandersetzung, erscheint er falsch. Szenische Arbeit erlaubt und fördert Konflikte, wobei der Terminus in diesem Zusammenhang nicht, wie allgemein umgangssprachlich gebraucht, ein rein negativ konnotierter ist.⁴ Kinder und Jugendliche mit den Mitteln des szenischen Spiels konfliktfähig zu machen, ist eine besondere Chance dieses Ansatzes. Mit der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, im Rahmen eines Spiels, geschützt durch etablierte Spielregeln, Konflikte auszufechten, wird die Handlungskompetenz der Betroffenen gestärkt und erweitert. Gesellschaftlich oktroyierte Werte, Normen und Konventionen werden zur Disposition gestellt, das Spektrum der Mittel, die dem Handelnden zur Verfügung stehen, wird erweitert.

4. Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ und dem „Eigenen“: Offenheit und Bereitschaft, sich verändern zu lassen als zentrale Kategorien szenischer Arbeit

Erste und wichtigste Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ muss sein, dass das „Eigene“ genauso zur Disposition steht wie das „Fremde“, dass es also um ein tatsächliches Verstehenwollen geht, nicht um einen voyeuristischen Zoobesuch in der exotischen Welt der Anderen. Es darf, wer interkulturell arbeiten möchte, nie einzelne Personen oder Gruppen zum Studienobjekt machen, ohne gleichzeitig willens und in der Lage zu sein, sich selbst in seiner eigenen kulturellen und personalen Identität zur Verfügung zu stellen. Diese grundsätzliche Offenheit zum Austausch und Dialog muss als zentrale Kategorie szenischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkünfte und kultureller Kontexte bewusst gesetzt werden, sie ist keine Selbstverständlichkeit, zumal die Herausforderung, sich ganzheitlich auszuliefern, ohnehin verbunden ist mit Angst und

⁴ Ein Konflikt kann sowohl ein Streit als auch eine Liebeserklärung sein. Wesentlich ist, dass sich der Schauspieler nicht scheut, die Konfrontation zu suchen, sich ihr tatsächlich wirksam auszusetzen und sie zu bestehen.

Abwehrhaltungen. Das Fremde kann faszinieren und anziehend sein, zumal, wenn es vermeintlich vertraut ist und sich in der Auseinandersetzung mit ihm plötzlich neue Facetten offenbaren, es kann aber auch abstoßen und ängstigen, wenn das vermeintlich vertraute Fremde die vorgegebene Einordnung überschreitet. Diese Gefühle dürfen weder tabuisiert oder unterschlagen, noch, wenn sie auftreten, ignoriert werden. Sie müssen vielmehr als Chance erkannt werden, das vermeintlich Fremde, Unvertraute, in die eigene Erfahrungswelt zu integrieren und darüber hinaus das Fremde in der eigenen Person zu erkennen und anzunehmen, ohne dabei zu negieren, dass vollständiges Verständnis für das Fremde des Anderen wie auch für das eigene Fremde („das Fremde in mir“) nie möglich ist. Um diese Spannung auszuhalten, muss eine konzentrierte und vertrauensvolle Arbeitssituation geschaffen werden, in der das Experiment, die Versuchsanordnung mit offenem Ausgang, nicht das Ergebnis im Mittelpunkt steht. Im Idealfall steht am Ende einer solchen Auseinandersetzung keine Antwort, sondern ein ganzes Bündel neuer, zu beantwortender, Fragen.

5. Das Lernen der Fremdsprache: Erweiterung der eigenen Handlungsmuster und Perspektiven

Szenische Arbeit mit Jugendlichen kann körper- und bildorientiert stattfinden, sie wird aber nie ohne Sprache auskommen, selbst wenn das Ergebnis – das theatrale Produkt – ein nonverbales ist, das mit dem Einsatz von Musik, Licht, Bewegung und anderen nonverbalen Mitteln auskommt. Auf der Ebene des Theaters kann die Begegnung zwischen Individuen zur allgemeinen Begegnung zwischen Kulturen erhoben werden. Dementsprechend wesentlich ist der Gebrauch, die Aneignung der jeweils fremden Sprache. Sie geht einher mit der Aneignung von Kenntnissen anderer Kulturen, deren Tradition und Entwicklungslinien. Darüber hinaus kann durch die kontrastive, wechselwirkende Betrachtung Fremd- vs. Muttersprache die verschiedenen Ausdrucksqualitäten und Sinnzusammenhänge der Sprache erfahrbar gemacht werden. Sich eine fremde Sprache anzueignen, kann zur konkreten sinnlichen Erfahrung werden, es kann die sinnliche Wahrnehmung schärfen und damit auf mehr sprachliche Differenzierung aufmerksam machen. So banal es ist: Gegenseitiges „Verstehen“ kann nur dann ganzheitlich erlebbar und für ein Publikum transportierbar werden, wenn das ganze, dem Menschen respektive dem Schauspieler zur Verfügung stehende Instrument, d. h. Körper und

Stimme, bereitgestellt werden kann. Zwar vermitteln Körpersprache, Gestik und Mimik, Bewegung und Stille, Nähe und Distanz, fast alle Ebenen, die es bedarf, um eine Interaktion lesbar zu machen, doch ist gerade die Sprachbarriere das, was uns vom Fremden am effektivsten trennt. Dies erklärt sich zum einen aus der Selbstverständlichkeit, mit der v. a. in der westlichen Welt, körperliche Interaktion zugunsten von Sprache im menschlichen Miteinander im Laufe der Zeit reduziert worden ist, zum anderen hat es – insbesondere in unserem Kulturkreis – damit zu tun, dass die kognitive und intellektuelle Ebene der emotionalen und intuitiven übergeordnet wird. Dies spiegelt sich auch in der Art und Weise wider, wie an deutschen Schulen gelernt und gelehrt wird: körperorientierte Bildungsarbeit nimmt im Lernalltag der meisten Schulen, insbesondere im Rahmen der rein staatlichen Ausbildungsstätten, einen extrem geringen Stellenwert ein, Emotion und Intuition werden im Zweifelsfall eher vernachlässigt als die geistige Auseinandersetzung: „Verständigung erfolgt über Sprache. Sprache transportiert Inhalte.“ (Wildhage 2002, S. 4-10) Verständigung aber ist, wenn auch ein wesentlicher, so doch immer nur ein Teilaspekt von Verstehen.

6. Bilinguale und interkulturelle Projekte: Anmerkungen zum szenischen Spiel

Wenn im Folgenden von „szenischem Spiel“ oder „Rollenspiel“ die Rede sein wird, so gehen die Begrifflichkeiten weit über die Grenzen hinaus, die diesen Begriffen im schulischen Unterrichtskontext zugeschrieben werden, wobei diese Definitionen auch mitgedacht sind. Bilinguale und interkulturelle Projektarbeit mit den Mitteln des szenischen Spiels lässt sich durchaus in konventionelle Unterrichtsformen einbinden, sie lebt aber davon, dass ihr Rahmen flexibler und losgelöster von 45-minütigen Einheiten und einer spezifischen Fächerbindung gesteckt wird. Die nachstehenden Vorbemerkungen gelten grundsätzlich für jede Form des szenischen Spiels, sie leiten sich einerseits ab aus theaterpädagogischen Erkenntnissen, andererseits aus der Praxis professionellen Sprechtheaters.

Als Grundvoraussetzung für Theaterspielen im Kontext interkultureller und bilingualer Projektarbeit gilt: Theater ist ein komplex organisierter Wahrnehmungsprozess, der eine Konstruktion von Wirklichkeit(en) in der Gegenwart vornimmt, die bestimmte Haltungen impliziert, wobei Produktion und Rezeption einander unmittelbar bedingen. Und: Theater muss sich immer neu erfinden.

Ein Hauptmerkmal des szenischen Spiels besteht darin, dass es Sinn und Zweck in sich selbst trägt, dass das angestrebte Ziel – der Erwerb von Kenntnissen anderer Kulturen und Sprachen, das Verstehen von Fremdem und dem Selbst – zunächst einmal in der Spieltätigkeit selbst liegt: „Jeder außerhalb des Spiels liegende Zweck entfällt.“ (Mogel 1994, S. 9) Das heißt nicht, dass das Spielen keine Wirkung außerhalb der räumlichen und zeitlichen Grenzen seiner selbst haben kann, sondern dass es ein Experimentierfeld bietet, einen Freiraum, in dem der Spielende aus den alltäglichen (schulischen, familiären, freundschaftlichen) Determinationen zeitweise gelöst ist, dass er sich selbst und anderen neue Rollen zuschreiben kann: „Das Spiel löst uns ... zeitweise aus der Geschichte unserer Taten heraus, gibt uns eine Unverantwortlichkeit zurück, die wir lustvoll erleben.“ (Fink 1960, S. 232)

Beim Theaterspielen wird dem Spieler bewusst, dass die so genannte Realität nur eine von vielen denkbaren Modellen von Wirklichkeit ist, dass auf der Bühne jede vorstellbare Wirklichkeit zum Leben erweckt werden kann. Diese Befreiung von der Unveränderlichkeit und Einmaligkeit getaner Taten und gegebener Strukturen manifestiert sich in der Gegenwärtigkeit und Unmittelbarkeit der Aufführungssituation, sowohl für den Schauspieler auf der Bühne als auch für das Publikum im Zuschauerraum. Beide Seiten sind Teil oder Zeuge eines veränderbaren und sich verändernden Vorgangs, der nie wiederholbar, nur wiederherstellbar und dadurch jedes Mal anders ist. Diese Möglichkeit, ja sogar Notwendigkeit, der Grundannahme, dass nichts unverrückbar festgelegt ist, dass alles innerhalb der gegebenen Spielregeln in jede Richtung gedacht und getan werden kann, projiziert der Spielende auch wieder auf sich selbst, seine Spielpartner und seine selbst oder fremd zugeschriebenen Rollen. Dadurch werden Dinge verhandelbar, die vermeintlich fixiert schienen. Szenisches Spiel ermöglicht Handlungsorientierung, weil es sich durch die Symbolhaftigkeit (die Welt wird modellhaft nachgebildet) und die Offenheit des Spiels (Chance zur individuellen Mitbestimmung) auszeichnet.

Voraussetzung dieses Prozesses ist die Akzeptanz eines ganzheitlichen Ansatzes, ein Grundverständnis dafür, dass Spielen „den Einsatz des ganzen Menschen“ (Meyer 1987, S. 346) braucht. Die körperliche und geistige Erfahrung des Fremden und darüber hinaus das sinnliche Erleben der Grenzen von Verstehen und Verständigung muss voraussetzen, dass der Spieler nicht nur seine kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten zur Verfügung stellt, sondern darüber hinaus seine emotionalen und intuitiven. Nur im Sinne einer solchen Ganzheitlichkeit kann der Spieler seine Kreativität entdecken, freisetzen und individuell nutzen. Kreativität ist keine Kopfgeburt, sie ist

vielmehr die operationale Ebene der Fantasie (hierzu: Mühldorfer 1992, S. 374-392). Darüber hinaus ist sie Voraussetzung für Fremdverstehen (Empathie) und für das Neuerfinden sozialer Beziehungen, insbesondere interkultureller und interkonfessioneller. Ein Charakteristikum von Kreativität ist es, dass sie meist ziellos vorgeht, dass ein schöpferischer Prozess, insbesondere im szenischen Spiel auf der Bühne, zunächst einmal in viele Richtungen gehen kann und sogar muss. Diese Ziellosigkeit ist aber keineswegs zielblind, denn es sind gerade spontane, richtungsweisende Intuitionen, denen im Rahmen des schöpferischen Prozesses nachgegangen wird. Zur kreativen, innovativen Intelligenz, die das Wesen der Kreativität ausmacht, gehören v. a. die Verspieltheit des Verstandes und dessen spontane Offenheit für neue Antworten auf alte Fragen, für neu auftretende Gesichtspunkte der Weltbetrachtung. Zentrale kreativitätsfördernde Elemente sollten im Rahmen eines interkulturellen und bilingualen Theaterprojekts angebahnt und in den Arbeitsprozess integriert werden:⁵

- Originalität, Neukombination: Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Gegenstände und Beziehungen auf originelle Art und in neuen, individuellen Beziehungen zu erkennen,
- Flexibilität: Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Gegenstände unkonventionell und individuell sinnvoll zu gebrauchen,
- Sensitivität: Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, da, wo scheinbar keine sind, neue Probleme zu sehen und Fragen aufzuwerfen, wo Antworten vermeintlich existieren,
- Flüssigkeit: Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, von orthodoxen Denkschemata abzuweichen und nichts als fest zu akzeptieren,
- Nonkonformismus: Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, auch gegen den Widerstand anderer Ideen zu entwickeln, die nicht den Normvorgaben entsprechen und sich zunächst nicht einfügen in ein gegebenes Regelwerk.

Charakterisiert wird das szenische Spiel natürlich, wie jede Form des Theaters, durch die Annahme von Rollen,⁶ d. h. durch die stillschweigend zwi-

⁵ Die folgenden kreativitätsfördernden Elemente orientieren sich an: Ulrich 1988, Sp. 1156-1158.

⁶ „Rolle“ wird hier verstanden als die Identität, die sich ein Spieler im Rahmen des Bühnengeschehens gibt, es ist die Summe der Erwartungen an das soziale Verhalten eines Menschen (oder einer Gruppe), der einen bestimmten sozialen Status inne hat. Darüber hinaus beschreibt „Rolle“ aber auch ein gesellschaftlich bereitgestelltes Verhaltensmuster, das erlernt und situativ angewandt werden kann. Grundqualifikationen von Rollenhandeln sind das Wissen darum, dass die Empfindung des Du nicht zwingend mit denen des Ich übereinstimmen (Empathievermögen), das Erkennen des Umstandes, dass eine Analyse der Perspektive

schen Zuschauer und Spieler getroffene Vereinbarung, dass derjenige, der auf der Bühne eine Haltung, einen Vorgang darstellt, nicht deckungsgleich ist mit der privaten Persönlichkeit desselben Menschen. Der Spieler ist nicht die Rolle. D. h., er kann Meinungen präsentieren, die seinen entgegengesetzt sind, er kann, eingeschränkt nur durch die ihm zur Verfügung stehenden Mittel und die Anforderungen der Inszenierung, völlig frei Wirklichkeit gestalten. Im Kontext von Theaterprojekten mit Kindern und Jugendlichen sollte der Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der Rolle aber keineswegs auf der Rollengestaltung, d. h. auf der perfekten Illusion der Deckungsgleichheit von Spieler und Figur, liegen, sondern vielmehr auf einer kritischen, selbstreflektierten Identifikation mit der angenommenen Rolle. Die körperliche Einverleibung und gedankliche Aneignung fremder Denk- und Handlungsmuster, die Gestaltung einer Rolle, die nicht dem eigenen Ich entspricht, braucht Empathie und Einfühlungsvermögen und ermöglicht Fremdverstehen. Rollenverhalten zu erkennen und kenntlich machen zu können, ist ein wesentlicher Schritt hin zur Differenzierung von Sichtweisen.

7. „Allah ist kein Ausländer“: Planung und Realisation eines interkulturellen und bilingualen Theaterprojekts mit muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen. Projektskizze.

Das folgende skizzierte interkulturelle und bilinguale Projekt „Allah ist kein Ausländer“ soll jungen Heranwachsenden einen tieferen Einblick in das Verständnis der muslimischen „Parallelgesellschaft“ liefern, die in Deutschland in den letzten zwanzig Jahren zunehmend an Einfluss gewonnen hat. Es setzt sich zum Ziel, Vorurteile gegenüber Andersgläubigen und Andersdenkenden abzubauen und Klischees kritisch zu hinterfragen, die zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen zur fixierten Realität geworden sind. In diesem Sinne soll ein tieferes Verständnis der jeweils eigenen und fremden Religion und politischen Einstellung angebahnt werden. Darüber hinaus soll ein Projekt, das mit den Mitteln und Methoden des

anderer ein nützliches Mittel zur Erreichung der eigenen Ziele sein kann (Nützlichkeit) sowie die Fähigkeit des Voraussagens, d. h. die Fähigkeit, die relevanten Rollenmerkmale des Gegenüber genau unterscheiden zu können (vgl. hierzu: Lehmann 2006, S. 20-30).

Theaters arbeitet, die Beteiligten zu mehr Handlungs- und Kommunikationskompetenz erziehen und ihnen ein reflektiertes und selbstreflexives Bewusstsein für die eigenen Handlungsspielräume und Interaktionsmuster vermitteln sowie für die dynamischen (Rollen-)Entwürfe der eigenen und der fremden Identität. Im Zentrum der inhaltlichen Auseinandersetzung stehen Texte, die ein unkonventionelles Islam-Bild transportieren, die Monologe der „Schwarzen Jungfrauen“ von Feridun Zaimoglu und Günter Senkel, die, kombiniert mit anderen Materialien, eine kontroverse Auseinandersetzung mit dem Thema „Muslime in Deutschland“ ermöglichen.

Zunächst muss jedoch der Begriff „Projekt“ kritisch durchleuchtet werden, um Klarheit darüber zu erlangen, in welchem Rahmen und mit welchen Prämissen die vorab skizzierten Ziele erreichbar sind. Ein Projekt ist per definitionem ein einmaliger Prozess mit einem vorgegebenen Ziel bzw. einer Zielvorgabe und klar definierten vorgegebenen zeitlichen, finanziellen und personellen Rahmenbedingungen, der sich mithilfe einer projektspezifischen Organisation einer komplexen Aufgabe widmet und diese bewältigt.⁷

Schlagbauer und Seitz weisen darauf hin, dass schon der Begriff „Projekt“-„unterricht“ ein in sich widersprüchliches Kompositum ist, da Unterricht eine Form des systematisch organisierten Lehrens und Lernens sei, in der die Rollen und Funktionen der Beteiligten durch Lernziele, durch eine Artikulation der Lehr-Lern-Situation und durch unterrichtliche Methoden festgelegt würden, während ein Projekt gekennzeichnet sei durch Öffnung und die Ausrichtung auf ein ‚Produkt‘ (also nicht im Lernen sich erschöpfend).

Ein Projekt, das mit Jugendlichen sowohl interkulturell als auch bilingual und mit den Methoden des szenischen Spiels arbeitet, kann im Rahmen des Klassenunterrichts nur eingeschränkt möglich sein, ideal ist in jedem Fall eine gegebene Strukturen (45-Minuten-Takt / übliche Unterrichtszeit, Fächergliederung, Klassenzimmer ...) aufbrechende Organisation, so dass die angestrebten Ziele im bestmöglichen Sinne für den Lernzuwachs des Einzelnen eigenständig, arbeitsteilig, in Gruppen oder allein, v. a. aber mit praktischen Anteilen aller Beteiligten erreicht werden kann.

Je nach Stärke und Heterogenität der Gruppe ist darauf zu achten, dass für szenische Übungen und Improvisationen entsprechend Zeit zu veran-

⁷ Die Überlegungen und Annahmen zum Thema „Projektarbeit“ und „Projektunterricht“ stützen sich auf einen noch unveröffentlichten Vortrag von Johanna Schlagbauer und Stefan Seitz mit dem Titel „In Projekten lernen“ im Rahmen einer Tagung zum Thema Interkulturelles Lernen, Schloss Hirschberg im Juli 2009.

schlagen ist. Vorkenntnisse in theaterbezogenen Kontexten eines Teils oder der ganzen Gruppe können sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf die Entwicklung der Gruppe ausüben, je nachdem, ob „verfestigte“ Muster wieder „verflüssigt“ werden müssen oder ob die Gruppe auf ein solides Fundament gemeinsamer Vorkenntnisse aufbauen kann (wenn z. B. der Klassenlehrer in einem anderen Zusammenhang schon einmal oder mehrmals mit szenischen Methoden gearbeitet hat und es vor dem Schritt in die Körperlichkeit und auf die Bühne eine dementsprechend geringere Schwellenangst abzubauen gilt) bzw. einzelne Mitglieder der Gruppe über Vorkenntnisse verfügen und diese konstruktiv der Gruppe zur Verfügung stellen können („Zugpferdeffekt“).

Das Thema eignet sich grundsätzlich für alle weiterführenden Schulformen von der Hauptschule bis zum Gymnasium, allerdings sollten die Jugendlichen nicht jünger als 14 Jahre alt sein, da die Texte z. T. sehr explizit sind im Umgang mit Sexualität und Gewalt (ohne dabei jedoch an irgendeinem Punkt pornographisch oder gewaltverherrlichend zu werden). Eine behutsame Kürzung oder Überarbeitung der Monologe durch den Lehrenden bzw. den Projektleiter empfiehlt sich aber, unabhängig davon, in jedem Fall. Dass es sich bei den zehn Monologen um Frauen-Monologe handelt, heißt nicht zwingend, dass das Thema für gemischtgeschlechtliche Gruppen oder Klassen uninteressant ist. Zum einen lassen sich die Texte mit anderen Theatertexten, in denen Männer-Monologe junger Muslime auftauchen, innerhalb eines offenen Inszenierungskonzepts sehr gut kombinieren. Zum anderen kann es auch für eine Gruppe, die sich aus muslimischen und nicht muslimischen Jugendlichen zusammensetzt, durchaus spannend sein, selbst Texte wie die „Jungfrauen“-Monologe zu verfassen (bspw. in einem interdisziplinären Projekt, das auch den Deutschunterricht berücksichtigt) bzw. selbst Interviews mit muslimischen Jugendlichen zu führen (sollten sich innerhalb der Gruppe keine Moslems befinden) und der „weiblichen“ Perspektive (des männlichen Autorenteam Zaimoglu & Senkel) eine „männliche“ gegenüberzustellen.

8. „Schwarze Jungfrauen“: Hintergrundinformationen zur Textvorlage

In zehn Monologen hat das Autorenduo Feridun Zaimoglu und Günther Senkel die radikalen und in ihrer Kompromisslosigkeit irritierenden Ansich-

ten von so genannten „Neomusliminnen“ für die Bühne eingerichtet.⁸ Die Texte sind semidokumentarisch, sie basieren auf Interviews, die die Autoren mit muslimischen Frauen geführt haben. Die Inhalte wurden nicht verändert, lediglich die Sprache der Frauen wurde in eine – von Monolog zu Monolog sehr unterschiedlich abstrahierende, bildreiche, pointierte – Kunstsprache überführt. Ziel der Autoren war es, Haltungen, Positionen und Meinungen der Frauen unterschiedlicher Milieus und Herkunft sichtbar zu machen, ohne dabei moralische Wertungen vorzunehmen. Dabei haben die zehn Frauen eigentlich nur zwei Dinge gemein: sie sind bekennende Muslime mit einer ungewöhnlichen Auslegung und Praxis ihres Glaubens und sie passen allesamt nicht in die schwarz-weiße Schubladenvorstellung von Islam, die nur zwischen „modernem“ (= den Gepflogenheiten der westlichen Welt angepasstem) und „traditionellem“ (= den Gepflogenheiten der westlichen Welt unangepasstem) Moslem unterscheidet. So steht z. B. neben der Figur der in Deutschland aufgewachsenen Jurastudentin, die Osama Bin Laden verehrt und von der islamischen Revolution in Deutschland träumt, die junge Türkin, die sich aus Angst vor Mord vor ihrer Familie in Berlin versteckt, dort ein vermeintlich modernes, sexuelles, freizügiges Leben führt, den „spießigen Islamglauben“ ihrer Eltern hinter sich gelassen hat, aber selbst der Idee der Verwirklichung eines radikal-islamischen Gottesstaats anhängt, die an den Rollstuhl gefesselte strenggläubige Muslima, die die erotische Beziehung zu ihrem Pfleger mit Lust und Selbsthass beschreibt sowie die zum Islam konvertierte Christin, die sich von den Ausländern nicht ihren Glauben „kaputtstinken“ lassen will, weil sie sich als Deutsche fühlt und nationalistische Positionen vertritt.

9. Projektleitung: Interdisziplinäre Zusammenarbeit und externe Experten

Das Projekt „Allah ist kein Ausländer“ legt eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrern verschiedener Fächer nahe, insbesondere die Fächer Deutsch, Religion/Ethik, Kunst, Musik, Sport und – selbstredend – Türkisch, Arabisch, Bosnisch oder Persisch, sollte dies im Fächerkanon der Schule als Wahlfach oder AG angeboten werden.

⁸ Uraufführung von fünf der zehn Monologe war am 17.03.2006 im Theater Hebbel am Ufer in Berlin, Regie führte Neco Ćelik. Weitere Aufführungen bspw. am Theater der jungen Welt Leipzig (Premiere: 25. September 2009).

Externe Experten, insbesondere aus den Fachbereichen Theaterwissenschaft, Dramaturgie, Theaterpädagogik, Sprecherziehung oder Theaterregie, können ein solches Projekt ebenfalls bereichern – Studierende der entsprechenden Disziplinen sind oft ohne finanzielle Entgeltung bereit, sich im Rahmen solcher Projekte weiterzuqualifizieren und auch ausgebildete und berufserfahrene Theaterpraktiker finden sich oft bereit, solche Projekte zu unterstützen, wenn sie der inhaltliche Ansatz überzeugt. Sie können Einfluss nehmen auf die Gestaltung der Inszenierung einerseits (Theaterwissenschaft, Dramaturgie), andererseits sind sie oft unerlässliche Stützen in der Schauspielarbeit (Regie, Theaterpädagogik). Darüber hinaus sollte, was inhaltliche Fragen betrifft, aber auf keinen Fall darauf verzichtet werden, „Fachleute“ zu Rate zu ziehen: Gespräche mit Vertretern muslimischer Vereine, Lehrern von Koranschulen, so genannten „Verbandsmuslimen“ usw. können helfen, oberflächliche Islambilder aufzubrechen und Verständnis für die Alltagskultur und die religiöse Praxis von Moslems anzubahnen. Dass deren Positionen nicht gleichzusetzen sind mit den Haltungen und Standpunkten der Figuren, die im Rahmen des Projektes auf der Bühne zu Wort kommen, versteht sich von selbst. Auch ein Gespräch mit den Autoren (über die Entstehung der Monologe, über ihren eigenen Impuls, der sie dazu veranlasst hat, sich mit dem Thema zu beschäftigen usw.) ist unter Umständen möglich, wendet man sich bereits in der Pilotierungsphase des Projekts an deren Verlage bzw. Manager/Agenturen. Für die Motivation der beteiligten Jugendlichen ist eine solche Integration externer Experten erfahrungsgemäß ein außerordentlicher Schub. Doch auch davon abgesehen hilft er zu einer fundierten und professionellen Durchführung und zu einem qualitativvollen Ergebnis, das bedeutsam sein kann für den Lernerfolg der Schüler und/oder für die Außenwirkung des Projekts.

10. Projektphasen: ein möglicher Ablauf

In der Vorbereitungsphase sollte sich der Initiator des Projekts, also der Lehrer, nachdem er sein Ziel für sich deutlich umrissen hat, zunächst klar werden über die Möglichkeiten, die ihm zur Verfügung stehen, was die Dauer des Projekts, die räumliche Situation, mögliche Mitarbeiter aus den unterschiedlichen, oben bereits angedeuteten, Einsatzgebieten, die Gruppenkonstellation sowie das finanzielle Budget betrifft.

Dann müssen sich in einem ersten gemeinsamen Schritt alle Beteiligten an einen Tisch setzen, Zielvorgaben müssen formuliert werden, Arbeitsgrup-

pen gefunden. Je nach Größe und Zuschnitt des Projekts können das folgende Gruppen sein: Regie/Dramaturgie, Bühnenbild/Ausstattung, Kostüm/Maske, Technik/Ton/Licht, Presse-/Öffentlichkeit/Projektdokumentation usw.

Hierbei ist insbesondere auf zwei Dinge zu achten: erstens sollte, im Idealfall, jeder Schüler seinen Wünschen und Ambitionen entsprechend sich einer Arbeitsgruppe anschließen und zweitens mit einer anderen Aufgabe einer zweiten Gruppe zugeordnet werden, in der er sich thematisch/inhaltlich nicht von selbst verorten würde, jeder am Projekt beteiligten Jugendliche sollte sich an der Schauspielerarbeit, d. h. den Improvisationsübungen, dem Training und den szenischen Spielen beteiligen, so dass erst zu einem späteren Zeitpunkt des Projekts die endgültigen Besetzungen gemacht werden. Dies führt mit großer Wahrscheinlichkeit dazu, dass auch diejenigen, die sich zunächst nicht selbst auf der Bühne gesehen hätten, sondern ihrem Rollenverhalten im normalen Klassenunterricht entsprechend eher im Hintergrund, womöglich keine Angst mehr haben, auf der Bühne zu stehen. Diese Entwicklung aber braucht Zeit, insofern wäre es komplett unsinnig, wenn man v. a. an einem Prozess und nur in zweiter Linie an einem Ergebnis orientiert ist, die Besetzung gleich zu Beginn eines solchen Theaterprojekts zu machen.

Ein nächster Schritt ist die Findung des Leitungsteams. Hier sollte die Führung für die Durchführung und Gestaltung des Projektes nicht beim Lehrer bleiben, sondern den Projektteilnehmern überantwortet werden. Der Lehrer koordiniert, moderiert, steht für Fragen zur Verfügung – hilft dem Leitungsteam bei der Umsetzung der spezifischen Vorstellungen. Je nach Zuschnitt des Projektrahmens sollte dann die Länge der Recherchephase festgelegt werden – diese ist von besonderer Bedeutung für die sich anschließende Gestaltung des dramaturgischen Leitfadens, aber auch für die Inszenierungsarbeit selbst. Hier ist auf vielfältiges Material zu achten, das die Projektteilnehmer persönlich mit dem Thema in Verbindung bringen, das ihnen, neben der reinen Sach- und Informationsebene, sinnliche Zugriffe ermöglicht. Die Arbeitsgruppen der einzelnen Monologe können zunächst gemeinsam am Überthema („Islam – Muslime in Deutschland – Integration“) recherchieren, sich dann in Spezialrecherchen zu den jeweiligen Schwerpunkten ihrer Texte begeben. Hierbei sind die üblichen Quellen natürlich unerlässlich (Internet, Fachliteratur), daneben können aber auch Interviews mit Experten geführt werden (z. B. Vorsitzende muslimischer Vereine, Angestellte von Ausländerbehörden usw.). Die Zugriffe sollten nicht nur rational, sondern auch emotional und assoziativ versucht werden. Das Material, das von den Teilnehmern zusammengestellt wird, kann – sofern es der zeitliche Rahmen zulässt – zu einem bestimmten Punkt der Recherchephase den

anderen Gruppen präsentiert werden, so dass weitere Anregungen in die Gestaltung einfließen können und auch, damit die Gruppe, die sich Dramaturgie und Gestaltung des „Drehbuchs“ zur Aufgabe gemacht hat, einen Überblick über die einzelnen Themen erhält und die Bühnenbild-Gruppe erste Anregungen für den Bühnenraum bekommt, den sie entwickeln wird.

Parallel zur Entwicklung des Skripts und des Bühnenraums können schon die ersten Proben an den Einzelmonologen beginnen. Hier ist darauf zu achten, dass die Jugendlichen v. a. an einer eigenständigen Umsetzung ihres Themas interessiert sind, dass sie nicht in ein Abbilden und Nachahmen der vermeintlichen Situation verfallen und das, was geschrieben steht, illustrieren, sondern auf eigene Faust Grundsituationen finden, mit dem Text experimentieren, sich auch von ihm lösen und sich improvisierend ihrer Inszenierung annähern.⁹

Die Gestalter des Bühnenbildes sollten im Idealfall aus einer Fülle unterschiedlicher Materialien und Stoffe auswählen können – sich nicht von vorneherein auf bezogene und bemalte Leinwände einschließen bzw. auf Pappmachée-Kulissen. Es muss entschieden werden, ob man in einer Guckkastenbühne oder in einer Raumbühne arbeiten möchte. Grundsätzlich ist es auch möglich, den schulischen Kontext zu verlassen und Theater im öffentlichen Raum zu probieren – allerdings sollte auf die Beispielbarkeit des Raumes, auf Probenmöglichkeiten usw. Rücksicht genommen werden.

Die Dramaturgie-Gruppe bemüht sich um den „roten Faden“, der die Inszenierung durchziehen soll, sie erstellt die Text-Fassung, wobei sie dies v. a. in der ersten Probenphase in enger Rückbindung an die Proben der Einzeltex-te tun sollte. Im weiteren Verlauf des Projektes ist sie für die Gestaltung des Programmhefts, der Werbung und der Plakate zuständig, aber auch für die Kommunikation mit der Presse.

Zwischen dem ersten und dem zweiten Probenblock empfiehlt es sich, ein Zwischenresümee zu ziehen. Die Gruppen präsentieren einander ihre Arbeitsstände. Hierbei ist von enormer Wichtigkeit, dass allen Beteiligten klar ist, dass es um einen Probenstand, also nur um ein Zwischenergebnis geht – auf besondere Sensibilität ist in dieser Phase bei der Kritik zu achten. Gemeinsame Inszenierungselemente können nun entdeckt und gebündelt werden – die Suche nach verbindenden Elementen (Handlungen oder Requisiten beispielsweise, die in mehreren oder allen Einzelteilen auftauchen)

⁹ Für improvisierende Spielformen gibt es mittlerweile in der theaterpädagogischen und theaterpraktischen Literatur zahlreiche Anregungen. Das umfangreichste Werk hat wohl Keith Johnstone vorgelegt (Johnstone 2004).

sollten in der zweiten Probenphase im Mittelpunkt stehen. Wichtig ist, dass Widersprüchlichkeiten nicht nivelliert werden müssen – es handelt sich um eine inhaltliche Entscheidung, ob man das Gemeinsame oder das Unterschiedliche betont.

In der Endprobenphase kommen dann die „ästhetischen Mittel“, die zur Inszenierung gehören, Stück für Stück dazu, das sind Kostüm, Maske, Licht, Ton usw. Wichtig ist hierbei darauf zu achten, dass Inhalt und Form miteinander eine Verbindung eingehen sollten. Wie aufwändig diese Theatermittel einbezogen werden, hängt selbstredend wieder von der finanziellen und zeitlichen Ausstattung des Projekts ab – aber auch hier ist die inhaltliche Entscheidung die relevante: Mittel einzusetzen, die im Kontext dessen, was man erzählen möchte, keinen Sinn ergeben, bloß weil man sie hat, ist grundsätzlich sinnlos und dem Theatererlebnis nicht zuträglich.

Wichtig bei der Arbeit mit jugendlichen Laien ist auch, dass die Aufführungssituation die Spieler zwar fordert, aber nicht überfordert. Der Schutz des Spielers, der über kein oder nur rudimentäres Handwerkszeug verfügt, muss oberste Priorität haben. Besonders ist darauf zu achten, dass die Haltung der Teilnehmer zu ihrem eigenen Abend eine positive ist, dass sie sich mit ihrer Arbeit identifizieren und für sie geradestehen können – egal, was außenstehende Kritiker meinen.

Literaturverzeichnis

- Boteram, N. (1993): Interkulturelles Lernen durch Selbsterfahrung. In: Boteram, N. (Hrsg): Interkulturelles Verstehen und Handeln, Beiträge aus Erziehungs-, Sozial- und Sprachwissenschaften. Pfaffenweiler, S. 241-260.
- Brettfeld, K. & Wetzels, P. unter Mitarbeit von Inci, R., Dürr, S., Kolberg, J., Kröger, M., Wehsack, M., Block, T. & Üstünel, B. (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zur Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen (= Bundesministerium des Inneren: Texte zur Inneren Sicherheit), Hamburg. 515 S.
- Fink, E. (1960): Spiel als Weltsymbol, Stuttgart.
- Gruner, C. (o. J.): Historisches Lernen im Bilingualen Geschichtsunterricht (in Vorbereitung).
- Johnstone, K. (2004): Theaterspiele. Berlin.
- Krauss, H. (2008): Muslime in Deutschland. (Des-)Integration, religiöse Bindung, weltanschaulich-politische Orientierung und islamistische Radikalisierungspotentiale. Kritische Darstellung und Kommentierung der Studie des Bundesministeriums des Inneren. Online: http://fowid.de/fileadmin/textarchiv/Krauss_Hartmut/Muslime_in_Deutschland_TA2008_2.pdf
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg) (2000): Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht: Eine Dokumentation der Schulen mit bilinguaem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland, Soest.

-
- Lehmann, K. (2006): Theater spielen im Geschichtsunterricht: Chancen und Herausforderungen. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion. In: Lehmann, K. (Hrsg): Theater spielen im Geschichtsunterricht, Themenheft Geschichte 8, Neuried, S. 20-30.
- Meyer, H. (1987): Unterrichtsmethoden II. Praxisband, Frankfurt a. M.
- Mogel, H. (1994): Psychologie des Kinderspiels. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. 2. Aufl. Berlin.
- Mühldorfer, A. (1992): Der kreative Prozess im Schulspiel I und II. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen: Theaterspielen in der Schule. Ein Fortbildungsmodell. Donauwörth, S. 374-392.
- Schmitt, G. (1997): Interkulturelle Erziehung – Chancen und Herausforderungen für Minderheiten und die eingesessene Mehrheit. In: Interkulturell – Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung, H. 1/2, S. 49-70.
- Ullrich, E. (1988): Kreativität. In: Arnold, W., Eysenck, H. J. & Meili, R. (Hrsg): Lexikon der Psychologie. Bd. II. 5. Aufl. Freiburg, Sp.1156-1158.
- Wildhage, M. (2002): Von Verstehen und Verständigung. In: Praxis Geschichte, H. 1, S. 4-10.

Lea Marie Müller

Encountering Art – Englisch im Kunstmuseum

1. Einleitung

Die Bildungspläne aller Schulformen empfehlen, außerschulische Lernorte aufzusuchen, da diese als sinnvoll für handlungsorientiertes und erfahrungsorientiertes Lernen gelten (Traub 2003). In der Literatur findet man vorwiegend Beiträge zu naturwissenschaftlichem Unterricht oder Geschichtsunterricht, die sich zudem weitgehend auf den Grundschulunterricht beziehen. Die Verbindung von Englischunterricht und Kunst wird dabei nur selten bedacht.

Ich möchte der Frage nachgehen, wie Kunst und Englisch sich als Unterrichtsfächer ergänzen können. Es soll gezeigt werden, welche spezifischen Vorteile das Kunstmuseum als Lernort für das Fach Englisch hat und wie es als außerschulischer Lernort für den Englischunterricht genutzt werden kann. Dabei muss zunächst auf allgemeine Aspekte außerschulischer Lernorte und von Museen im Besonderen eingegangen werden, um davon ausgehend die Vorteile des Kunstmuseums für den Englischunterricht herauszuarbeiten.

2. Lernorte außerhalb der Schule

2.1 Allgemeines

„Lernorte sollen Ausschnitte aus der Lebenswirklichkeit didaktisch und lerntheoretisch interessant aufbereiten und selbstständiges Lernen ermöglichen. Außerdem müssen sie gegenüber Fragen offen sein, kooperatives Lernen ermöglichen und fördern, Handlungsfelder zum selbstständigen Arbeiten anbieten und unterschiedliche Arbeitsformen vorgeben. Über die Auskunft von Experten kann so

neues Wissen angeeignet und damit neue Erfahrungen gewonnen werden.“ (Deutsche Bildungskommission 1992, zit. n. Traub 2003, S. 54)

Schule soll nicht nur fachliches Wissen vermitteln, sondern die Schüler auch zu eigenverantwortlichem Handeln und zur verantwortungsvollen Teilnahme an der Gesellschaft erziehen. Wie es auch in den Schulgesetzen der Länder (hier z. B. zit. n. § 2 u. 5 des Schulgesetzes NRW) festgehalten ist, soll sich die Schule der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern öffnen. Dies stellt eine gewisse pädagogische Herausforderung dar, denn die „Schule als Buchschule“ (Salzmann 2007, S. 433) ist ein in sich geschlossener, von der Welt, auf die sie vorbereiten und über die sie Wissen vermitteln soll, abgetrennter Lernort. Schule ermöglicht es zwar, Wissen strukturiert, langfristig und kumulativ zu vermitteln, doch sie läuft Gefahr, sich von der außerschulischen Realität abzukapseln.

Es waren die Reformpädagogen, die Anfang des 20. Jahrhunderts verstärkt auf diesen Missstand hinwiesen und forderten, den Unterricht ‚nach draußen‘ zu bringen. Einige Grundsätze der Reformpädagogik, wie zum Beispiel Heimatorientierung oder Lebensnähe, forderten geradezu dazu auf, außerschulische Lernorte einzubeziehen. Während bei den Reformpädagogen noch hauptsächlich Orte in der Natur oder Betriebe aufgesucht wurden, können Lehrkräfte heute auf vielfältigere Möglichkeiten zurückgreifen, Lernen außerhalb des Klassenzimmers zu initiieren. Dabei wird grob unterschieden zwischen primären (eigens für das Lernen eingerichtet) und sekundären Lernorten (andere Aufgaben werden vorrangig erfüllt, aber sie können auch zum Lernen genutzt werden).

Die Vorteile des außerschulischen Lernens sind nicht zu verkennen. Sie erleichtern einen konkreten Bezug zum Lernfeld, der für die Schüler individuell und persönlich erfahrbar ist (Salzmann 2007). Da die Schüler sich an außerschulischen Lernorten meist freier bewegen können als in der Schule, ermöglichen sie selbstständiges und selbsttätiges Lernen, was sich letztlich positiv auf ihre Motivation auswirkt. Auch regen außerschulische Lernorte zu fächerübergreifendem Unterricht an, der ein viel diskutiertes Thema der Didaktik geblieben ist (Burk & Claussen 1980).

2.2 Vorteile des Kunstmuseums als außerschulischer Lernort

Im Museum muss man sich nicht wie in der Schule mit Reproduktionen begnügen, die Begegnung mit dem Objekt findet unmittelbar statt. Diese Authentizität und Anschaulichkeit kann Schüler auf ganz andere Weise ansprechen, als Reproduktionen es vermögen. Das Ansprechen mehrerer Sinne und die Verbindung von Wissenserweiterung und Unterhaltung sind klare Vorteile des Museums, die in der Schule kaum gegeben werden können (Igl 1993).

Im Museum wird Kommunikation groß geschrieben. Diese ist nicht nur auf Betrachter und Gegenstand beschränkt, sondern vollzieht sich auch unter den Betrachtern. Um Kommunikation zu fördern, findet man in den meisten Museen heute museumspädagogische Angebote. Nicht nur die speziell zugeschnittenen Angebote, sondern auch die Arbeit mit Fachpersonal, das nicht aus dem Schulzusammenhang bekannt ist, bedeuten einen der größten Vorteile von Museen als außerschulische Lernorte.

Das Museum ist offen für verschiedene Lernformen, wozu auch selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen gehören. Handlungsorientierter Unterricht lässt sich durch gezielte Projekte und Lernaufträge umsetzen. Durch den Fokus auf Kommunikation wird im Museum auch soziales Lernen realisiert. Die spezifischen Gegebenheiten in einem Museum (museumspädagogische Angebote, freie Bewegung etc.) fördern Interaktions-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit.

Ein Museum kann Erlebnisort sein. Sinnliche Wahrnehmung, spezifische Führungen, handwerkliches Arbeiten, Workshops oder Theaterspielen unterstreichen die Erlebnis- und Handlungsorientierung der Museen (Traub 2003). Traub fasst zusammen:

„Ein Schulbesuch im Museum ermöglicht gegenständliches, sinnliches, spielerisches und experimentelles Lernen. Dies kann im Unterricht meist nicht so geboten werden. Das Museum kann auch als „Motivationsbrücke“ dienen. Themen, die im Unterricht nicht so gerne bearbeitet werden, da sie eher abstrakt abgehandelt werden, können im Museum interessanter und realer vermittelt werden.“
(Traub 2003, S. 120)

Durch die Exponate, die sich auf unterschiedliche Weise mit der Realität (wie sie zu einer bestimmten Zeit oder in einer bestimmten Kultur zu finden war) auseinandersetzen und Bezüge zur Lebenswelt der Schüler herstellen, kann im Museum realitätsbezogen gelernt werden. Die Auseinandersetzung mit Geschichte und politischen Ereignissen ermöglicht einen Zugang zur eigenen Kultur, aber auch zu fremden Kulturen (Kallinich, in Traub 2003).

Ein Kunstmuseum hält eine Vielzahl an verschiedenen Medien zum Lernen verfügbar. Neben den Kunstwerken in traditionellen Techniken etablieren sich heute Videokunst, Installationen oder auch Beispiele von Performance-Kunst. Museumspädagogische Dienste bieten Videos, Dias, Texte und auch CD-Roms für vielfältige Lernzugänge an (Traub 2003). Für Rump sind ganzheitliches Wahrnehmen, entdeckendes Lernen, flächenübergreifendes Arbeiten und die „originale Begegnung mit dem [...] Objekt“ für eine Didaktik des Museums kennzeichnend. Veranschaulichung, Förderung von Geschichtsbewusstsein und Sensibilisierung für Gegenwartsbezüge“ zählen zu den zentralen Lernangeboten (Rump zit. n. Traub 2003, S. 95).

3. Englischunterricht im Kunstmuseum

3.1 Task-Based Learning

Viele der im vorhergehenden Kapitel genannten Vorteile des Museums als außerschulischem Lernort repräsentieren Grundideen des Task-Based Learning (TBL).

Grundgedanke des TBL ist, dass Sprache Mittel zur Kommunikation und als Ganzes zu sehen ist, und dass es im Fremdsprachenunterricht um mehr geht als um phonetische, grammatische und lexikalische Phänomene, die es auswendig zu lernen gilt (Nunan 2004).

Es gibt unterschiedliche Blickweisen auf TBL, doch diese Aspekte haben alle gemeinsam: Tasks werden als Aktivitäten verstanden, die auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet sind. Willis' Definition fasst zusammen: "*A goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome.*" (Willis 2004, S. 15) Hier wird deutlich, dass eine Task nicht unbedingt eine Aufgabe sein muss, deren Inhalt ein sprachliches Phänomen ist, Sprache aber nötig ist, um die Task zu lösen.

Die Zielsprache wird also *durch* Kommunikation gelernt und nicht *für* Kommunikation. Dieser Definition nach sind fast alle Aktivitäten, die im Museum durchgeführt werden, Tasks, da sie die Verwendung von Sprache

voraussetzen. Durch den Fokus auf Handlungsorientierung kann kommunikative Kompetenz gelernt werden. Einige wichtige Aspekte des TBL, insbesondere mit Blick auf den Unterricht im Kunstmuseum, sind, dass die Aufgaben in Beziehung zu der realen Welt stehen und die Aktivität der Lerner betonen (Frost 2004).

Neben der Verwendung von authentischen Texten ist bei der Auswahl der Themen wichtig, dass sie Aspekte beinhalten, die Schüler interessieren. Vor allem kann im Museum geleistet werden, Lernende zu kreativem, freiem Sprachgebrauch anzuleiten.

3.2 Englisch im Kunstmuseum – weshalb?

Die Fächer Englisch und Kunst weisen in vielen Zielen große Übereinstimmungen auf. Dass das Kunstmuseum der ideale Ort ist, um Kunst zu vermitteln, liegt auf der Hand. Ich möchte zunächst erläutern, wieso es Sinn macht, Englisch mit Hilfe von Kunst zu vermitteln, um dann zu zeigen, welche spezifischen Vorteile das Kunstmuseum für diesen Zweck hat.

Rymarczyk fasst einige Vorteile für Kunstunterricht auf Englisch zusammen. Im Kunstunterricht wird nicht nur praktisch gearbeitet, sondern auch das Betrachten von Kunstwerken geübt und zunehmend differenziert. Das fördert ‘visual literacy’, eine Kompetenz, die für alle Fächer von Bedeutung ist. Ziel ist schließlich, dass Schüler visuelle Informationen versprachlichen können. Der Vorteil der visuellen und haptisch-visuellen Medien in der Kunst ist, dass Schüler ein Instrument haben, um ihre Redeabsichten zu unterstützen – auch mit geringer fremdsprachlicher Kompetenz können Schüler sich so ausdrücken und Erfolgserlebnisse in der Fremdsprache verbuchen. So ist es im Anfängerunterricht möglich, kurze Äußerungen abzugeben (“Scissors, please?”) und sich dennoch verständlich zu machen, was mit zunehmendem Alter zu ausführlichen Äußerungen führen kann und soll. Schließlich ist Kommunikationsfähigkeit Hauptanliegen beider Fächer. Klarer Vorteil von Kunst für das Erlernen von Englisch (gerade in der Anfangsphase) ist, dass der Unterricht nicht an Texte gebunden sein muss. Denn so kann die expressive Funktion von Sprache trainiert werden. Da Kunst auf einer emotionalen Ebene anspricht und neben theoretischen auch praktische Anteile vorhanden sind, ist es Schülern möglich, auf einer persönlicheren Ebene zu kommunizieren als in anderen Bereichen. Durch die Auseinandersetzung mit aktuellen sozialen und politischen Themen (vor allem im Unterricht der höheren Klassenstufen) werden hier die Forderungen des Task-based

Unterrichts erfüllt, den Unterricht und die Aufgaben an der Lebenswelt der Schüler zu orientieren (Rymarczyk 2005).

Letztlich zeigt Rymarczyk, dass Kunst auf Englisch den Schülern Spaß macht: „Im Kunstunterricht kann man alles durch's Sehen begreifen.“ (Rymarczyk 2005, S. 18)

Ein wichtiger Aspekt des TBL ist die Verwendung von authentischen Materialien. Das ist im Museum vielfältig gegeben: Bildbeschriftungen, Filmaufnahmen, Zitate, Ausstellungskataloge. Vor allem bei Ausstellungen englischsprachiger Künstler sind diese Materialien häufig auf Englisch.

Moderne Lehrpläne, wie das Kerncurriculum für das Fach Englisch des Landes Niedersachsen, sehen vor, dass Schüler im Unterricht kommunikative und interkulturelle Kompetenzen erwerben sollen. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies „[...] einen erhöhten Anwendungsbezug, die Ausrichtung auf interkulturelle Handlungsfähigkeit“ (Rahmenrichtlinien Niedersachsen 2006, S. 7).

Kunst ist ein geeigneter Anknüpfungspunkt für das Entwickeln von interkultureller Identität, da sie Ausdruck von Zeitgeist, kultureller Identität und Charakter einer Gesellschaft ist und Verständnis für die Kultur der Zielsprache zu entwickeln hilft. Kunst ist wesentlich mehr als das ästhetische Produkt. Sie verbindet kulturelle, geschichtliche, politische, soziologische und – wenn es an das Verständnis von Techniken und Materialien geht – naturwissenschaftliche Aspekte. Dadurch ist ein Besuch im Museum, vor allem gepaart mit einer ausführlichen Vor- und Nachbereitung, eine optimale Plattform für fächerübergreifenden Unterricht und die Vernetzung von Wissen.

Kunst ist Kommunikation. Ob ein Werk gefällt oder nicht, es wird immer Anlass zur Kommunikation geben können. Der Betrachter kann auf verbale, aber auch auf schriftliche oder ästhetische Weise auf ein Kunstwerk reagieren. Alle diese Formen der Kommunikation können im Museum ausgeprägter stattfinden als im Klassenraum.

Museen bieten museumspädagogische Angebote, die von Fachpersonal durchgeführt werden, immer häufiger auch von englischsprachigen Muttersprachlern an. Dieser Kontakt mit Muttersprachlern ist natürlich positiv für die Entwicklung der Zielsprache (Thanheiser 2006).

3.3 Beispiele für einen möglichen Englischunterricht im Museum

Das Kunstmuseum als außerschulischer Lernort bietet spezifische Möglichkeiten und Vorteile für den Englischunterricht. Es ist nicht nötig, in Muster eines traditionellen, lernzielgesteuerten Unterrichts zu verfallen, der lediglich ins Museum verlegt wird. Eine Führung des Lehrers auf Englisch ist nur eine von vielen Möglichkeiten, Englisch im Museum zu unterrichten. Genauso wenig muss Englischunterricht im Museum gleichbedeutend sein mit Kunstunterricht auf Englisch. Die Kunstwerke sollten als Auslöser für Kommunikation und als Vermittler von landeskundlichem Wissen dienen.

Deswegen eignen sich gerade assoziative Rezeptionsverfahren, vor allem für die ‚Erstbegegnung‘ mit den Werken im Museum. Assoziationsfähigkeit beschreibt die Leistung des Gehirns, vorhandenes Wissen zu verknüpfen. Rezeptionsverfahren, die diese Fähigkeit anregen, haben großes kommunikatives Potential. Ziel des Englischunterrichts im Museum ist erhöhte Kommunikation und diese mag Schülern auf assoziativem Niveau zunächst leichter fallen als die auf wissenschaftlichem Niveau (Seumel 2001).

An dieser Stelle sei nur eine Möglichkeit eines assoziativen Rezeptionsverfahrens vorgestellt. Heiderose Hildebrand hat die Methode des chinesischen Korbs entwickelt. In einen Korb werden banale, uneindeutige Dinge (z. B. Niveacreme-Deckel) gelegt und die Schüler greifen blind einen Gegenstand heraus. Damit laufen sie durch das Museum und stellen ihn vor ein Kunstwerk, welches sie mit dem Objekt in Beziehung setzen können. Nachdem sich die Klasse wieder versammelt hat, beginnt eine Führung durch das Museum, deren Verlauf von den Schülern bestimmt wird und in der, aufgrund des persönlichen Einsatzes, Raum für Diskussion unter den Schülern ist (Hildebrand 2001). Ziel ist es, eine gewisse Hemmschwelle zu nehmen und die Teilnehmer zur Diskussion anzuregen. Es wird gemeinschaftlich gelernt und diskutiert, ohne dass es ein ‚richtig‘ und ‚falsch‘ oder lediglich ein ‚gefällt‘ oder ‚gefällt nicht‘ gibt – einer freien sprachlichen Äußerung steht also nichts im Weg. Ein weiterer Vorteil assoziativer Rezeptionsverfahren für den Englischunterricht ist, dass kein Vorwissen nötig ist (Hildebrand 1988). Assoziative Rezeptionsverfahren ermöglichen Kommunikation, selbstständiges Lernen und handlungsorientierten Unterricht – alles wichtige Ziele des Englischunterrichts.

Eine weitere Möglichkeit, sich Kunstwerken zu nähern, ist es, eine Darstellung spielerisch auszugestalten und zu Ende zu spielen. Alternativ spielen

Schüler eine Szene vor dem betreffenden Exponat, in der sie das Bild verkaufen. Kunstverständnis und Sprache werden auf diese Weise schon auf einer frühen Lernstufe einsetzbar, zumal einfache Verkaufsgespräche zu den grundlegenden Situationen des Anfangsunterrichts gehören.

Für die Arbeit in höheren Klassenstufen wäre ein ‚Zettelgespräch‘ denkbar. Hierfür erhält jeder Schüler einen Zettel mit einem Zitat, einer Definition oder Ähnliches zu einem Thema. Ein Schüler beginnt und liest den Inhalt seineszettels vor. Dann kann jeder Schüler seinen Text vorlesen, wenn er meint, dass er passt. Auf diese Weise entwickelt sich eine spezielle Form eines Gesprächs. Auch mit Schriftlichem kann im Museum gearbeitet werden. Schüler können Reaktionen auf Bilder verfassen, kleine Referate schreiben oder ein Projekt durchführen. Auch ist es vorstellbar, dass Schüler sich bei einem ersten Besuch im Museum ein Werk aussuchen, das sie anspricht. Es folgen Unterrichtseinheiten, in der sie sich Hintergrundwissen aneignen und ihre Reaktionen mit dem Medium ihrer Wahl ausgestalten. Die Präsentationen der ausgestalteten Reaktionen sind dann Teil eines erneuten Besuchs der Ausstellung.

In einen kreativen Kontext eingebunden würde die Aufgabe lauten, aus der Perspektive einer bestimmten Rolle heraus zu agieren (Tab. 1).

<p>Customer - New Yorker business man - interested in art only for economic value and prestige</p> <p>You came to look at the 'Double Elvis' by Andy Warhol and judging from your previous purchases, the gallery owner expects you to buy it. However, you are almost bankrupt and nobody knows about it. How do you get out of the situation while keeping up appearances?</p>	<p>Artist You are Andy Warhol and you have just completed a new piece.</p> <p>You are attached to that specific piece and don't really want to sell it.</p> <p>What can you do in this situation in order for the customer not to buy your painting?</p>	<p>Gallery Owner You have just bought a boat. Now you need money to pay for your credit. You desperately need to sell this painting.</p>
--	--	--

Tab. 1: Beispiel für Rollenkarten

Ein erfolgreiches Beispiel von Englischunterricht im Kunstmuseum ist die Arbeit des Kunstmuseums Reutlingen. Gemeinsam mit der amerikanischen Kunstgeschichtsstudentin Jessamyn Cox wurde dort Englischunterricht für eine 4. Klasse durchgeführt. Zum einen bekamen die Kinder eine Führung durch die Ausstellung auf Englisch, zum anderen arbeiteten sie praktisch in der Druckwerkstatt. Dabei stand Wortschatzarbeit im Vordergrund, sowohl zum Themenkomplex ‚Tiere‘ als auch zu fachpraktischen Begriffen (Walleit 2008).

Das Kunstmuseum hat sich als interessante Möglichkeit erwiesen, es als außerschulischen Lernort für künstlerische und für fremdsprachliche Zielsetzungen in Erwägung zu ziehen. Die Arbeit in Museen ist hilfreich für einen Unterricht, der inhaltlich bereichern, aber auch vielfältige Anregungen für Kommunikation auf Englisch bieten soll.

Literaturverzeichnis

- Burk, K. & Claussen, C. (Hrsg.) (1980): Lernorte außerhalb des Klassenzimmers I. Didaktische Grundlegung und Beispiele. Frankfurt a. M.
- Fliedl, G. (Hrsg.) (1988): Museum als soziales Gedächtnis? Kritische Beiträge zu Museumswissenschaft und Museumspädagogik. Klagenfurt.
- Igl, J. (1993): Der Schüler im Kooperationsfeld von Schule und Museum in der Region. Berlin.
- Hildebrand, H. (1988): Einmal tun und tausendmal sehen. In: Fliedl, G. (Hrsg.): Museum als soziales Gedächtnis? Kritische Beiträge zu Museumswissenschaft und Museumspädagogik. Klagenfurt, S. 133-148.
- Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Reeken, D. v. & Wittkowske, St. (Hrsg.) (2007): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn.
- Küppers, A. & Quetz, J. (Hrsg.) (2006): Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke. Berlin.
- Leaver, B. & Willis, J. (eds.) (2004): Task-Based Instruction in Foreign Language Education. Practices and Programs. Washington D.C.
- Nunan, D. (2004): Task-Based Language Teaching. Cambridge.
- Salzmann, C. (2007): Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Reeken, D. v. & Wittkowske, St. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 433-439.
- Thanheiser, S. (2006): Englisch lernen im Kindermuseum. In: Küppers, A. & Quetz, J. (Hrsg.): Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke. Berlin, S. 81-91.
- Traub, S. (2003): Das Museum als Lernort für Schulklassen. Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit. Hamburg.
- Willis, J. (2004): Perspectives on Task-Based Instruction: Understanding Our Practices, Acknowledging Different Practitioners. In: Leaver, B. und Willis, J. (eds.): Task-Based Instruction in Foreign Language Education. Practices and Programs. Washington D.C., pp. 3-47.

Zeitschriften-/Zeitungsartikel

- Hildebrand, H. (2001): Was ist am Chinesischen Korb chinesisch? Eine gute Frage. In: Kunst und Unterricht, H. 253, S. 11-12.
- Rymarczyk, J. (2005): To nail one's colours to the Mast. Ein klares Ja zum bilingualen Kunstunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. H. 78, S. 14-18.
- Seumel, I. (2001): Assoziative Rezeptionsverfahren. In: Kunst und Unterricht. H. 253, S. 4-10.
- Walleit, C. (2008): Paper, Paint, Printing Press: Kunstunterricht mal anders. In: Reutlinger Nachrichten, 23.07.2008.

Internetquellen:

Schulgesetz NRW:

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf
(12.09.2009)

Rahmenrichtlinien Niedersachsen 2006:

http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_englisch_nib.pdf (16.09.2009)

Frost, Richard (2004): A Task-based approach:

<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/a-task-based-approach> (26.09.2009)

Corinna Höfle & Barbara Minnemann

Außerschulischer Lernort Zoo – Eine Herausforderung

1. Was ist ein Lernort?

Zunächst einmal sollte geklärt werden, was mit dem Begriff Lernort überhaupt gemeint ist. Der Begriff selbst sagt schon aus, dass von einem Ort die Rede ist, an dem gelernt wird. Daraufhin stellt sich die Frage, ob es überhaupt Orte gibt, an denen man nicht lernt. Betrachtet man dazu Plätze, an denen man keine Lernaktivität erwartet, wie in Discotheken, Musicals und U-Bahnen, so muss man feststellen, dass wir auch dort lernen. Denn wir lernen, uns an den jeweiligen Stätten entsprechend zu benehmen, vielleicht lernen wir neue Leute oder eine neue Strecke kennen.

Klein (Höge 2005) beschreibt einen anderen Ansatz, der besagt, dass jeder Ort, der einen Zweck verfolgt, ein Lernort sei, da eben dieser Zweck gelernt werden solle. Damit handelt es sich zum Beispiel bei Kaufhäusern, Gefängnissen, Museen, Freizeitparks und auch beim Arbeitsplatz um Lernorte, da diese Plätze einen Zweck erfüllen.

Der deutsche Bildungsrat definiert Lernort als „eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung [...], die Lernangebote organisiert“ (Deutscher Bildungsrat 1974). Die Bildungskommission unterscheidet lediglich zwischen vier verschiedenen Lernorten: Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio. In der Schule überwiegt das kognitive Lernen, während in den Betrieben und Lehrwerkstätten aktional gelernt wird. An diesen drei Orten werden die Inhalte und Ziele vorstrukturiert und organisiert. Der Lernort Studio unterscheidet sich in diesen Punkten von den anderen drei, denn hier wird mehr Wert auf emotionales (also kreatives, ästhetisches und soziales) Lernen gelegt. Zudem haben die Lernenden hier die Möglich-

keit ihre Aufgaben und Ziele selbst zu organisieren, da es keine verbindlichen inhaltlichen Vorgaben gibt und sie von äußerem Leistungsdruck befreit sind (ebd.).

2. Außerschulische Lernorte

Außerschulische Lernorte stehen alternativ dem Unterricht im Schulgebäude gegenüber, wobei fachlichen Ansprüchen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler Rechnung getragen werden soll (Killermann, Hiering, & Starosta 2005). Dabei kann Unterricht außerhalb des Schulgebäudes helfen,

- die formalisierten Abläufe in der Schule aufzubrechen,
- in anderen Lern-, Sozial- und Interaktionsformen zu lernen und
- Lebensnähe, Praxis und Ganzheitlichkeit zu bieten.

Die Forderung danach ist keinesfalls neu. So forderte bereits Comenius in seiner „Didacta magna“ (1657), die sinnlich erfahrbare Welt zum Ausgangspunkt menschlichen Lernens zu machen und den Unterricht durch Exkursionen anschaulich zu gestalten.

Außerschulische Lernorte können im Biologieunterricht sehr vielfältig sein, es reicht jedoch nicht, das Schulgebäude einfach nur zu verlassen. Vielmehr sollten Kriterien zugrunde gelegt werden, nach denen man einen außerschulischen Lernort auswählt.

Die Lernorte sollten

- für ausgewählte biologische Lerninhalte repräsentativ und exemplarisch sein,
- für den selbsttätigen Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten geeignet sein,
- ohne großen organisatorischen Aufwand erreichbar sein und
- zu Beobachtungen, Erkundungen, Untersuchungen sowie problemorientiertem Nachdenken herausfordern (ebd.).

Unterschieden werden außerschulische Lernorte in

- Naturstandorte wie Wald, Wiese, Hecke und Gewässer
- Betriebe wie Bauernhöfe, Molkereien, Imkereien, Gärtnereien, Kläranlagen
- didaktisch gestaltete Lernorte wie botanische und zoologische Gärten, Museen, Lehrpfade, Schulgärten und Umweltzentren (Spörhase-Eichmann & Ruppert 2004).

3. Lernen an außerschulischen Lernorten

Unterricht außerhalb des Schulgebäudes eröffnet besondere Lern- und Lehrmöglichkeiten. Dabei steht die originale Begegnung mit biologischen Objekten, die alle Sinne anspricht und somit mehrkanaliges/ganzheitliches Lernen ermöglicht, im Vordergrund. Inhalte werden nicht ausschließlich verbal oder medial vermittelt, also nicht nur über die kognitive, sondern vor allem über die affektive Ebene erlernt. Zusammenhänge, Fragestellungen und Vorgänge der Wirklichkeit werden in ihrer Komplexität wahrgenommen, emotionale und ästhetische Beziehungen und Assoziationen aufgebaut, was es vermeidet, träges Wissen zu erwerben, das nicht transfer- und anschlussfähig ist.

In der stark mediatisierten und virtualisierten Welt stehen Sekundärerfahrungen, die durch Medien vermittelt werden, bei vielen Kindern an erster Stelle. Originale Begegnungen hingegen ermöglichen Primärerfahrungen, da Phänomene eigenständig und mit mehreren Sinnen wahrgenommen werden. Gerade das Kennenlernen von Pflanzen und Tieren sollte im Rahmen von Primärerfahrungen im Freiland stattfinden. Die so zu erwerbende Artenkenntnis ist ein wesentlicher Aspekt der Umweltbildung und ein zentrales Ziel des Biologieunterrichts. Häufig vermittelt sich über die Realbegegnung so ein nachhaltigerer Eindruck als durch Fotos oder Schemazeichnungen, wie sie auf Arbeitsblättern oder in Schulbüchern anzutreffen sind. Emotionale Zugangsweisen durch Primärerfahrungen versprechen zudem eine höhere Wertschätzung der Natur.

Für die Erschließung ökologischer Fragestellungen ist es wichtig, das Habitat in seiner Ganzheit kennen zu lernen, um reale Vorstellungen über die Organismen, Lebensräume, Wechselbeziehungen, Anpassungen etc. zu erhalten. Auf diesem Wege kann es gelingen, die Biodiversität zu erleben und die Schutzwürdigkeit zu erkennen (Killermann, Hierung & Starosta 2005).

Besonders im Rahmen der Umweltbildung ist die Arbeit an Lernorten außerhalb des Schulgebäudes wichtig.

An außerschulischen Lernorten ist handlungsorientierter Unterricht leichter möglich als in der Schule. Die üblichen Lehr- und Sozialformen des Unterrichts, z. B. lehrerzentrierte, fragend-entwickelnde Verfahren passen hier nicht, stattdessen sollen sich die Schüler selbstständig mit Inhalten auseinandersetzen und dabei praktische Tätigkeiten ausführen, ein „wichtiges Erfolgsrezept für die Biologie im Freien“ (Kuhn 1975, S. 120). So sollen Schüler möglichst eigenaktiv in Gruppen- oder Partnerarbeit handeln und

sich relevantes Wissen selbst aneignen, was vor allem leistungsschwächeren Schülern entgegenkommt. Biologische Arbeitsweisen wie Sammeln, Beobachten, Vergleichen, Ordnen, Experimentieren etc. werden in einem authentischen Umfeld gelernt. Dies ermöglicht eine andere Qualität des Wissenserwerbs. Die Lernerfolge des Unterricht an außerschulischen Lernorten sind eindeutig zu verzeichnen und durch verschiedene Studien empirisch belegt (Killermann, Hiering & Starosta 2005; Kuhn 1975).

3.1 Erlebnisorientierter Lernort

Am außerschulischen Lernort soll selbstständig und emotional gelernt werden, was man auch als erlebnisorientiertes Lernen bezeichnen kann (Nahrstedt, Brinkmann, Theile & Röcken 2002). In der Literatur kaum thematisiert, spielt der Begriff erlebnisorientiertes Lernen in diesem Zusammenhang doch eine große Rolle. Das Erleben spielt in der Lernpsychologie schon seit längerem eine große Rolle. Eine aktuelle Definition erklärt Erleben als einen „aktiven, kognitiven (und emotionalen) Prozess der Aneignung von Informationen, die für das Individuum von Bedeutung sind, d. h. es handelt sich um Prozesse der Informationsaufnahme, der Speicherung und des Abrufs“ (Höge 2005, S. 48).

Ein Erlebnis besitzt zudem eine emotionale Komponente, so dass Erlebnis oft mit Abenteuer verbunden wird. Beachtet man diese Eigenschaft, so kann das Erlebnis eine Motivationsbasis für weitere Handlungen darstellen (Nahrstedt, Brinkmann, Theile & Röcken 2002; Höge 2005, S. 41-73).

Die folgende schematische Darstellung verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen Lernen, Erlebnis und dem heutzutage nicht davon zu trennenden Konsum in den modernen Einrichtungen.

Doch die Bedeutung des Lernens in Freizeitanlagen war nicht immer so groß. Am Anfang der Entwicklung von Freizeit- und Erlebniswelten handelte es sich vorwiegend um eingezäunte Rummelplätze, in denen schnelle Karussells die größte Attraktion waren. Zu dieser Zeit waren Freizeitparks und Museen unterschiedliche Dinge (Mongon 2002, S. 39-41) und die Leute kamen, um einen schönen Tag zu erleben und weniger, um etwas zu lernen. Doch schon sehr bald erkannten die ersten Vordenker, dass sich mit Lernerlebnissen Geld machen lässt und kombinierten Erlebnisparks und Museen miteinander, jedoch örtlich getrennt in verschiedenen Parkteilen. Der oben beschriebene Wandel der Gesellschaft hat heute zu der Entstehung neuer Mischformen von Erlebnis- und Lernorten geführt. Die erste Anlage, die dieses Konzept realisierte, war EPCOT (Experimental Prototyp of the Community Of Tomorrow) im Disneyareal in Orlando, das 1982 eröffnete. Heute findet man diese Art von Parks auf der ganzen Welt (Scherrieb 2002, S. 31-38).

3.2 Lernen an erlebnisorientierten Lernorten

Henning (Henning 2003) untersuchte in ihrer Diplomarbeit, mit welchen Erwartungen Besucher in das Museumsdorf Cloppenburg gehen. Die Befragten gaben in großer Anzahl an, sie wollten Informationen gewinnen, Erfahrungen sammeln, ihre Kenntnisse vertiefen und Zusammenhänge erfahren. All diese Erwartungen sind eng mit dem Lernbegriff verbunden, dennoch benutzte kein einziger Besucher das Wort Lernen. Es scheint, als haben die Besucher einen sehr eng gefassten Lernbegriff, der sich auf das schulische Lernen bezieht. Für sie bedeutet Lernen Wissenserwerb und Ansammeln von Faktenwissen und ist meist mit negativen Emotionen verbunden. Dessen ungeachtet behaupteten fast alle Besucher, etwas im Museumsdorf Cloppenburg gelernt zu haben. Sie sahen das Lernen allerdings nicht als zentrales Anliegen, sondern erwarteten, dass sich Lernen im Hintergrund abspiele. Daraus kann man schließen, dass die Besucher, ohne sich dessen bewusst zu sein, informelles Lernen im Museum erwarten (ebd.).

Vor allem ältere Besucher erhoffen, in Erlebniswelten etwas Neues zu lernen, während die jüngere Generation eher Spaß und Unterhaltung sucht. Einen weiteren Unterschied in den Erwartungen gibt es zwischen Besuchern mit niedriger oder mittlerer Bildung zu den hoch gebildeten Leuten: Letztere stehen dem Lernerfolg in Themenparks eher skeptisch gegenüberstehen, die niedriger gebildeten Menschen dagegen erwarten schon, dort etwas dazulernen (Brinkmann 2003, S. 21-30).

3.3 Lernen am erlebnisorientierten Lernort Tierpark

Das Lernverhalten von Zoobesuchern wurde bis heute nur sehr wenig untersucht. J. Mark Morgan, Professor an der Kansas State University, veröffentlichte im Jahr 1999 eine Studie, die er in dem Sunset Zoological Park (SZP) in Manhattan in den USA durchführte. Darin untersuchte er die Frage, mit welcher Motivation die Menschen in den Zoo kommen und welche soziale Orientierung sie verfolgen. Morgan fand heraus, dass die Erholungsfunktion des Zoos für die Besucher von größerer Bedeutung ist als die Möglichkeit sich zu bilden. Dennoch erachten viele Personen die Bildung für wichtig, jedoch vorwiegend mit einem altruistischen Hintergrund. So achten vor allem Eltern darauf, dass ihre Kinder im Zoo etwas über Tiere lernen. Durch daraus resultierende Lehrtätigkeiten der Eltern lernen diese selbst, oft unbewusst und ungerichtet, mit. Nach Morgan ist dieser Vorgang eine wichtige Strategie des informellen Lernens (Morgan & Hodgkinson 1999, S. 227-239).

In seiner zweiten Studie, die im Jahr 2000 veröffentlicht wurde, lässt Morgan eine Reihe von Zoopädagogen die Motivation und die soziale Orientierung der Besucher einschätzen und vergleicht diese Beurteilungen mit den zuvor festgestellten Ergebnissen der vorangegangenen Studie. Dabei stellt sich heraus, dass viele Pädagogen die Motivation der Besucher, selbst etwas zu lernen, höher einschätzen als sie tatsächlich ist (Morgan 2000, S. 19-33).

In seinen beiden Studien weist Morgan darauf hin, dass sich die Ergebnisse in Bezug auf die Motivation und die soziale Orientierung in verschiedenen Zoos wahrscheinlich unterscheiden, da Zoos unterschiedliche Konzepte verfolgen und die Besucher aus anderen Einzugsgebieten stammen. Ein Profil für den „durchschnittlichen“ Zoobesucher gibt es also nicht. Zudem gibt es, wie bereits erwähnt, nur wenige Studien in diesem Gebiet, weshalb diese Ergebnisse nicht generalisierbar sind und somit jeder Zoo individuell zu untersuchen ist (Morgan & Hodgkinson 1999, S. 227-239; Morgan 2000, S. 19-33).

Im Jahr 2006 untersuchte Volker Gerdes im Rahmen einer umfangreichen quantitativen Studie, die in der Biologiedidaktik Oldenburg angesiedelt war, die Wirksamkeit außerschulischer Lernorte am Beispiel Zoo (Thema: Lernort Zoo im Vergleich). Dabei überprüfte er, ob

1. Zoos informelles Lernen ermöglichen,
2. informelles Lernen durch konzeptionelle Einbindung im Zoo in höherem Umfang stattfinden kann,
3. informelles Lernen durch größere Medienvielfalt im Zoo in höherem Umfang stattfinden kann.

Durch eine zum Teil online gesteuerte Besucherbefragung in den Zoos Hagenbeck in Hamburg und "Disney's Animal Kingdom" in Florida fand Gerdes seine drei Thesen bestätigt. Volker Gerdes fand in seiner Studie heraus, dass die Struktur und Konzeption des "Disney's Animal Kingdom", die eine größere Medienvielfalt und eine Integration der Informationsmedien in die Thematisierung enthält, sich positiv auf den Lernzuwachs der Besucher auswirkt. Dennoch ist für die befragten Personen der Hauptgrund für einen Besuch im Zoo nicht das Lernen, wobei der Zoo gleichzeitig als ein Ort des Lernens anerkannt wird.

Im Rahmen einer weiteren quantitativen Untersuchung, die ebenfalls in der Biologiedidaktik Oldenburg durchgeführt wurde, widmete sich Ulrike Geers (2007) der Frage, inwieweit informelles Lernen im benachbarten Tierpark Jaderberg stattfinden kann. Dazu überprüfte sie die folgenden Hypothesen:

1. Die Zoobesucher sind daran interessiert, in ihrer Freizeit und speziell im Zoo informell zu lernen.
2. Der Jaderberger Tierpark eignet sich zum informellen Lernen.
3. Durch die aktuelle Medienpräsenz des Jaderparks werden Besucher angelockt.

An der Befragung nahmen insgesamt 109 Personen teil. Für die Befragung wurde ein eigener Fragebogen entworfen, der mit dem Programm GrafStat (Ausgabe 2006) erstellt wurde. Dieser Fragebogen bedient sich der quantitativen Methode; das bedeutet, dass jedem Befragten identische Fragen gestellt wurden, die teilweise vorgefertigte Antwortmöglichkeiten boten. Der Fragebogen besteht aus 33 kurzen Fragen. Es werden zu Anfang Angaben zur Person erfragt und anschließend die Motivation und das Interesse der Besucher erkundet. Es soll anhand von Befragungen zu drei verschiedenen Tiergruppen ermittelt werden, was und wie viel die Besucher im Tierpark gelernt haben. Deshalb werden detaillierte Fragen über die Löwen, die Tapire und die Geparden gestellt.

Im Rahmen der Datenauswertung wurde festgestellt, dass der Jaderpark sich generell zum informellen Lernen eignet, da gezeigt wurde, dass es Besucher gab, die beispielsweise die detaillierten Angaben auf dem Informationsschild des Gepards wiedergeben konnten. Außerdem waren einige in der Lage aufzuzählen, was sie bei den Löwen Neues gelernt haben, während andere den Flachlandtapir zum ersten Mal gesehen und kennen gelernt haben. Die geringe Zahl der Nutzung der Informationsangebote zeigt jedoch, dass diese noch verbessert werden können, um die Motivation der Besucher, sich

damit zu beschäftigen, zu steigern und so das informelle Lernen im Zoo weiter zu fördern.

Die erste These behauptet, dass die Motivation der Besucher auch auf das informelle Lernen ausgerichtet sei. Die Auswertung hat viele Hinweise erbracht, die darauf deuten, dass tatsächlich viele Besucher an informellem Lernen interessiert sind. So gibt es unter ihnen begeisterte Tierfilmfans und viele regelmäßige Zoobesucher, außerdem wünscht sich ein Teil von ihnen eine Ausweitung der Informationsangebote und bezeugt ein großes Interesse an Tieren.

Allerdings gibt es auch eine Reihe von Besuchern, die die bestehenden Informationsangebote nur vereinzelt nutzen. Daraus kann man schließen, dass das Interesse an informellem Lernen zwar vorhanden, aber unterschiedlich groß ist.

In einem Exkurs wurde schließlich untersucht, ob die aktuelle Medienpräsenz einen Einfluss auf das Besucherverhalten hatte. Es stellte sich heraus, dass ein nicht unbeachtlicher Teil der Besucher aufgrund der aktuellen Tapirgeburt, die in den lokalen Medien thematisiert wurde, zu einem Besuch in den Tierpark kam.

Die Ergebnisse der dargestellten Studien zeigen deutlich, dass informelles Lernen an außerschulischen Lernorten durchaus möglich ist, was noch einmal die Bedeutung des Aufsuchens außerschulischer Lernorte im Rahmen des Biologieunterrichts unterstreicht.

Die Ziele dieser methodischen Vorgehensweisen sind in Bezug auf Biologieunterricht neben dem Wissenserwerb auch affektiv definiert: die Schüler an die Natur heranzuführen, das Interesse für die belebte Umwelt durch den direkten Kontakt mit Organismen zu wecken, eine verantwortungsvolle Haltung gegenüber der Umwelt einzunehmen und der Natur vor allem über die Sinne und nicht nur theoretisch zu begegnen, sind die Anliegen der Biologiedidaktiker und -lehrer.

4. Die Zooschule im Jaderpark als Lernort für den Fremdsprachenunterricht zur Unterrichtsreihe „Tiere im Zoo“

Mit dem Abschluss der Grundschule sollen die Kenntnisse und Fertigkeiten erweitert werden. „Die Schüler erkennen und erklären wechselseitige Abhängigkeiten, die zwischen Lebewesen untereinander und dem sie umgebenden Lebensraum bestehen.“ (Kerncurriculum für die Grundschule 2006)

Welcher Ort bietet sich für das Erlangen dieser Kompetenzen mehr an als der Zoo, der reale Begegnungen mit ausgewählten Tieren und ihrer Lebenswelt ermöglicht und somit ein Lernen mit allen Sinnen in den Vordergrund stellt (Cornell 1999). Wo sonst können Schüler die Tiere in ihrem Aussehen, ihrer Bewegung und ihrem Verhalten in aller Ruhe direkt wahrnehmen, erleben und reflektieren? Die Erlebnisse im Zoo, die unmittelbare Begegnung und das genaue Beobachten können dazu beitragen, dass Schüler eine verantwortungsbewusste Einstellung gegenüber Tieren und der Natur entwickeln und das Interesse an der Umwelt zunimmt. In vielen Zoos ist eine Zooschule eingerichtet und es stehen Arbeitsmaterialien für Schüler zur Verfügung. Welche konkrete Aufgabe kommt nun der Zoopädagogik zu und wie lassen sich Zoopädagogik und Schule sinnvoll verbinden?

Die Zoopädagogik macht es sich zur Aufgabe, Wissen durch das Mitwirken des lebenden Tieres zu vermitteln. Diese Tatsache birgt ein enormes Potential in sich, da hier die Möglichkeit besteht, alle Sinne des Schülers anzusprechen, eine hohe emotionale Bereitschaft zu erzeugen und dadurch eine starke Motivation zu erreichen. Auf der anderen Seite bringt der Umgang mit dem Tier auch eine große Verantwortung mit sich. Verantwortungsbewusstes Handeln gegenüber dem Tier ist genauso zwingend wie eine überzeugende artgerechte Haltung. Werden alle Kriterien erfüllt, kann der Besuch der Zooschule in einem Tiergarten für den Schüler einen hohen Stellenwert einnehmen, was Bildung, ethische Erziehung und Verantwortungsbewusstsein betrifft. Grundvoraussetzung zur optimalen Integration der Zooschule als außerschulischen Lernort ist die Vorbereitung des Zoobesuchs. Die Lerngruppe sollte auf das zu behandelnde Thema sowohl inhaltlich vorbereitet sein als auch sich der Tatsache bewusst sein, dass sie eine schulische Veranstaltung erwartet (Beispiele in Mittelsten Scheid, Höble & Minnemann 2006).

4.1 Hinweise zur Unterrichtsplanung

Als Standardthema des Sachunterrichts gilt das Kennenlernen typischer Zootiere. Es bietet sich an, diese Themen mit einem Zoobesuch zu verbinden. Dazu soll eine mögliche Unterrichtseinheit vorgestellt werden, die Anregungen für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Zoobesuches liefert. Die Unterrichtseinheit gliedert sich in drei Schritte und sollte mindestens vier Unterrichtsstunden umfassen.

In einer einführenden Stunde wird zunächst anhand einer offenen Frageunde das bereits bestehende Wissen zu dem jeweiligen Thema erfragt (z. B.:

Welche Wildtiere kennst du und wo leben sie? Welches ist dein Lieblingstier und was weißt du darüber?). Dazu kann ein Gesprächskreis gebildet werden, in dessen Mitte eine große Karte liegt, auf der das neue Thema notiert wurde. Die Kinder können nun ihre Assoziationen dazu äußern. Anschließend wird den Schülern der Plan der nächsten drei Stunden kurz vorgestellt und wesentliche naturwissenschaftliche Grundlagen zum jeweiligen Thema erarbeitet. Dies kann z. B. durch das Lernen an Stationen erfolgen (Peterssen 2005; Höhle 2004). So sollte es den Schülern ermöglicht werden, wesentliche naturwissenschaftliche und ethische Lerninhalte zum jeweiligen Thema an maximal sechs Lernstationen in zwei Unterrichtsstunden selbstständig zu erarbeiten. Eine Pflichtaufgabe des Lernens an Stationen sollte es sein, Fragen zu notieren, die im Rahmen des Zoobesuches beantwortet werden können (Erstellen eines Fragenkataloges).

Nach dieser Vorbereitungsphase kommt nun die eigentliche Attraktion: der Besuch in der Zooschule. Mit der Zoopädagogin zusammen werden nun Tierbegegnungen ermöglicht. Tiere können beobachtet, unterschiedliche Tierarten und ihre Verwandtschaften kennen gelernt, Tierschilder gelesen und interpretiert, Gehege hinsichtlich Größe und Gestaltung analysiert und Fütterungen begleitet werden. All diese Beobachtungen lassen nun Rückschlüsse über die Lebensweise des Tieres im Zoo und im Heimatland zu, die von den Schülern erkannt und genannt werden sollten.

Der dritte Unterrichtsschritt widmet sich der Zusammenfassung aller Erlebnisse und Erkenntnisse, die die Schüler im Zoo machen konnten. Schüler können dazu angeleitet werden, Steckbriefe zu den einzelnen Tieren und ihrem Lebensraum zu erstellen und eine kleine Ausstellung zu planen, in der die Ergebnisse auch anderen Lerngruppen vorgestellt werden. Ergänzt werden können die Steckbriefe mit Fotos und Interviewausschnitten aus Gesprächen mit der Zoopädagogin, die während des Zoobesuchs gewonnen wurden.

4.2 Vorschläge zur inhaltlichen Gestaltung der Stationen

1. Welche Tiere der Sammlung sind Wildtiere? Eine große Anzahl von Tierkarten bestehend aus Wild- und Haustieren muss den beiden Typen richtig zugeordnet werden.
2. Wie heißen bei den verschiedenen Arten Männchen und Weibchen? In einem Memoryspiel müssen die richtigen Paare zusammengesucht werden.

3. Wo lebt das Wildtier? Dazu wird eine als Puzzle angefertigte Weltkarte zusammengesetzt, die die Antwort ergibt. (Wichtig: Der Standort der eigenen Heimat muss sichtbar sein.)
4. Biologie des Wildtieres? An einem vom Lehrer eingerichteten Buchtisch kann ein vorbereiteter Steckbrief ausgefüllt werden (z. B. Lebensraum, Nahrung, Sozialstruktur, Fortpflanzung).
5. Was bedeutet Lebensraum? Bilder von Landschaften müssen mit den richtigen Bezeichnungen versehen werden. Dazu müssen vorbereitete Namenskarten auf die Fotos gelegt werden (Wüste, Savanne, Wald, Wiese).
6. Erstellen eines Fragenkataloges für den Zoobesuch.

<i>Zeit</i>	<i>Unterrichtsinhalte</i>	<i>Methoden</i>	<i>Medien</i>
1. + 2. Stunde Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> - Aufzählung bekannter Wildtiere und Sammeln vorhandener Kenntnisse - Vorbereiten der Arbeit an Stationen - Arbeit an Stationen <p>Ausarbeitung biologischer Fakten an diesen Stationen (Vorkommen, Lebensweise, Ernährung, Körperbau und -funktion, Feinde u. a.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erarbeiten eines Fragebogens für den Zoobesuch 	<ul style="list-style-type: none"> - Gesprächskreis - Lehrervortrag - Lernen an Stationen 	<ul style="list-style-type: none"> - Karte mit aktuellem Thema - Kinder- und Sachbücher - Schulbuch - Arbeitsblätter - Selbst angefertigtes Arbeitsmaterial (Weltkarte, Memorie)
3. Stunde Besuch der Zooschule	<ul style="list-style-type: none"> - Bekanntmachen mit Zoopädagogen und Einweisung in geplanten Unterrichtsgang - Besuch der gewünschten Tierarten (nicht mehr als 4 Arten) - Beobachten und Analysieren (Aussehen und Anzahl der Tiere im Gehege, Einrichtung, Nahrungsanalyse) - Vergleich mit erarbeiteten Grundlagen der ersten Stunde - Kennenlernen einer bedrohten Tierart und den daraus folgenden Konsequenzen für Verhalten zur Umwelt 	<ul style="list-style-type: none"> - Realbegegnung mit Zoopädagogen und Tieren im Zoo - Protokollieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Schautafeln - Tiere - Diverses Material der Zooschule
4. Stunde Auswertung	<ul style="list-style-type: none"> - Auswertung des Zoobesuchs durch Schilderung eindrucksvoller Erlebnisse (positive und negative) - Festigung durch Ausfüllen des Arbeitsblattes (AB) - Diskussion über Verantwortung gegenüber dem Tier (Pflichten, Konsequenzen für eigenes Leben u. a.) - Erarbeiten eines Vortrages über eine Art für Mitschüler 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsgespräch - Einzel- oder Partnerarbeit - Gruppenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsblatt - Materialien für Steckbriefe - Plakat anfertigen

Tab. 1: Planung der Unterrichtseinheit: „Tiere im Zoo“

Literatur

- Brinkmann, D. (2003): „Lernen als neue Erlebnisqualität.“ In: Nahrstedt, W., Brinkmann, D., Theile, H. & Röcken, G.: Lernen in Erlebniswelten. Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft. Bielefeld, S. 21–30.
- Cornell, J. (1999): Mit Kindern die Natur erleben. Mülheim an der Ruhr.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart.
- Freericks, R. & Brinkmann, D. (2005): „Erlebnisorientierte Lernorte, Möglichkeiten und Perspektiven.“ In: Freericks, R., Theile, H. & Brinkmann, D. (Hrsg.): Nachhaltiges Lernen in Erlebniswelten? Modelle der Aktivierung und Qualifizierung. Bremen.
- Geers, U. (2007): Untersuchung zum informellen Lernen an außerschulischen Lernorten am Beispiel des Jaderparks. Oldenburg. Staatsexamensarbeit.
- Gerdes, V. (2006): Informelles Lernen am außerschulischen Lernort Zoo und im Disneyland Amerika. Ein Vergleich. Oldenburg. Staatsexamensarbeit.
- Henning, A. S. (2003): Lernen im Museumsdorf Cloppenburg. Eine Untersuchung zur Spezifikation des musealen Lernbegriffs. Oldenburg. Unveröffentlicht.
- Höge, H. (2005): „Erlebnis : Lernort = Erleben : Lernen? Zur Psychologie informellen Lernens.“ In: Freericks, R., Theile, H. & Brinkmann, D. (Hrsg.): Nachhaltiges Lernen in Erlebniswelten? Modelle der Aktivierung und Qualifizierung. Bremen, S. 41-73.
- Höhle, C. & Minnemann, B. (2007): Heute gehen wir in den Zoo! Reflexionen zum außerschulischen Lernort Zoo. In Grundschulmagazin, 1, S. 39-43.
- Höhle, C. (2004): Ethische Herausforderungen in der Biologie. Oldenburg.
- Junhold, J. & Oberwemmer, F. (2002): „Ganzheitliches Lernen im ‚Zoo der Zukunft‘.“ In: Nahrstedt, W., Brinkmann, D., Theile, H. & Röcken, G.: Lernen in Erlebniswelten. Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft. Bielefeld, S. 186-193.
- Kerncurriculum für die Grundschule (1/2006): Schuljahrgänge 1-4, Sachunterricht. Anhörfassung, Niedersachsen.
- Killermann, W., Hiering, P. & Starosta, B. (2005): Biologieunterricht heute: Eine moderne Fachdidaktik. Donauwörth.
- Mittelsten Scheid, N., Höhle, C. & Minnemann, B. (2006): Die Angolagiraffe in Herkunftsland und Tierpark: Ethische Reflexionen zur Zootierhaltung im Sachunterricht der Grundschule. In: Pfeiffer, S. & Leopold, J. (Hrsg.): Phänomene im Sachunterricht. Natur und Landschaft als Themen im mehrperspektivischen Sachunterricht. Oldenburger Vordrucke 544.
- Mongon, E. (2002): “Edutainment: Convergence between Education and Entertainment in Theme Parks. An international perspective.” In: Nahrstedt, W., Brinkmann, D., Theile, H. & Röcken, G.: Lernen in Erlebniswelten. Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft. Bielefeld, S. 39-41.
- Morgan, J. M. (2000): “Perceptions of a zoological park: a comparative study of educators and visitors.” In: Journal of Interpretation Research 1, S. 19-33.
- Morgan, J. M. & Hodgkinson, M. (1999): “The Motivation and social orientation of visitors attending a contemporary zoological park.” In: Environment and Behavior 2, S. 227-239.
- Nahrstedt, W., Brinkmann, D., Theile, H. & Röcken, G. (2002): Lernort Erlebniswelt: Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft. Bielefeld.
- Peterssen, W. H. (2005): Kleines Methodenlexikon. Oldenburg.
- Scherrieb, H. R. (2002): „Bildung als Edutainment – Globaler Trend für Freizeit- und Erlebniswelten?“ In: Nahrstedt, W., Brinkmann, D., Theile, H. & Röcken, G.: Lernen in Erlebniswelten. Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft. Bielefeld, S. 31-38.

Spörhase-Eichmann, U. & Ruppert, W. (2004): Biologie Didaktik. Praxishandbuch für die Sek I und II. Berlin.

Mirjam Steffensky, Arnim Lühken & Ilka Parchmann

Wie Kinder die Sprache der Naturwissenschaften entdecken – Erfahrungsberichte aus dem CHEMOL-Schülerlabor

Im CHEMOL-Labor spielt der bewusste Umgang mit Alltags- und Fachbegriffen bei der Konzeption von Experimentierstationen, mit denen Schülerinnen und Schüler sowohl in die Welt der Naturwissenschaften eingeführt werden als auch ihre Alltagswelt aus einer naturwissenschaftlichen Perspektive verstehen lernen, eine wichtige Rolle. Parallel dazu erhalten (angehende) Lehrkräfte Gelegenheit, für Kinder geeignete sprachliche und bildliche Darstellungswege zu entwickeln und zu erproben, um Lernprozesse wirksam anregen und unterstützen zu können.

1. Einleitung

Chemie ist eine Naturwissenschaft – Chemie beinhaltet aber auch ein eigenes Sprachsystem, das von Schülerinnen und Schülern ebenso wie eine Fremdsprache entwickelt und verstanden werden muss, um sich in einer bestimmten Kultur verständigen zu können. Von großer Wichtigkeit ist es dabei, Alltagsbezüge und -begriffe und ihre Synonyme zu berücksichtigen und zu klären, da viele Begriffe in Fach- und Alltagssprache unterschiedliche Bedeutungen haben. Mit diesen Begrifflichkeiten eng verknüpft ist die Entwicklung von Modellvorstellungen, die in der Chemie neben den Experimenten das zentrale Mittel der Erkenntnisgewinnung sind. Um Lernende sinnvoll in das Sprach- und Modellsystem der Chemie einzuführen, müssen schließlich auch (angehende) Lehrkräfte sprachliche und bildliche Zugänge entwickeln, die Lernprozesse unterstützen können. Das CHEMOL-Labor (Jansen 2003) an der Universität Oldenburg verfolgt beide Zielrichtungen: Es bietet einerseits

Grundschulkindern einen ersten Einblick in naturwissenschaftliche Denk-, Sprach- und Untersuchungssysteme und andererseits angehenden und im Beruf stehenden Lehrkräften die Möglichkeit, naturwissenschaftliches Arbeiten mit Kindern kennen zu lernen und selbst (begleitet) zu erproben.

2. Chemieunterricht – auch ein Sprachunterricht?

Ebenso wie Kulturen in verschiedenen Ländern und Regionen ihre eigene Sprache haben, die über Worte, Gesten und Satzstellungen verschiedenste Botschaften explizit und implizit transportieren und austauschen, hat auch die Chemie als Naturwissenschaft in ihrer Geschichte ein eigenes Sprachsystem aufgebaut, das über Begriffe, Symbole und grafische Darstellungen einen vergleichsweise klaren Austausch innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft ermöglicht. Für Lernende stellt der Erwerb dieser Sprache allerdings oftmals eine große Herausforderung dar, zumal im Unterricht oftmals – anders als in den Fremdsprachen – Begriffe und inhaltliche Zusammenhänge parallel erarbeitet werden und explizite Phasen des „Spracherwerbs“ nicht vorgesehen sind. Mit der Einführung der Bildungsstandards ist durch das Ausweisen eines eigenen Kompetenzbereiches „Kommunikation“ ein erster Schritt unternommen worden, um diesem Aspekt auch explizit mehr Bedeutung zuzuweisen. Der Struktur der Bildungsstandards liegt wiederum eine grundlegende Debatte um die Bildungsziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die über eine mögliche Vorbereitung auf Beruf und Studium hinausgehen, zugrunde, die nachfolgend skizziert werden soll.

Ein wichtiger Bestandteil naturwissenschaftlicher Grundbildung im Sinne von *Scientific Literacy*, dem Bildungskonzept das bei der PISA-Studie (OECD 2006) und den Bildungsstandards der KMK (Kultusministerkonferenz 2004) zugrunde gelegt wird, sind bereichsspezifische Lese- und Kommunikationsfähigkeiten. Entsprechend findet sich in den Bildungsstandards der naturwissenschaftlichen Fächer für den mittleren Schulabschluss der Kompetenzbereich „Kommunikation“ wieder, in dem die Erwartung an die Schülerinnen und Schüler gestellt wird, Informationen sach- und fachbezogen zu erschließen und untereinander auszutauschen.

Schülerinnen und Schüler erlernen im Verlauf ihrer Schulzeit in den Naturwissenschaften also nicht nur naturwissenschaftliche Konzepte,

Denk- und Arbeitsweisen und die Anwendung dieser, sondern auch bereichsspezifische Kommunikationsfähigkeiten. Diese sind grundlegend für

ein lebenslanges Weiterlernen und die Teilnahme an gesellschaftlich relevanten naturwissenschaftsbezogenen Diskussionen – dem langfristigen Ziel einer naturwissenschaftlichen Grundbildung. Zu den bereichsspezifischen Kommunikationsfähigkeiten gehören neben der Kenntnis und adäquaten Verwendung grundlegender Fachbegriffe und Symbole auch Aspekte, wie z. B.

- naturwissenschaftliche Sachtexte Sinn entnehmend zu lesen,
- Grafiken aus Daten zu erstellen und Grafiken zu interpretieren,
- naturwissenschaftliche Sachverhalte zu dokumentieren und die Besonderheiten dieser Dokumentationen zu kennen und dabei
- Fach- und Alltagssprache angemessen und Adressaten bezogen zu verwenden.

Das Erlernen der Fachsprache der Chemie zeigt dabei zweifelsohne Parallelen zum Erlernen einer Fremdsprache, das neben dem Verständnis von Begrifflichkeiten und der jeweils spezifischen „Grammatik“ (hier analog z. B. zur Symboldarstellung chemischer Reaktionen) auch das Erkennen und Entschlüsseln transportierter Botschaften (z. B. das gedankliche Modellieren eines Reaktionswegs aus einer Symboldarstellung) beinhaltet.

Im folgenden Abschnitt werden ausgewählte, empirisch beschriebene Schwierigkeiten beim Erlernen naturwissenschaftlicher Kommunikationsfähigkeiten dargestellt.

3. Alltagssprache und Fachsprache

Sehr viele Begriffe der naturwissenschaftlichen Fachsprache, z. B. Energie, Arbeit, Leistung u. a. sind im Alltag anders belegt als in der Fachsprache. Kraft wird alltagssprachlich als Eigenschaft von Menschen und Objekten gesehen, z. B. „ein Boxer hat Kraft“, „ein Magnet hat Kraft“. In den Naturwissenschaften wird Kraft dagegen als Wechselwirkungsprinzip interpretiert, das zwischen mindestens zwei Objekten besteht. Der Begriff „Stoff“ wird alltagssprachlich häufig im Sinne von Kleiderstoff verwendet, während in der Chemie damit jede/jegliche Materie, die durch bestimmte spezifische Eigenschaften gekennzeichnet ist, gemeint ist. Eine Verbrennung ist in der Chemie ein ganz bestimmter Reaktionstyp, im Alltag dagegen verbrennen beispielsweise Häuser. Man kann sich aber auch an einer heißen Herdplatte die Hand verbrennen. Es wäre ein naturwissenschaftlicher Fehlschluss, anzunehmen, dass alle Prozesse, die im Alltag als „Brennen“ bezeichnet werden, aus chemischer Sicht vergleichbar seien; tatsächlich sind das Brennen einer Kerze, das „Brennen“ einer Glühlampe oder das „Brennen“ einer CD in

keiner Weise miteinander zu vergleichen (Schmidt & Parchmann 2003). Bedauerlicherweise ergibt sich die Lernschwierigkeit durch die Uneindeutigkeit von Begriffen aber auch innerhalb der Fachsprache der Chemie selbst. So haben sich im Laufe der Geschichte Definitionen von Begriffen grundlegend geändert. Da der Unterricht oftmals aber den historischen Entwicklungsverläufen folgt, zeigen zahlreiche empirische Untersuchungen (Eilks, Leerhof & Möllering 2002), dass Schülerinnen und Schüler auch in höheren Schuljahrgängen die Definition verwenden, die sie als erstes gelernt haben. Ein Beispiel für eine solche Begriffsänderung stellt die „Oxidation“ dar. Diese wird zunächst als Reaktion mit Sauerstoff (bezogen auf Stoffe) eingeführt, später aber als Abgabe von Elektronen (bezogen auf Atome) neu definiert. Viele Lernende suchen daher auch in der Sekundarstufe II nach Sauerstoff als Reaktionspartner und erkennen eine Oxidation nicht, wenn andere Stoffe beteiligt sind. Mit dem oftmals impliziten Wechsel der Erklärungsebenen – von gegenständlichen zu stofflichen Betrachtungen und weiter zu modellhaften Deutungen mit Hilfe von Atomen – sind wiederum andere Schwierigkeiten verbunden, die aus ungenauen sprachlichen Darstellungen herrühren können (Steffensky, Parchmann & Schmidt 2005). So sind Aussagen wie „das Eisen ist verrostet“ oder „das Kupfer ist grün geworden“ chemisch falsch, da hier sprachlich ausgedrückt wird, dass der Stoff noch vorhanden ist und lediglich seine Eigenschaft verändert hat. Tatsächlich hat der Gegenstand, z. B. ein Eisennagel oder ein Kupferdach, seine Eigenschaft verändert, da durch eine chemische Reaktion ein neuer Stoff entstanden ist. Die chemische Reaktion stellt damit die eigentliche Ursache für oftmals unerwünschte Veränderungen dar und muss als solche erkannt und untersucht werden.

Entsprechend ist es ein wichtiger Lernschritt, die Bedeutung von Begriffen in der Alltagssprache und in der Fachsprache klar zu definieren und situativ anzuwenden. Es geht nicht darum Alltagsbedeutungen zu unterdrücken, sondern vielmehr einen bewussten Umgang mit den verschiedenen Bedeutungen zu unterstützen.

4. Fachsprache im Unterricht

Die bewusste Verknüpfung von Alltags- und Fachsprache spielt im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Regel nur eine implizite Rolle. Im Vordergrund steht die Fachsprache, wobei angenommen wird, dass viele Schülerin-

nen und Schüler schon allein mit der „Begriffsflut“ überfordert sind. So konnte Merzlyn (1994; auch Leisen 2005) im Bereich der Physik zeigen, dass

- pro Unterrichtsstunde (im Fach Physik in der Sekundarstufe I) ca. neun Fachbegriffe auftreten,
- Schulbücher 1500-2000 Fachbegriffe enthalten,
- etwa jedes sechste Wort in einem Schulbuch ein Fachbegriff und jedes 25. Wort ein neuer Fachbegriff ist,
- rund 50% der Fachbegriffe nur einmal in dem Buch verwendet werden,
- in einer naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunde Schülerinnen und Schülern mehr neue Begriffe begegnen als im fremdsprachlichen Unterricht neue Vokabeln.

Schülerinnen und Schüler empfinden viele Schulbücher entsprechend oft als unverständlich, solche allerdings, die gezielt Fachbegriffe reduziert und vereinheitlicht haben und/oder kürzere Sätze verwenden, werden als verständlicher wahrgenommen (Starauschek 2003). Natürlich kann auch die sprachliche Gestaltung von gesprochenen Fachtexten im Unterricht ein Lernhindernis darstellen (Starauschek 2007). Als Folge dieser Situation bleibt einem Großteil der Schülerinnen und Schüler nichts anderes übrig, als angelebte, aber in ihrer Bedeutung nicht durchdrungene Fachbegriffe zu verwenden. Schülerinnen und Schüler umgehen diese Situation, indem sie im Chemie- oder Physikunterricht nur wenig sprechen (Duit 2006) oder nur mit einzelnen Wörtern oder in unvollständigen Sätzen antworten (Merzlyn 1994).

Im Zusammenhang mit der Debatte um den naturwissenschaftlichen Unterricht in den letzten Jahren und die Einführung der Bildungsstandards ist das Problem der Textverständlichkeit (im Sinne von geschriebenem und gesprochenem Text) sowie der „Sprachlosigkeit“ des naturwissenschaftlichen Unterrichts stärker in die Diskussion gekommen. Möglicherweise wären entsprechend die Ergebnisse von Analysen neuerer Schulbücher etwas positiver. Auch werden verschiedene Ansätze, Aufgabenformate und Unterrichtsmaterialien entwickelt, die diesem Problem Rechnung tragen, z. B. Aufgaben zum Übersetzen zwischen Fach- und Alltagssprache (Schecker & Theyßen 2007) oder Ansätze zur Förderung sachbezogener Diskussionen (Stäudel & Franke-Braun 2006).

Ähnlich wie sich ein Verständnis von Konzepten und Denk- und Arbeitsweisen über einen längeren Zeitraum entwickelt und es davon in den verschiedenen Bildungsabschnitten altersadäquate Ausprägungen gibt, entwickeln sich auch naturwissenschaftsspezifische Kommunikationsfähigkeiten über einen längeren Zeitraum. Fachbegriffe können sich z. B. im Laufe der Schulzeit ausdifferenzieren oder schärfer gefasst werden. Grundschüle-

rinnen und -schüler verwenden die Begriffe *verdampfen* und *verdunsten* z. B. oft synonym und differenzieren erst später zwischen dem Verdampfungsvorgang, bei dem Wärme beispielsweise mit einer Kerze gezielt hinzugefügt wird und der verdampfende Stoff seine Siedetemperatur erreicht, und dem langsameren Verdunstungsvorgang, der bei niedrigeren Temperaturen stattfindet.

5. Schülerlabore als Lernorte für eine intensive Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Begriffen – das Beispiel CHEMOL

Im Folgenden berichten wir von unseren Erfahrungen mit dem frühen naturwissenschaftlichen Lernen von Grundschülerinnen und -schülern und dem Umgang mit Alltags- und Fachbegriffen im Schülerlabor CHEMOL an den Universitäten Oldenburg. CHEMOL richtet sich schwerpunktmäßig an Grundschulklassen, die für jeweils einen Vormittag das Labor besuchen. Dort arbeiten sie in Kleingruppen an verschiedenen Stationen zu Themenbereichen wie Wasser, Luft, Salze, Boden und Feuer. Die Kleingruppen werden dabei von Studierenden betreut (siehe Teilkapitel 6.). Die Experimentierstationen sind so konzipiert, dass die Kinder mit Hilfe der Methode des “Storytellings” (Ellis 2002) an Phänomenen oder Fragestellungen aus der Alltagswelt an die Experimente herangeführt werden. Häufig werden dabei schon Begriffe herausgestellt, deren Bedeutungen in der Alltagssprache und in der Fachsprache geklärt werden müssen. Dabei sollen die Kinder lernen, dass die Naturwissenschaften charakteristische und spezifische Denk- und Arbeitsweisen nutzen, um Begriffe zu definieren: Beobachtungen, experimentelle Untersuchungen und die Entwicklung und Anwendung von Modellvorstellungen ermöglichen eine zunehmende Charakterisierung, Ausschärfung und Abgrenzung von Stoffen oder Prozessen, die dann mit einem jeweils spezifischen Begriff belegt werden können. Diese Auseinandersetzung mit den Denk- und Arbeitsweisen und den Begriffen wird möglicherweise in außerschulischen Lernorten besonders unterstützt, da schon allein die andere Umgebung eine besondere Situation schafft und die Lernenden damit in eine „andere Welt“ führt, die ihre eigenen Denk- und Vorgehensweisen beinhaltet – und damit auch ein eigenes Sprachsystem gebraucht. Zudem ist die zeitliche Auseinandersetzung deutlich intensiver als in einzelnen Schulstunden. Diese punktuellen Erfahrungen müssen natürlich in den weiteren Verlauf der Schulzeit

integriert und vernetzt werden, damit die Verknüpfung und Anwendung des Erworbenen auch in Alltagssituationen gelingen kann.

An den zwei folgenden Beispielen soll konkret aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten beim Lernen von Fachbegriffen der Chemie bestehen.

6. Salz ist nicht gleich Salz – Von der Änderung der Bedeutung eines Alltagsbegriffs in der Fachsprache

„Würdest du mir bitte 'mal das Salz geben!?“ – Ob am Frühstückstisch oder in der Küche, in dieser vertrauten Alltagsumgebung verbindet wohl jeder mit der Bezeichnung „Salz“ einen ganz bestimmten Stoff, nämlich das Kochsalz. In der Chemie versteht man unter dem Begriff Kochsalz mehr oder weniger reines Natriumchlorid, der Begriff „Salz“ hingegen bezeichnet sehr allgemein einen Stoff, der bestimmte physikalische und chemische Eigenschaften aufweist. Alle Stoffe, die sich in diesen Eigenschaften stark ähnlich sind, werden in der großen Stoffgruppe der „Salze“ zusammengefasst.

Im Alltag begegnen uns ebenfalls auch andere Stoffe, die „Salz“ zumindest als Wortteil in der jeweiligen Bezeichnung tragen. Beispiele hierfür sind Streusalz, Badesalz, Düngesalz oder Bittersalz. Nur wenige würden wohl auf die Idee kommen, diese Stoffe zum Kochen zu verwenden. Trotzdem wird der Begriff „Salz“ bei den meisten Menschen im Alltag synonym für den Begriff Kochsalz, also Natriumchlorid, verwendet. Dieser synonyme Gebrauch erklärt sich dadurch, dass wir und insbesondere Kinder dem Kochsalz weit häufiger begegnen, als anderen Salzen.

Im CHEMOL-Labor widmet sich eine Experimentierstation der Stoffgruppe der Salze. Ziel ist es dabei zunächst, den Kindern Kochsalz mit seinen Eigenschaften zu zeigen, die im Alltag nicht direkt auffallen oder kaum beobachtbar sind. So wird beispielsweise gezeigt, dass durch Lösen von Kochsalz in Wasser eine Lösung entsteht, in der bestimmte Körper und Gegenstände schwimmen, die in einfachem Leitungswasser untergehen. Weiter wird untersucht, wie sich das feste Kochsalz aus einer Salzlösung wiedergewinnen lässt. Dabei lernen die Kinder das Eindampfen einer Salzlösung als typisches Verfahren zur Stofftrennung und grundlegenden Arbeitsvorgang im chemischen Labor kennen. Die Kinder entwickeln so durch das Experimentieren mit Kochsalz ein zunehmend „chemisches Verständnis“ dieses alltäglichen Stoffes und des Stoffbegriffes „Salz“. Ein weiteres Ziel

der Experimentierstation ist es, verschiedene Salze und deren Ähnlichkeiten, aber gerade auch deren Unterschiede vorzustellen. Gemeinsam untersuchen sie das Aussehen verschiedener Salze, deren Löslichkeit in Wasser und die Bildung von Salzkristallen, die beim Eintrocknen von Salzlösungen entstehen. Die Kinder erhalten so Gelegenheit, beim Experimentieren und Beobachten Erfahrungen mit verschiedenen Salzen zu sammeln. Dadurch gewinnen sie in besonderem Maße die Erkenntnis und das Bewusstsein, dass die Bezeichnung Salz in der Chemie kein Synonym für Kochsalz oder Natriumchlorid ist, sondern als Salz ein Stoff aus der Gruppe der Salze bezeichnet wird. Sie erkennen also, dass es nicht nur ein Salz gibt, sondern viele Salze. Gerade die Beobachtung der jeweils charakteristischen Kristallstrukturen der verschiedenen Salze verdeutlicht den Kindern, dass „Salz“ nicht gleich „Salz“ ist.

Mit gleicher Zielsetzung wird in den Gesprächen, welche die betreuenden Studierenden mit den Kindern an der Station führen, aufbauend auf den Alltagserfahrungen der Kinder die Verwendung verschiedener Salze erarbeitet. Sehr bewusst werden dabei die beiden Begriffe „Salz“ und „Salze“ verwendet. Deutlich, fast provokativ, wird die Pluralform von den Betreuerinnen und Betreuern bereits bei der Einführung in die Experimentierstation verwendet. Meist erscheint den Kindern die Verwendung der Pluralform an dieser Stelle noch unsinnig. Im Gespräch bestätigt sich zunächst, dass die Kinder unter der Bezeichnung „Salz“ genau einen Stoff, nämlich das Kochsalz, verstehen – auch wenn sie in der Regel den Begriff Kochsalz nicht kennen, sondern das Salz umschreiben („das normale Salz in den gelben Päckchen“, „das Salz aus der Küche“). Im weiteren Verlauf der Stationsarbeit lernen die Kinder andere Salze und deren Eigenschaften kennen und erkennen gemeinsame „Salz-Eigenschaften“ und spezifische Eigenschaften der verschiedenen Salze. Ihr Begriffsverständnis erweitert sich und sie sind beim Abschluss der Station meist in der Lage, die Begriffsbedeutungen in der Alltagssprache und in der Fachsprache zu formulieren und gegenüber zu stellen.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie unterschiedlich die Bedeutung eines Begriffes in der Alltagssprache und in der Fachsprache sein kann. Um die unterschiedlichen Bedeutungen den Schülerinnen und Schülern nachhaltig bewusst zu machen, reichen einfache Klärungen oder Definitionen nicht aus. Das Beispiel zeigt einen Weg, der über das Experimentieren, Beobachten und Diskutieren zu einer einprägsamen und damit nachhaltigen Klärung eines Begriffes, der sowohl in der Alltagssprache, als auch in der Fachsprache gebraucht wird, führt. Bereits bei dieser verhältnismäßig einfachen Begriffs-

erweiterung vom Salz zu den Salzen wird immer wieder deutlich, wie schwierig ein solches Erweitern und Umlernen für Lernende sein kann. Bedenkt man, dass viele andere Begriffe ein viel drastischeres Umlernen erfordern, z. B. der oben erwähnte „Kraft“-Begriff, wird einsichtig, warum viel Zeit und wiederholte Lerngelegenheiten im naturwissenschaftlichen Unterricht bereitgestellt werden müssen, um Fachbegriffe in ihrer vom Alltagsbegriff abweichenden Bedeutung zu verstehen.

7. „Das Wasser ist satt!“ – Von der Einführung eines Fachbegriffs durch eine Geschichte mit Experiment

Der Begriff „gesättigt“ gehört zur Fachsprache der Chemie. Im folgenden Beispiel, zur Klärung der fach- und alltagssprachlichen Verwandtschaft dieses Begriffs, begegnen wir wieder dem Kochsalz. In der Chemie spricht man nämlich dann von einer *gesättigten* Kochsalzlösung, wenn es nicht gelingt, weitere Mengen von festem Kochsalz in Wasser aufzulösen, in dem zuvor schon eine bestimmte Menge des Salzes aufgelöst wurde. Trotz intensiven Rührens oder Schüttelns setzt sich die weiter zugegebene Menge Kochsalz am Boden des Gefäßes unverändert als Feststoff ab. Die Lösung ist gesättigt.

Die Begriffe „satt“ und „gesättigt“ stehen in der Alltagssprache meist in Bezug zu Mensch oder Tier. Dass eine Flüssigkeit, beziehungsweise eine Lösung als satt oder gesättigt bezeichnet wird, erscheint deshalb vielen Schülerinnen und Schülern zunächst seltsam. Im CHEMOL-Labor wird der chemische Fachbegriff „gesättigt“ zunächst sehr bewusst und deutlich als solcher eingeführt und betont. Mit Hilfe einer Geschichte, die im Vergleich zu einem dabei durchgeführten Experiment erzählt wird, soll dieser Begriff dann mit der alltäglichen Bedeutung verglichen und auf diese Weise als Fachbegriff erklärt werden. Die Geschichte ist so gewählt, dass sie die Kinder stark in ihrer direkten Alltags-, Erlebens- und Gefühlswelt anspricht.

Die Geschichte erzählt von einem Kind, das großen Hunger hat und dabei sein Lieblingsgericht, zum Beispiel eine große Pizza, vorgesetzt bekommt. Was wird geschehen? Das hungrige Kind wird schnell einen großen Teil der Pizza essen. Es ist also zu beobachten, dass die Pizza nach und nach vom Teller verschwindet. Nun wird diese Szene mit dem Lösen von Salz in Wasser verglichen. Auch hier verschwindet das Salz zunächst rasch beim Lösevorgang. Die Geschichte wird weiter verfolgt. Das Kind wird irgend-

wann nicht weiter essen können, da die Pizza sehr groß ist. Das Kind ist satt! Ein Rest der Pizza wird deshalb auf dem Teller übrig bleiben. Der Vergleich mit dem Experiment des Lösens von Kochsalz in Wasser macht den Begriff „gesättigt“ nun sehr anschaulich klar. Das Salz bleibt am Boden des Gefäßes liegen, weil das Wasser nicht weiter in der Lage ist, dieses zu lösen. Das Wasser ist satt, die Kochsalzlösung ist gesättigt. Der chemische Fachbegriff lässt sich in diesem Fall sehr bildlich und dabei doch korrekt aus der Alltagsbedeutung ableiten. Hier wird ein Animismus bewusst eingesetzt, um einen Begriff einzuführen. Untersuchungen zeigen, dass solche Animismen einen motivierenden und Verständnis fördernden Effekt haben können (Pütttschneider & Lück 2004).

Das vorgestellte Beispiel zeigt, wie die alltagssprachliche Bedeutung eines Begriffes zur Klärung der Bedeutung in der Fachsprache genutzt werden kann. Während im ersten Beispiel unterschiedliche Begriffsbedeutungen und der synonyme Alltagsgebrauch eines Begriffes zu Problemen beim Verständnis als Fachbegriff führten, hilft im zweiten Beispiel die Alltagsbedeutung des Begriffes die Fachbedeutung zu verstehen. Auch hier spielt das Experimentieren, Beobachten und Sprechen über die Beobachtungen und Deutungen eine wesentliche Rolle, um die Bedeutung des Begriffes einzuprägen und bewusst zu machen.

8. Mit Kindern lernen – Entwicklung einer Adressaten bezogenen Sprache bei (angehenden) Lehrkräften

Natürlich erwerben angehende Lehrkräfte die Fachsprache der Chemie zunächst selbst in der Schule und später vertiefend an der Universität. Sie lernen sie dort allerdings von Experten und kommunizieren mit Novizen und Experten, die zumindest annähernd in die Regeln der Sprache der Wissenschaftsgemeinschaft eingeweiht sind. Somit ist es nicht verwunderlich, dass es vielen angehenden Lehrkräften schwerfällt, Sachverhalte nicht nur in Prüfungen Experten darzulegen, sondern etwa in Schulpraktika oder im CHEMOL-Labor diese Sachverhalte ebenso Kindern und Jugendlichen zu erklären, die weder über die notwendigen sachbezogenen Hintergründe verfügen noch in die Regeln der Fachsprache eingeweiht sind. Das CHEMOL-Projekt hat daher die Ausbildung von Studierenden sowie die Entwick-

lung und Durchführung von Lehrerfortbildungsangeboten (Lehrerfortbildungszentrum¹) als weitere Säulen neben dem Labortag für Kinder etabliert. Die Studierenden erhalten dabei zunächst selbst eine fachliche Einführung in die behandelten Themengebiete, die insbesondere für Sachunterrichtsstudierende ohne eigenen naturwissenschaftlichen Hintergrund notwendig ist. In einem nächsten Schritt beobachten sie erfahrene Mitarbeiter bei der Arbeit mit den Kindern, bevor sie selbst über etwa acht Termine eine Station im CHEMOL-Labor betreuen. Diese Betreuung wird mit einem Seminar begleitet, in dem zum einen verschiedene Zugänge für eine erste Hinführung zu naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen mit Kindern aus Sicht der Lehr- und Lernforschung bearbeitet werden. Zum anderen erhalten die Studierenden Gelegenheit, ihr eigenes Lehren und Betreuen zu reflektieren, mit anderen auszutauschen und nach Wunsch per Video analysieren zu lassen. Erste empirische Begleituntersuchungen (Steffensky, Lühken, Peper-Bienzeisler, Jansen & Parchmann 2006; auch Steffensky & Parchmann 2007) zeigen, dass die Studierenden dabei zunehmend die Kinder selbst Erklärungen entwickeln lassen und ihr eigenes Erklärungsspektrum den Vorstellungen der Kinder anpassen können. Für die Studierenden stellt gerade die Verwendung einer altersangemessenen Sprache eine besondere Herausforderung dar. In Interviews nennen sie genau dies als einen Schwerpunkt ihres eigenen Lernens bei der Arbeit mit den Kindern und konzentrieren sich deshalb auf die Weiterentwicklung ihrer altersangemessenen Fach- und Alltagssprache.

9. Fazit

Fachbegriffe der Naturwissenschaften sind häufig auch Begriffe der Alltagssprache. Die inhaltliche Bedeutung ist dabei meist sehr unterschiedlich, manchmal jedoch auch unerwartet ähnlich. Dem Lehrenden muss deshalb stets bewusst sein, welche Begriffe der Fachsprache in der Alltagssprache ebenfalls verwendet werden und welche inhaltlichen Bedeutungen sie dort haben. Die beiden Beispiele zeigen, wie wichtig und hilfreich ein alltagsbezogener Rahmen bei der Einführung in die Fachsprache und bei der Klärung einzelner Fachbegriffe ist. Viele Begriffe und deren Bedeutungen können in den Naturwissenschaften besser, das heißt sinnerfüllt und einprägsam erlernt werden, wenn die Einführung und Festigung der Begriffe durch Experimente

¹ Lehrerfortbildungszentrum Chemie Bremen/Oldenburg, [Online: <http://www.chemie.uni-bremen.de/lehrerfortbildung/> 19.01.11]

unterstützt werden. Erst durch das Experimentieren, das Beobachten von Versuchsabläufen und Phänomenen und das Sprechen darüber erhalten erlernte Begriffe eine inhaltliche Bedeutung.

Das zu frühe und/oder zu schnelle Einführen von Fachbegriffen, insbesondere von schwierigen Wörtern, birgt die Gefahr, dass die Kinder Begriffe auswendig lernen, aber kein tragfähiges Verständnis entwickeln. Das bedeutet, dass man gerade im beginnenden naturwissenschaftlichen Unterricht (Gleiches gilt natürlich auch für das Schülerlabor) abwägen muss, ob die relevanten Begriffe wirklich notwendig sind oder ob die Wörter und Beschreibungen der Kinder zunächst ausreichen. Wenn Fachbegriffe eingeführt werden, dann erfordert dies viel Zeit, wie die beiden Beispiele deutlich machen. Fachsprache bleibt sonst eine fremde Sprache und damit weitgehend unverständlich. Es muss also gelingen, den Schülerinnen und Schülern Fachbegriffe einprägsam und mit der jeweils korrekten inhaltlichen Bedeutung zu lehren; dies wiederum ist eine entscheidende Aufgabe für die Lehrerbildung. Sinnerfülltes Lernen von Fachbegriffen kann dabei nur funktionieren, wenn diese, soweit es möglich ist, anwendungs- und alltagsbezogen bleiben.

Literatur

- Duit, R. (2006): Der Physikunterricht nach TIMSS und PISA Schocks. In: Nordmaier, V. & Oberländer, A. (Hrsg.): CD zur DPG-Tagung 2006 Kassel. Berlin, S. 18-23.
- Eilks, I., Leerhoff, G. & Möllering, J. (2002): Was ist eigentlich eine chemische Reaktion? In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 55, S. 84-91.
- Ellis, B. (2002): The cotton wood. How I learned the importance of storytelling in science education.- Science and children 4, S. 43-46.
- Jansen, W. (Hrsg.) (2003): CHEMOL-Mappe. Köln.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004), Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). München.
- Lehrerfortbildungszentrum Chemie Bremen/Oldenburg, [Online: <http://www.chemie.uni-bremen.de/lehrerfortbildung/index.html>. 23.01.2008].
- Leisen, J. (2005): Muss ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? Sprache und Physikunterricht. In: Unterricht Physik 3, S. 4-9.
- Merzyn, G. (1994): Physikschulbücher, Physiklehrer und Physikunterricht. Kiel.
- OECD (Hrsg.) (2006), PISA 2006 Scientific Literacy Framework. Paris.
- Pütttschneider, M. & Lück, G. (2004): Die Rolle des Animismus bei der Vermittlung chemischer Sachverhalte. In: Chemkon 4, S. 167-174.
- Schecker, H. & Theyßen, H. (2007): „Kommunikation“ in den Bildungsstandards Physik. In: Naturwissenschaften im Unterricht Physik 18, S. 20-28.
- Schmidt, S. & Parchmann, I. (2003): Von erwünschten Verbrennungen und unerwünschten Folgen. In: MNU 4, S. 214-221.

-
- Starauschek, E. (2007): Der Einfluss von Textkohäsion und gegenständlichen externen piktoralen Repräsentationen auf die Verständlichkeit von Texten zum Physiklernen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 12, S. 127-157.
- Starauschek, E. (2003): Ergebnisse einer Schülerbefragung über Physikschulbücher. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 9, S. 135-146.
- Stäudel, L. & Franke-Braun, G. (2006): Über die Sache sprechen. Ansätze zur Förderung der sachbezogenen Diskussion im Unterricht. In: Naturwissenschaften im Unterricht Chemie 17, S. 58-63.
- Steffensky, M., Lühken, A., Peper-Bienzeisler, R., Jansen, W. & Parchmann, I. (2006): Nichts verschwindet! Neue Erkenntnisse aus der CHEMOL-Küche. In: Nentwig, P & Schanze, S. (Hrsg.): Es ist nie zu früh! – Naturwissenschaftliche Bildung in jungen Jahren. Münster, S. 21-36.
- Steffensky, M. & Parchmann, I. (2007): University labs for kids: Science education for children - teacher education for students! In: Chemistry Education in Research and practice 2, S. 112-122.
- Steffensky, M., Parchmann, I. & Schmidt, S. (2005): „Die Teilchen saugen das Aroma aus dem Tee“ – Beispiele und Erklärungsansätze für Missverständnisse zwischen Alltagsvorstellungen und chemischen Erklärungskonzepten. In: Chemie in unserer Zeit 4, S. 274-278.

Kerstin Vonderau

***Cross Cultural Business Simulations* in der Sekundarstufe II – Authentizität als Gestaltungskriterium**

1. Theoretische Ausgangssituation und Vorüberlegungen

Konfrontiert mit der Forderung nach außerschulischen Lernorten zur Erhöhung des Anwendungsbezugs hat es das Fach Wirtschaft und Recht¹ grundsätzlich einfach, da Realbegegnungen wie Unterrichtsgänge zu Handwerks- oder Industriebetrieben, Banken, Berufsinformationszentren etc. integraler Bestandteil einer anwendungsorientierten Wirtschaftslehre sind. Auch für Englisch als Fremdsprache nehmen die Optionen im Zuge der Globalisierung stetig zu: Zahlreiche Institutionen mit Publikumsverkehr wie Museen, Behörden, Bibliotheken etc. haben sich mittlerweile auch auf ein fremdsprachiges Publikum eingestellt, das in der Regel auf Englisch als *lingua franca* informiert wird.

Ein im Hinblick auf Inhalte und Kompetenzen reizvoller Ansatz ist die Kombination wirtschaftlicher Inhalte mit Englisch als Arbeitssprache, da ein Großteil der realen Alltagssituationen, in denen jemand mit Englisch konfrontiert wird, im wirtschaftlichen Umfeld liegt, sei es als Verbraucher, der mit einem ausländischen Anbieter einer Ware kommunizieren muss, oder im Berufsleben im Kontakt mit ausländischen Lieferanten oder Mitarbeitern. In zahlreichen, selbst kleinen und mittelständischen Unternehmen ist Englisch als Geschäftssprache heute unverzichtbar. Im Idealfall sollten Schulabgänger also auch Fremdsprachenkompetenzen in diesem beruflich-unternehmerischen Umfeld haben. Dies gilt nicht nur für den mittleren Bildungsabschluss,

¹ Seit den siebziger Jahren ein eigenständiges Fach an allen Gymnasien in Bayern.

sondern auch für Abiturienten, die z. T. schon in dualen Studien- und Ausbildungsgängen Englisch als Arbeits- und Geschäftssprache einsetzen müssen.

Während Schulen, die zum mittleren Bildungsabschluss führen, Wirtschaftsenglisch oder *English for professional purposes* vielfach in den regulären Unterricht integrieren, aber auch in Übungsfirmen und ggf. sogar Auslandspraktika, fehlt im regulären Curriculum der bayerischen Gymnasien ein Bereich, in dem berufsbezogenes Englisch vorgesehen ist. Da Gymnasiasten bis kurz vor dem Abitur häufig die unmittelbare Berufsorientierung fehlt und bilinguale Zusatzangebote in der Regel im Wahl- bzw. Wahlpflichtbereich angesiedelt sind, müssen Lernarrangements gefunden oder geschaffen werden, die aufgrund ihrer Authentizität nicht nur großes Motivationspotential und hohen Aufforderungscharakter haben, sondern auch real anwendbare Kompetenzen vermitteln. Reale Lernumgebungen scheiden für ein solches Vorhaben in der Regel aus, da es kaum Unternehmen gibt, die die kaufmännisch und betriebswirtschaftlich meist weitgehend ungeschulten Gymnasiasten in ihren Betrieb oder ihre Ausbildungsfirmen integrieren können oder wollen. Die didaktische und organisatorische Herausforderung liegt also darin, geeignete authentische Lernumgebungen zu gestalten, in deren Rahmen die Teilnehmer sich mit wirtschaftsbezogenen Inhalten auseinandersetzen und gleichzeitig in diesem situativen Kontext Englisch als Arbeitssprache einsetzen, so dass auch die angestrebten wirtschaftsbezogenen Fremdsprachenkenntnisse geschult werden.

Es liegt auf der Hand, dass dies nicht in singulären Unterrichtsgängen oder Mini-Projekten erreicht werden kann, sondern dass dieser Zielhorizont nur in einem länger andauernden, schlüssigen Rahmen erreicht werden kann. Eine Exkursion oder ein Unterrichtsgang von einigen Stunden kann über einen motivatorischen Effekt hinaus zwar den Lernprozess zu einem bestimmten Thema inhaltlich und sprachlich ergänzen. Die kurze Zeitspanne reicht aber nicht aus, um breit angelegte Fortschritte in der Fremdsprache zu bewirken.

Hier sei ein empirisch belegtes Zitat aus der Fremdsprachendidaktik in den Gedankengang einbezogen: *“The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it.”* (Nuttall 1996, S. 128) Ein längeres Auslandspraktikum wäre also sicher eine Ideallösung, ist zurzeit im Kontext „Schule“ flächendeckend aber sowohl aus organisatorischen als auch finanziellen Gründen kaum realisierbar.

Analysiert man die beiden Fremdsprachensituationen „Auslandsaufenthalt“ und „Extensives Lesen“ aus dem Zitat von Nuttall hinsichtlich Gemein-

samkeiten, die ihren Erfolg bewirken, erhält man als Ergebnis, dass beide Situationen von einer *großen Menge an Sprachmaterial über einen längeren Zeitraum* geprägt sind. Ein weiteres Element ist die *Authentizität der Sprachbegegnung*: bei einem Auslandsaufenthalt auf allen Ebenen (Inhalt, Sprache, Interaktion und interkultureller Kontext), beim extensiven Lesen zumindest auf der Ebene der Sprache. Die Überlegenheit des Auslandsaufenthalts ergibt sich vor allem auch daraus, dass die Sprache *nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv* eingesetzt wird.

Der folgende Beitrag beschreibt am praktischen Beispiel von “*Cross Cultural Business Simulations*” den Versuch, ein „außerschulisches“ Lernarrangement zu gestalten, welches die drei Elemente *Authentizität* und *große Menge an Sprachmaterial* (rezeptiv und produktiv) *über einen längeren Zeitraum* miteinander verbindet, um die bipolaren Ziele – kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Kenntnisse und Englisch als Arbeitssprache – zu erreichen. Das Wort „außerschulisch“ steht in Anführungszeichen, da der Raum, in dem gearbeitet wurde, zwar in der Regel im Schulgebäude lag, der eigentliche „Lernraum“ aber ein Netz aus virtuellen internationalen Unternehmen mit Standorten in verschiedenen europäischen Ländern war, die mit Hilfe verschiedener Telekommunikationsformen und -medien miteinander verknüpft wurden.

Sowohl im Hinblick auf die Motivation als auch auf die Zielsetzung, real anwendbare Kenntnisse und Fähigkeiten zu schulen, hat die *Authentizität* bei diesem Projekt eine Schlüsselfunktion, einerseits als Gestaltungsprinzip und andererseits als Qualitätskriterium

2. Kurzbeschreibung des Projekts

Die Teilnehmer an dem Projekt waren 18 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 eines Gymnasiums mit Englisch als zweiter Fremdsprache. Sie wurden vorher nur ein Jahr in Wirtschaft und Recht unterrichtet, d. h. sie hatten keine nennenswerten kaufmännischen oder betriebswirtschaftlichen Vorkenntnisse. Im Rahmen eines Schulversuchs zur neuen Oberstufe im G8 in Bayern gründeten die Teilnehmer insgesamt drei virtuelle Schülerunternehmen, die sowohl aus der Kunden- als auch aus der Lieferantenperspektive authentische Geschäftsbeziehungen mit analogen ausländischen Unternehmen aufbauen und abwickeln sollten. Diese Partnerunternehmen wurden von Studenten der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten zweier Hochschulen in Rumänien und Kroatien gegründet. Zahlreiche Geschäftsprozesse von den

Gründungsentscheidungen (Standort, Branche, Produktfeld, etc.) über das Marketing (z. B. Katalog- und Angebotserstellung) bis hin zur Abwicklung von Aufträgen und Reklamationen wurden durchgeführt. Da keines der beteiligten Unternehmen in der Landessprache des jeweiligen Partners arbeiten konnte, war die Geschäftssprache ausschließlich Englisch, genau wie im realen grenzüberschreitenden Geschäftsverkehr zwischen diesen Ländern. Neben der Fremdsprache war vor allem das selbstständige Arbeiten und die Koordination im Team eine Herausforderung für die Teilnehmer.

In einem Minimalarrangement arbeiteten die Unternehmen in einer Art Dreiecksverhältnis (Abb. 1), d. h. jedes Unternehmen hatte Geschäftsbeziehungen zu einem Partner im Beschaffungsbereich als Kunde und zu einem anderen Unternehmen im Absatzbereich als Lieferant.

Bei mehr als drei Unternehmen erweitert sich die Darstellung entsprechend zu einem Vier- oder Mehreck. Der Vorteil einer größeren Anzahl von Unternehmen liegt darin, dass dann sowohl in der Beschaffung als auch im Verkauf mit mehreren verschiedenen Partnerunternehmen gearbeitet werden kann, so dass sowohl die thematische Vielfalt steigt, als auch unternehmensinterne Vergleichsmöglichkeiten bei der Geschäftskorrespondenz entstehen, die den Lernprozess fördern können.

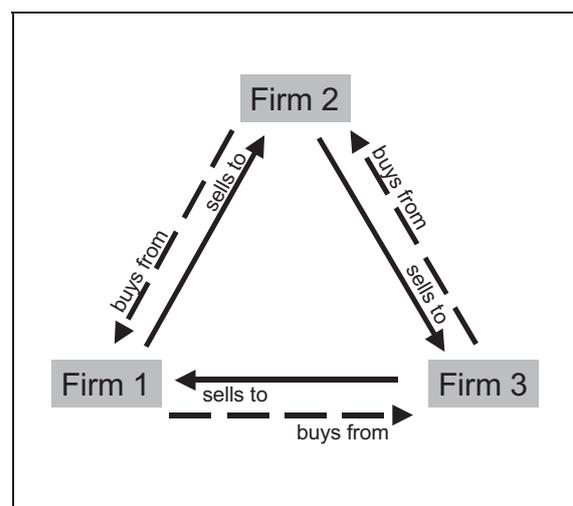


Abb. 1: Geschäftsbeziehungen zwischen den Schülerunternehmen

3. Authentizität als Gestaltungsprinzip bilingu-aler Lernumgebungen

3.1 Begriffliche und fachdidaktische Eingrenzung

Authentizität bzw. *authentisch* kommt vom griechischen αὐθεντικός (authentikós) und bedeutet ursprünglich „glaubwürdig, zuverlässig“. Daneben werden im Deutschen auch „echt“ und „originalgetreu“ synonym verwendet. Je nach Fachdisziplin haben sich unterschiedliche Definitionen herausgebildet, die von starren kriterienorientierten Definitionen der Informationstechnologie und der Rechtswissenschaft bis hin zu philosophisch-

psychologischen Eingrenzungen der auf Wahrnehmung und Interpretation ausgerichteten Wissenschaften reichen. Authentizität als Begriff ist also keineswegs eindeutig. Zu unterscheiden ist der Begriff außerdem von dem der „Realität“, da im Gegensatz zur faktischen oder konstruierten Realität Authentizität auch dann gegeben ist, wenn etwas als „echt“ wahrgenommen wird. Man könnte Authentizität also als *wahrgenommene Echtheit* definieren.

In der *Fremdsprachendidaktik* sind ‚Authentizität‘ und ‚authentisch‘ Bezeichnungen für einen schillernden Begriff, der zwar regelmäßig verwendet, aber selten operationalisiert wird. Vielfach wird bei didaktisch-methodischen Ansätzen ‚Authentizität‘ ohne Definition oder Reflexion des Begriffs als Forderung der konstruktivistischen Lerntheorie oder des kommunikativen Ansatzes der Fremdsprachendidaktik einfach zugrunde gelegt. Wo der Begriff diskutiert wird, findet man verschiedene Konzepte ohne einen generellen Konsens. Mishan (2004, S. 1) beschreibt die Situation anschaulich:

“The elusive definition of the terms ‘authentic’ and ‘authenticity’ and their application to language learning have been the subject of great controversy over the past three decades. The stimulus for this can be dated back to the inception of Communicative Language Teaching (CLT) in the 1970s. Giving precedence to communication over form, CLT [...] opened the way for the use of authentic texts, texts which had been created for a genuine communicative purpose. This prompted the so-called ‘authenticity debate’ in which the nature of authenticity had been applied to everything from the original appearance of a text to perception and validation by the text user, and which has been further complicated by the advent of texts and interactions occurring on information and communications technologies (ICT).”

Diese Diskussion soll hier nicht aufgenommen werden, da sie an anderer Stelle ausführlich nachvollzogen werden kann (z. B. Nandorf 2004; Newby 2000; Mishan 2004; Legenhausen 2000; Siebold 1997). Vielmehr soll in Abstimmung mit der Wirtschaftsdidaktik ein operationales Authentizitätskonzept entworfen werden, das für die reflektierte Gestaltung von authentischen Lernarrangements in einem bilingualen Unterrichtskontext genutzt werden kann.

Als Ausgangsbasis soll folgende Definition aus der Fremdsprachendidaktik dienen:

“Authenticity in language learning means the opportunity to interact in one or more of the four skills (reading, writing, listening, speaking) by using or producing texts meant for an audience in the target language, not the classroom.” (Thelmadatter 2007)

Die wesentlichen Elemente sind also:

- Interaktion
- Einsatz eines oder mehrerer sprachlicher Kompetenzbereiche
- Verwendung und/oder Erstellung von Texten in der Zielsprache
- für eine Zielgruppe außerhalb des Klassenzimmers

In einer bilingualen Unterrichtssituation müssen immer sowohl die Fremdsprachen- als auch die Sachfachdidaktik gleichberechtigt einbezogen werden. In der Wirtschaftsdidaktik wird Authentizität insbesondere im Zusammenhang mit situiertem Lernen in anwendungsorientierten Lernarrangements wie Fallstudien, Szenarien, Realbegegnungen, Simulationen und Projekten thematisiert. Auch hier wird der Authentizitätsbegriff an sich vielfach vorausgesetzt. Eine Metaanalyse „authentischer“ Lernarrangements ergibt u. a. folgende Elemente:

- Situiertheit in der gegenwärtigen oder zukünftigen Alltags-/Berufswelt
- Grad der Offenheit der Aufgabenstellung im Hinblick auf Problemstellung, Lösungswege, Handlungsmöglichkeiten, Ergebnisse
- Grad der Selbststeuerung der Teilnehmer bei der Aufgabenbearbeitung
- Ausmaß von Kommunikation und Interaktion der Teilnehmer, intern zwischen den Teilnehmern und extern mit außerschulischen Partnern
- Problemhaltigkeit und Komplexität der Aufgabenstellung
- Vollständigkeit des Bearbeitungsumfangs von der Problemidentifikation über die Informationssuche und Lösungsmodellierung bis hin zur Kommunikation und Evaluation der entwickelten Lösung

Die Definition aus der Fremdsprachendidaktik kann – bis auf das Additum der Zielsprache als Medium – eigentlich als Teilmenge der umfassenderen Definition aus der Wirtschaftsdidaktik betrachtet werden. Allerdings gehen die wirtschaftsdidaktischen Anforderungen an eine authentische Aufgabenstellung deutlich über die recht kursorische fremdsprachendidaktische Eingrenzung *“using or producing texts meant for an audience in the target language, not the classroom”* hinaus.

3.2 Gestaltungsbereiche authentischer Lernarrangements

Auch wenn die eben beschriebenen Charakteristika authentischer Lernarrangements bereits einen Fortschritt gegenüber der vielfach subjektiv-intuitiven Verwendung der Bezeichnung und des Begriffs Authentizität bedeuten, sind sie noch zu global, um in einer bilingualen Unterrichtssituation als Gestaltungswerkzeuge eingesetzt zu werden. Dazu müssen sie noch mit den verschiedenen Gestaltungsbereichen eines Lernarrangements verknüpft werden. Diese sind: Aufgabeninhalt, Materialien, beteiligte Personen und Lernumgebung.

In der Fremdsprachendidaktik haben sich drei bis vier Ebenen des Authentizitätskonzepts herauskristallisiert.

- *Authentizität der Materialien (authenticity of text)*, mit denen die Lerner umgehen; gesprochen, geschrieben oder grafisch
- *Authentizität der Personen*, die am Lernprozess beteiligt sind (*personal authenticity/learner authenticity/authentication*)
- *Authentizität der Handlungen*, in die die Lerner während des Lernprozesses involviert sind (*authenticity of behaviour/task authenticity/authenticity of [language] competence*)
- *Authentizität der Lernorte (classroom authenticity)*, an denen der Lernprozess stattfindet.

3.2.1 Authentizität der Materialien

Authentizität des Materials ist die Authentizitätskategorie, die in der Fremdsprachendidaktik am häufigsten diskutiert wird. Nach Widdowson (in Newby & Fenner 2000, S. 17) sind authentische Texte “*genuine instances of language use*”, die genau genommen nur Texte sein können, die nicht für pädagogische Zwecke erstellt wurden (z. B. Zeitungsartikel, Interviews, Filme). Nach dieser Definition würden in einer bilingualen Unterrichtssituation viele Texte, die tatsächlich authentische Sprache darstellen und sinnvoll eingesetzt werden können, als nicht-authentisch bezeichnet, beispielsweise Texte aus einem englischen Lehrbuch für *Economics* oder Musterbriefe aus einem Handbuch für englische Geschäftskorrespondenz. Auch das vielfach geforderte Kriterium, dass nur von *native speakers* verfasste Texte als authentisch bezeichnet werden können, ist kritisch zu betrachten. Im Zeitalter der Globalisierung findet ein Großteil der Kommunikation in der Geschäftssprache Englisch nicht zwischen *native speakers* statt. Englische Geschäftsbriefe zwischen

einem deutschen und einem indischen Kunden sind definitiv auch authentische englische Texte, die sogar der oben genannten Definition von Widdowson entsprechen.

Der Maßstab für Textauthentizität muss daher anders festgelegt werden: Als authentisch sind alle Texte zu betrachten, die auch in einer *real life*-Situation auf Englisch verfasst werden und an deren Sprache nichts Wesentliches verändert wurde.

3.2.2 Authentizität als Bezug auf die Lebenswirklichkeit

Unter dieser Überschrift können Aspekte wie *task* und *classroom authenticity* zusammengefasst werden. Bei *authenticity of tasks and of behaviour* geht es um Authentizität in dem Sinn, wie und zu welchem Zweck die Lerner die Fremdsprache im Lernprozess verwenden. Sie gilt dann als gegeben, wenn der Sprachgebrauch sich als “*normal language behaviour in pursuit of an outcome*” (Newby 2000, S. 18) beschreiben lässt, d. h. bei Aktivitäten bzw. Aufgabenformen, die so kontextualisiert sind, dass die Schüler mit authentischen Materialien interagieren und selbst wiederum Texte produzieren, die als authentisch betrachtet werden können (z. B. Geschäftsbriefe, Bewerbungsschreiben). Analog zur Authentizität des Materials werden Aufgaben dann als authentisch angesehen, wenn sie es den Schülern ermöglichen, in unmittelbar realen oder als lebensecht akzeptierbaren Situationen mit Handlungspartnern zu kommunizieren. Wesentlich für die Authentizität einer Aufgabe ist es also, dass sie von den Kommunikationspartnern als lebensecht akzeptiert wird (Bach & Timm 2003, S. 4-7, S. 11-13).

Dieses Konzept lässt sich dann uneingeschränkt mit den in 3.1 beschriebenen Anforderungen der Wirtschaftsdidaktik an eine authentische Lernsituation vereinbaren, wenn man eine wirtschaftsbezogene Aufgabenstellung findet, in der der Einsatz von Englisch als Arbeitssprache ebenfalls als authentisch betrachtet werden kann. Das Internet und andere Telekommunikationsmedien eröffnen hier Möglichkeiten, wirtschaftsbezogene Aufgabenstellungen in den Fremdsprachenkontext einzubinden. Die Interaktion in diesem virtuellen Raum kann als authentisch betrachtet werden, wenn sie auch in der Realität über die eingesetzten Medien und Kommunikationskanäle stattfindet.

3.2.3 Personal authenticity

Diese Facette der Authentizität (Bach 2000, S. 20) lässt sich im Gegensatz zu den ersten beiden nicht direkt von der Lehrkraft beeinflussen, da sie im Lerner selbst stattfindet. Sie kann zwar durch entsprechende Materialien und Aufgabenstellungen gefördert, aber nicht bestimmt werden. Sie ist das Ergebnis *“of a process of engagement or interaction with [...] materials and with language. Seen in this light, we should not talk of ‘authentic materials’ but of authentication on the part of the learner”* (Newby 2000, S. 19). Das heißt, dass die Lerner aufgrund ihrer Einschätzung der persönlichen Relevanz des Themas, des Materials und der Aufgabenstellung für ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen selbst die Kriterien für die Authentizität festlegen. Diese der Lernerautonomie verpflichtete Sichtweise impliziert, dass die letztendliche Akzeptanz eines Lernarrangements als authentisch von ihrer Aufnahme durch die Lerner abhängt. Dies gilt gleichermaßen für die Fremdsprachen- wie die Wirtschaftsdidaktik.

Man kann davon ausgehen, dass ein Lernarrangement, das die anderen beschriebenen Authentizitätsbereiche berücksichtigt, optimale Voraussetzungen für die *personal authenticity* schafft.

4. Inhalte und Ziele des Projekts

4.1 Inhaltliche Ziele

Die Teilnehmer sollen sich im Rahmen des Projekts mit grundlegenden betriebswirtschaftlichen Inhalten und Geschäftsprozessen auseinandersetzen. Je nach Zeitrahmen und inhaltlichem Anspruch kann man hier stark variieren. In einer Minimalvariante könnte man beispielsweise nur die reine Geschäftsabwicklung mit bereits vorher festgelegten Produkten simulieren. Dieses Grundmodell lässt sich nahezu beliebig ausbauen, wobei die Realitätsnähe entsprechend zunimmt. In unserem Projekt waren folgende Bereiche, die sich größtenteils auch aus dem Organigramm (siehe Abb. 4) ablesen lassen, Gegenstand der inhaltlichen Zielsetzung:

- Unternehmensgründung: Wahl von Rechtsform, Standort, Produktfeld
- Organisation: Aufbauorganisation (Aufgabenverteilung, Zuständigkeiten intern und extern); Unternehmensprofil; Ablauforganisation nach den Grundsätzen des Projektmanagements

-
- Produktmanagement: v. a. Sortiment-, Produkt- und Preisgestaltung
 - Marketing und *Public Relations*: Erstellen eines Logos, ggf. eines Slogans; Gestaltung des Geschäftspapiers, einer Werbeanzeige, ggf. eines Katalogs oder Werbeflyers
 - Abwicklung der Geschäftskorrespondenz aus Kunden- und aus Lieferantensicht: Anfrage, Angebotserstellung, Aushandeln von Konditionen, Auftragsbestätigung, Rechnungsstellung, Zahlungsverkehr, Mahnung, Reklamation, Kundenservice
 - IT- und Medienmanagement: technischer Support für alle Teammitglieder, Datenverwaltung, Uploads, technische Realisation der Internettelefonie; optional: Erstellen einer Web-Präsenz mit den Punkten *About us*, *Products/Catalogue*, *Terms and Conditions*

Keine der Aufgabenstellungen wurde aus Gründen der Vereinfachung didaktisch reduziert, sondern wie in der realen Wirtschaft wurde konsequent outputorientiert gearbeitet, d. h. der Maßstab war: „Hätte dieses Ergebnis auch in der Realität Bestand?“

4.2 Sprachliche Ziele

Im Rahmen der virtuellen Unternehmen mussten sich die Teilnehmer mit dem notwendigen allgemeinen betriebswirtschaftlichen Fachvokabular auseinandersetzen, z. B. zur Rechtsform, zum Marketing oder zu Liefer- und Zahlungsbedingungen, sowie mit dem sprachlichen Umfeld, das sich durch die Produktwahl ergab (z. B. Geschenkartikel oder Incentive-Reisen). Darüber hinaus musste das gängige Sprachrepertoire für *business correspondence* erarbeitet werden. Während für die betriebswirtschaftlichen Input-Phasen aus Zeitgründen in erster Linie von der Lehrkraft erstellte Arbeitsmaterialien eingesetzt wurden, musste das produktbedingte Vokabular von den Teilnehmern selbst erarbeitet werden, z. B. aus Internetquellen. Für die Geschäftskorrespondenz und die englische Bewerbung wurden Fachbücher und Lexika eingesetzt, die auch in realen Unternehmen Verwendung finden.²

Im Zusammenhang mit den sprachlichen Zielen mussten auch didaktische Entscheidungen zur Funktion des Englischen als Arbeitssprache und zur Auswahl der Projektpartner getroffen werden, die Gegenstand von Abschnitt 5.4 (‘Partnerwahl und Arbeitssprache’) sind.

² Eine Literaturliste befindet sich unter www.bayern-bilingual.de bei der ausführlichen Projektbeschreibung.

4.3 Interkulturelle Ziele

Das Projekt bot vielfältige Anknüpfungspunkte für interkulturelles Lernen, auch wenn dies kein Kerninhalt war, sondern in erster Linie die *cultural awareness* der Teilnehmer erhöht werden sollte. Gleich zu Beginn musste jede Gruppe ein *country profile* ihres Heimatlandes erstellen. Dazu mussten die Teilnehmer sich Gedanken machen, was an ihrem Land, seinen Menschen, ihrem Alltag, berufsspezifischen Verhaltensweisen, etc. kulturtypisch ist. Als Hilfestellung dienten u. a. die Kategorien von Hofstede (www.geert-hofstede.com; Hofstede 2003) sowie weitere Elemente, die auch im realen interkulturellen Management eingesetzt werden. Die Bewusstmachung des Eigenen vor der Folie des Fremden und damit die Sensibilisierung für Gleiches und Unterschiedliches nicht nur auf der Ebene der kognitiven Inhalte, sondern auch auf der Ebene der Einstellungen und des Verhaltens waren ein interessanter Zugewinn im Rahmen des Projekts. So waren die deutschen Teilnehmer überrascht, dass nach Aussage einer Partnergruppe Korruption in ihrem Land noch immer ein Schlüsselfaktor in der Wirtschaft sei. Im Zuge ihrer Recherchen und des Informationsaustausches mit den ausländischen Partnern stellten die Teilnehmer auch fest, dass z. B. bestimmte Produkte wie Dessous im Onlinehandel dort tabuisiert sind, dass Farben, Logos und Produktnamen durchaus zu unerwünschten Reaktionen führen können und dass dies auf Gegenseitigkeit beruht. Bei Art und Umfang des erwarteten Informationsmaterials waren die deutschen Ansprüche deutlich höher als die der Partner und bei Zahlungskonditionen und -formen gab es signifikante Unterschiede. Auch der Grad an Höflichkeit in der Geschäftskorrespondenz, speziell im Zusammenhang mit Reklamationen wurde mehrfach thematisiert. Originalbriefe von *native speakers*, die ein externer Partner aus der Wirtschaft zur Verfügung stellte, zeigten hier sehr anschaulich, dass gerade in der angelsächsischen Welt auch bei Verärgerung der Umgangston in der Regel deutlich von dem oft offensiveren deutschen Stil abweicht.

5. Zeitliche, technische und interne Organisation

5.1 Zeitliche Organisation

Das vorliegende Konzept wurde im Rahmen eines Projektmanagementseminars in der Oberstufe erprobt, d. h. stundenplantechnisch stand den Teilnehmern eine Doppelstunde pro Woche zur Verfügung. Hinsichtlich der zeitli-

chen Koordination mit den Partnern müssen sowohl das *zeitliche Gesamtkontingent* als auch die *wöchentlichen Arbeitszeiten* aufeinander abgestimmt werden. Ein stringenter Ablaufplan, absolute Zuverlässigkeit und Termineinhaltung sind unabdingbare organisatorische Voraussetzungen. Zu diesem Zweck sollte ein so genannter *Meilensteinplan* erstellt werden, der die wesentlichen Arbeitsschritte und deren Ergebnisse (*milestones*) zeitlich fixiert (Abb. 2).

Company	Action	Partner company	Students' / Institution profiles	Country profile / Cultural insights	Company profile	Advert / Enquiry	Offer / Negotiation	Negotiation / Order	Confirmation	Invoice / Complaint	Phone call / call back	Adjustment / payment
Team 1	Sells to	Team 2	28 Oct	11 Nov	25 Nov	9 Dec	23 Dec	20 Jan	3 Feb	10 Feb	3 Mar	17 Mar
	Buys from	Team 3				16 Dec	13 Jan	27 Jan		17 Feb	10 Mar	24 Mar
Team 2	Sells to	Team 3	28 Oct	11 Nov	25 Nov	9 Dec	23 Dec	20 Jan	3 Feb	10 Feb	3 Mar	17 Mar
	Buys from	Team 1				16 Dec	13 Jan	27 Jan		17 Feb	10 Mar	24 Mar
Team 3	Sells to	Team 1	28 Oct	11 Nov	25 Nov	9 Dec	23 Dec	20 Jan	3 Feb	10 Feb	3 Mar	17 Mar
	Buys from	Team 2				16 Dec	13 Jan	27 Jan		17 Feb	10 Mar	24 Mar

Abb. 2: Möglicher Meilensteinplan für ein Halbjahresprojekt.

Ein derartiger Meilensteinplan ist ein authentisches Instrument des Projektmanagements. Allerdings wird er in der Realität nicht dazu eingesetzt, die einzelnen Schritte der Geschäftskorrespondenz zeitlich zu planen.

Kritisch ist es, wenn wegen eines Feiertages o.ä. die Doppelstunde nur eines Teams in einer Woche ausfällt. Dann muss idealer Weise ein Alternativtermin in der gleichen Woche gefunden werden oder der anstehende Auftrag von den Teilnehmern selbstständig zuhause bearbeitet werden, damit der Gesamttablauf im Drei- oder Mehrecksverhältnis (siehe Abb. 1) nicht unterbrochen wird.

5.2 Technische Organisation

Die technische Ausstattung für die internationale Kommunikation zwischen den Partnerunternehmen muss sowohl grundsätzlich als auch in der vorgegebenen Unterrichtszeit zur Verfügung stehen. Eine ausreichende Anzahl an Computern mit Internetzugang, Textverarbeitung und Bildbearbeitungsprogramm, je ein E-Mail-Account für jedes Unternehmen, eine gegliederte Projektwebsite mit Upload-Möglichkeit oder alternativ je eine Website für jedes Unternehmen und die technische Ausstattung für Internettelefonie (z. B.

Skype, Headset mit Mikrofon, Lautsprecher, ggf. Webcam) sind die technische Grundausstattung. Bei dem vorliegenden Projekt konnte als Plattform die Website eines internationalen COMENIUS-Projekts zur *Cross Cultural Business Communication* (2cbc.net) genutzt werden, das auch die Grundlage für das Gesamtprojekt bildete.

5.3 Interne Organisation – Projektmanagement

Wie in realen Unternehmen müssen in den Schülerfirmen die Aufbau- und Ablauforganisation festgelegt werden. Die *Aufbauorganisation* sollte auf der Grundlage der für die Unternehmen erforderlichen Aufgabenbereiche die individuellen Stärken und Schwächen der Teilnehmer berücksichtigen. Dazu ist ein organisierter Teambildungsprozess sinnvoll, bei dem die Lehrkraft eine wichtige Moderatorenfunktion hat (zur Teambildung in Schülerprojekten siehe Krause & Eyerer 2007). Als Vorlage kann u. a. ein Blankoorganigramm für das Unternehmen dienen (Abb. 4). Ein Teilnehmer kann wie in der Realität durchaus mehr als eine Funktion besetzen (*job enrichment; job enlargement*) und theoretisch können alle Rollen, auch die des Teamleiters, rotieren (*job rotation*).

Function/postion		TASKS
PROJECT MANAGER(s)		<ul style="list-style-type: none"> - Supervising and controlling: checking that all the tasks are carried out properly and on time - Delegating tasks if necessary - Calling/chairing full meetings, setting agendas - Ensure communication; conflict management - Risk management - Evaluation management
→	Sales Department Sales Manager(s)	<ul style="list-style-type: none"> - Deciding on: product, product design, competitive prices and conditions, terms of payment and delivery etc. - Business correspondence: offers, answers to enquiries and complaints, confirmations, invoices

→	PURCHASING dpt Purchasing Manager(s)	<ul style="list-style-type: none"> - Deciding on: goods/services, competitive prices and conditions, quantities, mode of payment ... - Business correspondence: enquiries, answers to offers, confirmations, complaints
→	Administration & Finance Financial & Administration Manager(s)	<ul style="list-style-type: none"> - Fundraising, investor relations - Accounting, balance sheet - Legal and institutional administration
→	MARKETING & PUBLIC RELA- TIONS MARKETING & PR- MANAGER(S)	<ul style="list-style-type: none"> - Marketing: designing/producing advertisements and catalogues - PR: designing logos, stationery, corporate design - Creating a company website
→	IT-DEPARTMENT IT-EXPERT(S)	<ul style="list-style-type: none"> - Managing telecommunication solutions: VoIP-calls, company website, video conferencing, uploads - Electronic files management for the whole project - IT-support for all project team members

Abb. 3: Muster eines Blankoorganigramms (Vonderau 2008).

Die *Ablauforganisation* wurde analog zur Praxis in vielen Unternehmen nach den Prinzipien des Projektmanagements gestaltet. Das bedeutet, dass die einzelnen Teammitglieder bzw. Unterteams versuchen, nach den zeitlichen Vorgaben des Meilensteinplans und im Rahmen der gegebenen Ressourcen ihre Aufgaben unter Berücksichtigung von Schnittstellen mit anderen Teambereichen nach den vorher

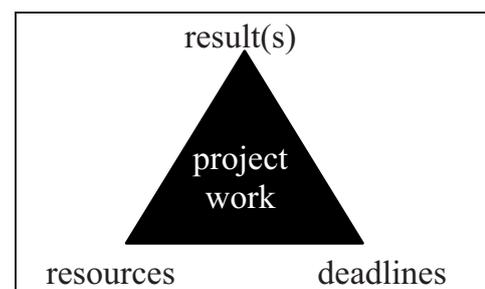


Abb. 4: Elemente der Projektorganisation.

erarbeiteten inhaltlichen Kriterien zu erfüllen. Zur Erläuterung ein Beispiel: Die Marketingabteilung muss bis zu einem festgesetzten Termin (im Meilensteinplan fixiert) eine Werbeanzeige fertig stellen, die Schnittstellen sowohl zur Verkaufsabteilung berücksichtigt („Für welches Produkt mit welchen Eigenschaften wird geworben?“) als auch zur PR-Abteilung (z. B. Integration von Logo und Slogan des Unternehmens; ggf. *corporate design*). Dabei muss mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen gearbeitet werden – im virtuellen Unternehmen im Wesentlichen technische Ressourcen – und das Endergebnis den Grundsätzen ‚guten‘ Marketings, die vorher erarbeitet wurden, genügen (z. B. AIDA-Formel).

Da den Teilnehmern die erforderlichen betriebswirtschaftlichen Vorkenntnisse zur Abwicklung der Geschäftsprozesse größtenteils fehlten, wurden bei Bedarf Input-Phasen in Form von Schulungen zu Einzelthemen wie z. B. Rechtsformen, Marketinggrundsätze oder interkulturelles Management eingeschoben. Diese ‚echten‘ Unterrichtsphasen wirkten tatsächlich beinahe wie Fremdkörper im Gesamttablauf, waren für eine qualifizierte Bearbeitung der Aufgaben auf authentischem Niveau aber unabdingbar. Eine Ausgliederung durch Verlagerung auf einen anderen Unterrichtszeitpunkt wäre ideal. Denkbar wäre auch, dass die Teilnehmer diese Schulungen ‚buchen‘, wenn sie feststellen, dass ihnen für eine anstehende Aufgabe die erforderlichen Kenntnisse fehlen. Das käme dann der realen Situation in einem Unternehmen sehr nahe.

5.4 Partnerwahl und Arbeitssprache

Vor dem Hintergrund der Authentizität müssen die Partner so gewählt werden, dass ein Ausweichen in die Muttersprache nicht möglich ist. Deutschsprachige Partner scheiden daher aus. Bleibt die Frage, ob die Partner *native speakers* sein müssen oder nicht. Englisch als Arbeits- und Geschäftssprache ist zwischen *non-native speakers* ein völlig authentisches Kommunikationsmedium. Schätzungen zufolge finden 80 % der weltweiten Kommunikation auf Englisch zwischen *non-native speakers* statt (McMaster 2007, S. 15).

Aus didaktischer Sicht gibt es Argumente für und gegen beide Varianten. Für *native speakers* spricht, dass diese ‚echtes‘ Englisch als Arbeitsmaterial für ihre Geschäftspartner liefern. Die Hemmschwelle zur Sprachproduktion kann allerdings für die deutschen Partner deutlich höher liegen, da sie sich stets bewusst sind, dass Muttersprachler die von ihnen verfassten Texte erhalten. Bei *non-native speakers* findet die Kommunikation eher auf einer sprachlichen Augenhöhe statt. Alle Beteiligten sind sich bewusst, dass Eng-

lisch nicht die Muttersprache ist; die sprachliche Hemmschwelle sinkt und die Fehlertoleranz steigt entsprechend. 100 % Sprachrichtigkeit ist ohnehin ein rein schulisch definiertes Ziel. Im realen Leben steht die kommunikative Funktion an erster Stelle und Kompensationsstrategien für sprachliche Defizite zeichnen einen Nicht-Muttersprachler als kompetenten Sprecher aus.

Fehlertoleranz bedeutet jedoch nicht sprachliche Beliebigkeit. Eine Rolle der Lehrkraft ist das laufende *monitoring* und *awareness raising*, so dass für die Teilnehmer aus den Fehlern in ihren eigenen Texten und denen ihrer Partner ein Lerneffekt entstehen kann. Sie können dabei den kritischen Umgang mit Sprache schulen, aber gleichzeitig auch eine der Kommunikationssituation angemessene und damit authentische Fehlertoleranz entwickeln. (Zum Thema sprachliche Korrekturen im bilingualen Sachfachunterricht siehe z. B. Lenz 2004; Vonderau 2004).

Eine weitere didaktische Entscheidung betrifft die Frage der sprachlichen Varietät. Neben *British* und *American English* als "*standard native-speaker models of English*" (McMaster 2007, S. 15) entwickelt sich im Geschäftsleben zunehmend eine internationale Variante, die kaum regional-typische Elemente des BE oder AE enthält und stilistisch einfacher und klarer ist. Es finden sich Bezeichnungen wie *International English*, *Offshore English* oder *World English*. Die Lehrkraft muss insbesondere in den Input-Phasen entscheiden, welche Varietät als Grundlage gewählt wird und ob auf andere eingegangen werden soll. Die Unterschiede reichen von orthographischen Abweichungen (z. B. *inquiry* vs. *enquiry*) über lexikalische Unterschiede (z. B. *company* vs. *corporation*) bis hin zu inhaltlich und interkulturell bedingten Abweichungen (z. B. Rechtsformen *public limited company [plc]* vs. *incorporated [inc.]*). Ignorieren kann man diese Unterschiede nicht, da die Teilnehmer erfahrungsgemäß im Verlauf des Projekts regelmäßig damit konfrontiert werden.

Unabhängig von der Varietät muss entschieden werden, in welchem Umfang Englisch als Arbeitssprache in der Kommunikation zwischen den Teammitgliedern, bei Schulungen, für die Dokumentation, etc. eingesetzt werden soll. Die Realität in Unternehmen mit Englisch als Geschäftssprache zeigt in der Regel eine Mischung aus Muttersprache und Englisch, die in erster Linie pragmatisch-organisatorisch motiviert ist. Die Erfahrung aus dem Schulversuch hat Ähnliches ergeben. In den Input-Phasen sollte die Lehrkraft flexibel sein: Für die betriebswirtschaftliche Inhaltsebene ist Englisch sinnvoll, da die sprachliche Umsetzung in der Regel für die Anwendung im internationalen Kontext erforderlich ist. Geht es um die Meta- oder Kompetenz-Ebene (z. B. Formatierung eines Briefes auf dem Computer), ist Deutsch

häufig ökonomischer oder Englisch sogar sinnlos, z. B. wenn die Benutzeroberfläche der Textverarbeitungssoftware auf Deutsch ist. Auch das inhaltliche oder sprachliche Anspruchsniveau kann dazu führen, dass eine direkte Bearbeitung eines Themas auf Englisch problematisch ist. Eine Entscheidungshilfe, ob eine deutschsprachige Vorentlastung stattfinden sollte, kann folgende Matrix (Abb. 5) geben:

voll geeignet	geeignet
<p>I Inhalt nachvollziehbar, lebensnah, kognitiv gut zu bewältigen + fremdsprachliche Realisierung bekannt oder erschließbar</p>	<p>II Inhalt nachvollziehbar, lebensnah, kognitiv gut zu bewältigen + fremdsprachliche Bearbeitung als Herausforderung / Hürde</p>
<p>III Inhalt abstrakt, geringe Anschaulichkeit, kognitiv anspruchsvoll + fremdsprachliche Realisierung bekannt oder erschließbar</p>	<p>IV Inhalt abstrakt, geringe Anschaulichkeit, kognitiv anspruchsvoll + fremdsprachliche Bearbeitung als Herausforderung / Hürde</p>
<p>bedingt geeignet bei Einsatz geeigneter Materialien oder nach Vorentlastung in der Muttersprache</p>	<p>nicht geeignet ohne vorherige Bearbeitung in der Muttersprache</p>

Abb. 5: Entscheidungshilfe für die Wahl der Arbeitssprache nach Vonderau (2004, S. 136).

6. Kommunikationsformen und -medien

Das Projekt ist in weiten Teilen so angelegt, dass die internationale Kommunikation derjenigen in einem regulären *B2B-E-Commerce*-Umfeld entspricht.

Man unterscheidet bei der webbasierten Kommunikation zwischen synchroner und asynchroner Kommunikation. *Synchrone Kommunikation* findet dann statt, wenn die Kommunikationspartner zeitgleich das Medium verwenden, z. B. Internettelefonie, Tele-Conferencing oder Chatroombasierte Kommunikation. Bei *asynchroner Kommunikation* müssen Sender und Empfänger der Informationen das Medium nicht zeitgleich benutzen. Das ist der Fall, wenn Geschäftskorrespondenz per E-Mail abgewickelt wird oder wenn Informationen dauerhaft online stehen, z. B. auf den jeweiligen Websites der virtuellen Unternehmen. Sofern diese Websites nicht mit einem Passwortschutz für die Projektteilnehmer in den verschiedenen Ländern versehen sind,

ist besonders auf die Urheberrechtsproblematik bei Abbildungen, Texten, Markennahmen, etc. zu achten und darüber hinaus müssen diese Websites eindeutig gekennzeichnet werden, so dass für einen Außenstehenden klar wird, dass es sich um eine Unternehmenssimulation im Rahmen eines Schulprojekts handelt. Wie professionell man diese verschiedenen Kommunikationsplattformen einsetzt, hängt in erster Linie von den technischen Voraussetzungen im Bereich der Hard- und Software, aber auch von der – z. T. beeindruckenden – technischen Kompetenz der Teilnehmer ab.

Obwohl im *E-Commerce* die Kommunikation auf dem Postweg nur noch in Ausnahmefällen eingesetzt wird, haben Unternehmen im *E-Business* dennoch auch Briefpapier mit entsprechendem Briefkopf, Logo, etc. Da die formale und ästhetische Gestaltung des Geschäftspapiers eine gewinnbringende Aufgabe ist und die Postlaufzeit sowie der Preis eines Briefes in das bzw. aus dem Ausland im Vergleich zur unmittelbaren Zustellung von E-Mails auch eine interessante Erfahrung für die Teilnehmer war, wurde ein Geschäftsbrief auch per Post geschickt. Darüber hinaus können in diesem Zusammenhang rechtliche Formvorschriften und Dokumentationsmöglichkeiten für Verträge im *E-Commerce* thematisiert werden.

Für die Geschäftskorrespondenz mussten insbesondere die gängigen Formulierungen in Geschäftsbriefen und medienspezifisches Vokabular, aber auch formale und soziokulturelle Besonderheiten, wie Grad der Höflichkeit, Netiquette, *dos and don'ts*, erarbeitet werden. Dies geschah z. T. in Input-Phasen, vielfach aber auch im Selbststudium mithilfe entsprechender Fachbücher und Lexika.

Ein abschließender Höhepunkt des Projekts waren die Telefongespräche im Zusammenhang mit Reklamationen. Der jeweilige Ansprechpartner kommunizierte mit dem Partnerunternehmen via Headset und Mikrofon, während das restliche Team über Lautsprecher mithören konnte. Falls erforderlich konnte quasi auch an einen anderen Teilnehmer weiterverbunden werden, indem das Headset weitergegeben wurde. Tatsächlich stellten neben den sachlichen Inhalten der Reklamation gerade die Standardformulierungen für Telefongespräche in Situationen wie Weiterverbinden, etwas nicht genau verstanden haben, eine Nachricht hinterlassen wollen, etc. zunächst eine Herausforderung dar, die mithilfe von entsprechenden Ratgebern für *Business English* gelöst und dann in simulierten Gesprächen geübt wurden.

7. Evaluation

Bewertet man das Projekt anhand der Authentizitätskriterien der Englisch- und der Wirtschaftsdidaktik ergibt sich insgesamt ein positives Bild.

Aus der Sicht der Wirtschaftsdidaktik:

- Die *Situiertheit* in der gegenwärtigen oder zukünftigen Alltags- und/oder Berufswelt der Teilnehmer ist vollständig gegeben, da nahezu jedermann privat als Konsument oder beruflich in Geschäftsbeziehungen mit ausländischen Partnern eingebunden ist.
- Die *Aufgabenstellung* ist in vielerlei Hinsicht *offen*. Zwar sind aus organisatorischen Gründen die Art der zu erstellenden (Zwischen)Ergebnisse (z. B. Offerte, Reklamation) und die Termine festgelegt. Art der Unternehmen, Produktfeld, Gestaltung der (Zwischen)Ergebnisse, Lösungswege, Verhandlungsoptionen und -ergebnisse sind jedoch völlig offen.
- Der Grad der *Selbststeuerung* der Teilnehmer bei der Aufgabenbearbeitung ist außerhalb der Input-Phasen im Optimalfall 100 %. Die Lehrkraft schreitet nur dann ein, wenn der Meilensteinplan zusammenzuberechnen droht, die Koordination im Team nicht ausreichend funktioniert oder gravierende Fehler passieren. Selbst in solchen Fällen soll die Intervention der Lehrkraft sich auf Hinweise, Moderation und Beratung beschränken. Die eigentliche Problemlösung ist Aufgabe der Teilnehmer. Dazu gehört z. B. auch, dass man den Geschäftspartner über einen versäumten Termin informiert und Kompensationsmaßnahmen ergreift. Das Gleiche gilt für den sprachlichen Bereich: Statt fertige Lösungen vorzugeben sind *monitoring* und *awareness raising* die Aufgabe der Lehrkraft. Sie soll die Aufmerksamkeit auf Problembereiche lenken und ggf. Hinweise auf Lösungswege geben, so dass der eigentliche Problemlösungsprozess von den Teilnehmern selbstständig und bewusst erledigt werden kann.
- Das Projekt erfordert umfangreiche *Kommunikation und Interaktion* der Teilnehmer, sowohl intern zwischen den Teammitgliedern bei der Aufgabenbearbeitung, insbesondere an den Schnittstellen zwischen verschiedenen Aufgabenbereichen und bei der Terminkoordination, als auch als Kernstück des Projekts mit den externen Geschäftspartnern.
- Die Aufgabenstellung konfrontiert die Teams mit zahlreichen verschiedenen *Problemstellungen von unterschiedlichem Komplexitätsgrad*. Teambildungsprozesse und Projektmanagement sind ebenso anspruchs-

voll und vielschichtig wie gestalterisch-kreative Aufgaben, z. B. das Erstellen einer Werbeanzeige nach den Kriterien guten Marketings. Selbst wenn das Erstellen eines Geschäftsbriefes auf den ersten Blick banal erscheint, ist die Aufgabe dann anspruchsvoll, wenn nicht nur formale Kriterien, sondern auch die interkulturellen und sprachlichen Konventionen des Ziellandes und der Zielsprache sowie der kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Inhalt berücksichtigt werden.

Aus der Sicht der Englischdidaktik:

- Die *Authentizität der fremdsprachigen Materialien* war fast durchwegs gegeben. Außer den für einige Input-Phasen von der Lehrkraft erstellten Unterrichtsmaterialien wurden ausschließlich authentische Ratgeber und Fachbücher für *English for professional purposes*, authentische Internetquellen z. B. zu den interkulturellen Merkmalen von Hofstede und die Geschäftskorrespondenz mit den externen Partnern eingesetzt. Bis auf die Unterrichtsmaterialien waren es also immer *genuine instances of language use* im Rahmen des Projekts oder Materialien, die für *real life*-Situationen auf Englisch verfasst wurden.
- Die *Authentizität der Handlungen* innerhalb der Aufgabenstellung ist gegeben, da sowohl die Art der Geschäftsprozesse als auch deren Abwicklung weitgehend denen in einem realen *B2B-E-Commerce*-Umfeld entsprechen. Voraussetzung ist allerdings, dass die Teams ihre Aufgabe ernst nehmen und die Lehrkraft als Beobachter konsequent darauf hinweist, wenn unrealistische Annahmen oder Entscheidungen getroffen werden (z. B. unrealistische Rabattkonditionen). Im hier beschriebenen Projekt war der einzige Unterschied zur realen Abwicklung, dass die Produkte oder Dienstleistungen nicht wirklich an die Kunden geliefert wurden. Selbst das wäre aber denkbar, wenn die virtuellen Unternehmen geeignete Produktfelder wählen. Das Projekt JUNIOR des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft und andere Initiativen zu Schülerunternehmen zeigen seit Jahren, dass auch die reale Abwicklung von Schülerteams geleistet werden kann. Die Verlagerung in ein internationales Umfeld stellt zwar eine anspruchsvolle Erweiterung dar, erscheint aber durchaus realisierbar.
- Sieht man einmal davon ab, dass der Computerraum der Schule kein Großraumbüro ist, kann man auch von einer *authentischen Lernumgebung* sprechen, da auch in der Realität des *B2B-E-Commerce* die Kommunikation zwischen den Kunden und den Unternehmen ausschließlich auf der virtuellen Plattform des Internets und der anderen eingesetzten Telekommunikationsmedien stattfindet.

- Vor diesem Hintergrund gelang es den meisten Teilnehmern sehr gut, dieses *Lernarrangement als authentisch zu akzeptieren*. Bisweilen identifizierten sie sich so stark mit der Aufgabenstellung, dass man fast vergessen konnte, dass es sich um virtuelle Unternehmen handelte. Allerdings galt dies nicht für alle Teams. Eines der drei Teams, in denen der Teambildungsprozess, die Kompetenzverteilung und die Schnittstellenproblematik nicht ernst genug genommen wurden, konnte das Projekt nicht vollständig zum Abschluss bringen, obwohl es eine hervorragende Homepage, Werbeanzeige und ein Angebot erstellt hatte. Das betriebswirtschaftliche Kerngeschäft, das nicht von der Kreativität einzelner Personen abhing, sondern eben koordinierte Entscheidungen und Handlungen erfordert hätte, gelang in diesem Schülerunternehmen nicht.

Das Projekt ist eine zeitlich aufwändige und anspruchsvolle Aufgabenstellung, die gut organisiert sein muss und von den *Teilnehmern* ein hohes Maß an Engagement, Kreativität, Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, Neugier auf Neues und Freude an der Auseinandersetzung mit Sprache in einem neuen Umfeld erfordert. Für die *Lehrkraft* besteht die Herausforderung darin, ihre traditionelle Instruktorenrolle aufzugeben und eine Beobachter-, Ratgeber- und Moderatorenfunktion zu übernehmen. Darüber hinaus muss sie solide Wirtschaftskennntnisse auch in der Fremdsprache haben und sich in Projektmanagement und Teambildung einarbeiten. Gerade die beiden letzten Aspekte – Teambildung und funktionierendes Projektmanagement – haben eine Schlüsselrolle für das Gelingen des Gesamtprojekts. Sie sollten daher in der Anfangsphase ggf. mit Unterstützung professioneller externer Partner aus der Wirtschaft konsequent geschult werden und müssen im Gesamtverlauf des Projekts laufend beobachtet und bei Bedarf ggf. nachjustiert werden.

Unter diesen Rahmenbedingungen können die Teilnehmer nachhaltig auf allen Kompetenzebenen des Projekts profitieren. Der individuelle Zuegewinn hängt dabei vom Engagement und insbesondere von der Art der übernommenen Funktionsbereiche (Abb. 4) ab. Insgesamt können sie sprachliche, inhaltliche, methodische und interkulturelle Kenntnisse und Fertigkeiten mit großer persönlicher Relevanz und starkem Anwendungsbezug erwerben. Letztere beruhen in erster Linie auf der hohen Authentizität der interkulturellen Lernumgebung, die noch dadurch gesteigert werden kann, dass man geeignete Produktfelder wählt und den letzten Schritt der tatsächlichen Leistungserbringung auch noch in das Projekt integriert.

Literatur

- Bach, G. & Timm, J.-P. (2003): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, G. & Timm, J.-P. (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 3. Aufl., Tübingen, S. 4-7 und S. 11-13.
- Hofstede, G. (2003): *Cultures and Organizations*. London.
- Krause, D. & Eyerer, P. (2007): *Schulprojekte managen*. Bielefeld.
- Lenz, Th. (2004): Schriftliche Leistungsüberprüfung im bilingualen Geographieunterricht. In: Bonnet, A. & Breidbach, St.: *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*.
- McMaster, I. (2007): Going Global. In: *Business Spotlight 2*, S. 14-19.
- Mishan, F. (2004): *Designing Authenticity Into Language Learning Materials*. Bristol.
- Mitschian, H. (2000): Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und – philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 4(3), 26 Seiten. <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm> > (1-2-2009).
- Nandorf, K. (2004): *Selbstlernen mit Sprachlernsoftware: Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung*. Tübingen.
- Newby, D. (2000): Authenticity. In: Fenner, A.-B. & Newby, D.: *Approaches to Materials Design in European textbooks*, S. 15-76.
- Nuttall, Ch. (1996): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford.
- OECD (2004): *Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris.
- Legenhausen, L.: (2000). Principles of authenticity and the autonomous classroom. In: Plag, I. & Schneider, K. P.: *Language Use, Language Acquisition and Language History*. Trier: S. 200-212.
- Thelmadatter, L. A. (2007): "Authenticity" im Eintrag "Computer Assisted Language Learning". en.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted_language_learning (28-1-2009).
- Siebold, J. (1997): What is 'authentic'? Ein Resümee. In: *Zielsprache Englisch*, 27, 3, S. 15-21.
- Universität Kassel, Lehrstuhl für Wirtschaftsdidaktik (2005): *Zusammenstellung, Dokumentation und Interpretation kognitiv anspruchsvoller und offener Aufgaben für den Wirtschaftslehreunterricht*. http://www.blk-luna.de/box_download.php?nr=194&sid= (1-2-2009).
- Vonderau, K. (2004): *Bilingualer Sachfachunterricht am Beispiel Wirtschaftslehre-Englisch*. Tönning.

Autorenhinweise

Dr. Wilhelm Bernert

Professor für Didaktik der Sozialkunde an der Universität Passau
wilhelm.bernert@uni-passau.de

Dr. Monika Fenn

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München, Abt. Didaktik der Geschichte
monika.fenn@lrz.uni-muenchen.de

Dr. Wolfgang Gehring

Professor für Englische Fachdidaktik an der Universität Oldenburg
wolfgang.gehring@uni-oldenburg.de

Dr. Michael Hemmer

Professor für Didaktik der Geographie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster
michael.hemmer@uni-muenster.de

Dr. Corinna Hößle

Professorin für Didaktik der Biologie an der Universität Oldenburg
corinna.hoessle@uni-oldenburg.de

Dr. Annette Kliewer

Privatdozentin am Institut für Germanistik an der Universität Koblenz-Landau
annette.kliewer@neuf.fr

Dr. Dirk Lange

Professor für die Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz-Universität Hannover und Direktor der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung
agora@ipw.uni-hannover.de

Katja Lehmann, M.A.

Regisseurin und Autorin an verschiedenen Theatern im deutschsprachigen Raum, zuletzt in Wien (TAG), Leipzig (tdjw) und am Landestheater Bregenz
katja.lehmann@ymail.com

Dr. Arnim Lühken

Professor für Didaktik der Chemie an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.
luehken@chemie.uni-frankfurt.de

Dr. Andreas Michler

Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Passau
andreas.michler@uni-passau.de

Barbara Minnemann

Mitarbeiterin im Tier- und Freizeitpark Jaderberg
barbara@minnemann.com

Lea Marie Müller, M.Ed.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Englische Fachdidaktik der Universität Oldenburg
leamueller@gmx.de

Matthias Müller, M.A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Didaktik der Sozialkunde der Universität Passau
muelle26@pers.uni-passau.de

Dr. Ilka Parchmann

Professorin für Didaktik der Chemie am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
parchmann@ipn.uni-kiel.de

Dr. Anja Rosenbrock

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Musik der Universität Oldenburg, Studienrätin am Gymnasium an der Willmsstraße Delmenhorst, Fachkonferenzleitung Musik

anja.rosenbrock@uni-oldenburg.de

Dr. Mirjam Steffensky

Professorin für Didaktik der Chemie am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

steffensky@ipn.uni-kiel.de

Jan Tobiassen

Oberstudienrat an der Kooperativen Gesamtschule Wiesmoor, Fachbereichsleiter Fremdsprachen

jan.tobiassen@ewetel.net

Dr. Kerstin Vonderau

Sudiendirektorin am Johann-Philipp-von-Schönborn-Gymnasium Münsterstadt, Ständige Stellvertreterin in der Schulleitung

vonderau@gmx.de

