

Schlemminger, Gérald (Hrsg.) (2006): Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung, Bd. 1), 224 S., 19,80 €.

Dies ist der erste Band von bislang 14 geplanten, und somit beginnt er auch mit dem Vorwort (1) (9-13) der drei Herausgeber der gesamten Reihe Erika Werlen, Gérald Schlemminger, Thorsten Piske. Wie noch einmal auf den letzten beiden Seiten werden dort die Bände einzeln vorgestellt; bis Ende Juli 2007 sind vier davon erschienen.

Auch im Vorwort (2) „Bilinguales Lehren und Lernen – ein Paradigmenwechsel?“ zu diesem Band zeigt sich Herausgeber Schlemminger der Zukunft zugewandt und formuliert drei Thesen: 1. Er betont – in Einklang mit Kuhns¹ epistemologischem Bestseller –, dass wissenschaftliche Revolutionen und damit einhergehende Paradigmenwechsel immer erst im Nachhinein als solche erkannt worden sind; und so ist es verständlich, wenn der Verfasser / Herausgeber sich nicht auf eine Antwort festlegen will zu der Frage, wie tragfähig das derzeit in Philosophie, Wissenschaftstheorie und Fremdsprachendidaktik gleichermaßen gängige Modell des Konstruktivismus ist. 2. Er vertieft – wie auch andere Autoren² des Sammelbandes – Grundsatzfragen, so etwa die nach dem Verhältnis von Fremdsprachenlehren und -lernen und Sachfachlernen; er mischt sich ein in die Diskussion um *focus-on-form*, also den pragmatisch-utilitaristischen Gebrauchswert vs. *focus-on-content*, m.a.W. die Inhaltsorientierung und somit den Bildungswert von Fremdsprachenvermittlung, und nennt im Unterkapitel „Begriffliche Annäherung an das Bilinguale Lehren und Lernen in der Grundschule“ ein ihm wichtiges Prinzip: Bilinguales Lernen in der Grundschule heißt für ihn *nicht* doppeltes Lernen, also nicht, „dass ein gleiches Thema zunächst im Sachfach (und damit in der Muttersprache) und dann – etwas vereinfacht – auch in der Fremdsprache behandelt werden muss“ (16). Beim interessierten Leser und beim Praktiker löst eine solche beschwichtigende Formel sogleich zwei Anschlussfragen aus: a) Wie, wann und wo sollen denn Schüler zumindest den Fachwortschatz, sagen wir, der elementaren Elektrizitätslehre, der Meteorologie oder der Heimatgeschichte in zwei Sprachen lernen wenn nicht im ‚bilingualen Unterricht / Zweig‘? Ist das überhaupt anders zu bewerkstelligen als durch teilweise doppeltes Erarbeiten der Sachverhalte in zwei Sprachen? und b) Wer fordert oder empfiehlt denn, Sachverhalte zuerst in der Muttersprache und dann in der Fremdsprache zu lehren oder lernen? Hier scheint dem Rez. die aus dem reinen, dem „herkömmlichen“ Fremdsprachenunterricht hinlänglich bekannte (darum aber nicht von vornherein zu verdammende oder zu belächelnde) Vorentlastung wieder aufzutauchen. 3. Für das Bilinguale Lehren und Lernen an der Grundschule postuliert Schlemminger in Anlehnung an Werlen (2003: 6) „immersiv-reflexiven Spracherwerb“, definiert als viel (fremd-)sprachliches Material (Input), das es dem Lerner ermöglicht, Hypothesen zu bilden über das Funktionieren von Sprache, daraus Regeln abzuleiten, diese zu reflektieren und dann entweder als richtig / passend zu verifizieren oder eben zu verwerfen. Auf zunächst

1 Kuhn, Th.S. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. (amerikan. Originalausgabe (1962): The Structure of Scientific Revolutions. Chicago).

2 Ab hier soll gelten: Um der besseren Lesbarkeit willen bezeichnen Nomina agentis Personen beiderlei Geschlechts; ‚Autor‘, ‚Beiträger‘, ‚Verfasser‘, ‚Herausgeber‘, ‚Leser‘, ‚Lerner‘, ‚Schüler‘, ‚Lehrer‘ ... sind als ‚Autor oder Autorin‘ usw. zu verstehen. Gleiches gilt für die Pluralformen.

fälschlicherweise als richtig eingestuft Hypothesen beruhen Interimssprachen (*interlangues*), und darum sollten Abweichungen von der ortho-epischen, morpho-syntaktischen, lexikalischen ... Norm (in erster Linie) nicht als Regelverstöße sondern als Zwischenstadium auf dem Weg zur Norm betrachtet werden. Der Input sollte strukturiert sein und sich immer an der oberen Grenze des vom Lerner gerade noch zu „Verkraftenden“ bewegen, um eine Unterforderung von vornherein auszuschließen.

So weit also die eine, die Eingangsklammer dieses Sammelbandes, der, wie das recht oft zu beobachten ist, verschiedene Ansätze, Sicht- und Herangehensweisen in sich vereint. Es erscheint ratsam, ab hier das Inhaltsverzeichnis, jeweils ergänzt durch die Ordnungszahl des entsprechenden Titels, abdruckend und danach nur noch, jeweils durch Nennung dieser Zahl plus des Autorennamens, auf den vollständigen Titel jedes Artikels und auf seinen Inhalt zu verweisen. So soll sich z.B. '(4) Schlemminger' auf den Aufsatz des Verfassers und, hier in Tateinheit Herausgebers, Gérald Schlemminger „Fremdsprachenlehrerbildung in Baden-Württemberg“ (59-68), beziehen.

Inhaltsverzeichnis

- (3) Jean Petit:
Warum Französisch als erste Fremdsprache in der Grundschule?
- (4) Gérald Schlemminger:
Fremdsprachenlehrerbildung in Baden-Württemberg
- (5) Gérald Schlemminger:
Die Studiengänge Europalehramt – ein Beispiel für Bilinguales Lehren und Lernen in der Lehrerbildung
- (6) Anemone Geiger-Jaillet:
Sprachunterricht im Elsass – die Modelle 3 – 6 – 13 und ihre Umsetzung
- (7) Gérald Schlemminger:
Wenn SchülerInnen auf die Muttersprache zurückgreifen ... Sprachwechsel im Bilingualen Lehren und Lernen. Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung
- (8) Sybille Frey:
Mathematikunterricht im französischen Zug an der deutsch-französischen Grundschule Stuttgart-Sillenbuch
- (9) Gabriele Sedeqi:
Rendez-vous – Treffen für Eltern von Grundschulkindern mit frühem Fremdsprachenbeginn
- (10) Erika Werlen:
Kontexte und Ziele Bilingualen Lehrens und Lernens – Grundzüge einer Didaktik des Bilingualen Lehrens und Lernens

Ein Autorenverzeichnis fehlt.

Jean Petit (3) ist 2003 verstorben. Als Professor an der Universität Reims, als Gastprofessor an der Universität Konstanz, durch Vortragsreisen, die ihn wiederholt nach Karlsruhe und nach Landau führten, sowie durch zahlreiche Publikationen, die auch in den BEITRÄGEN ZUR FREMDSPRACHENVERMITTLUNG (*bzf*) veröffentlicht bzw. rezensiert wurden, hat er seine epochemachenden Forschungen und deren Ergebnisse zum Muttersprachen-, zum Zweitsprachenerwerb und zum Fremdsprachenlernen der Fachwelt bekannt gemacht. Als polyglotter Pionier und wissenschaftlicher Begleiter zahlreicher Initiativen immersiven Lernens, u.a. der regionalen Minoritätensprachen Bretonisch, Elsässisch (samt Standarddeutsch) und Katalanisch, hat er Auseinan-

dersetzungen mit dem monolithischen Ministère de l'Éducation Nationale selten gescheut. Der hier vorliegende Text ist die gekürzte und nicht aktualisierte Fassung eines Artikels, den er im Okt. 2003 in SCHULE IM BLICKPUNKT, Zeitschrift des Landeselternbeirats BW, veröffentlicht hat. Seine Argumente gewinnen erneut an Aktualität vor dem Hintergrund des Urteils des Verwaltungsgerichtshofs Baden-Württemberg in Mannheim vom 24. Juli, mit welchem dem baden-württembergischen Kultusminister Rau nach Klagen einiger Eltern untersagt wird, Französisch als erste Fremdsprache verpflichtend für Gymnasien im badischen Landesteil entlang des Oberrheins einzuführen. Selbstredend begründete das Gericht seine Annullierung der ministeriellen Verordnung nicht mit pädagogischen, didaktischen oder kulturpolitischen, sondern mit formaljuristischen Argumenten: Hier sei juristisch gestümpert worden. Petits Artikel berichtet Grundsätzliches aus der Spracherwerbsforschung und insistiert auf der Erkenntnis, dass zweisprachige Erziehung und frühes Fremdsprachenlernen die Gehirn-Plastizität von Kleinkindern erhöht – was sich bei ABC-Schützen nicht nur in größerer sprachlicher Gewandtheit in zwei Sprachen auswirkt, sondern auch in kompetentem / intelligenterem mathematischen Denken. Er stellt sodann die Frage (die wohl jeden Sprachdidaktiker umtreibt), welche Erkenntnisse aus der Erwerbsforschung auf das Lernen / Lehren von Fremdsprachen übertragbar sind. Seine Ausführungen münden in die Empfehlung, deutsche Kinder sollten als erste Fremdsprache Französisch (und erst später Englisch) lernen, weil Französisch morphologisch komplexer sei und phonetisch, syntaktisch, auch lexikalisch stärker mit dem Deutschen kontrastiere. Natürlich, so seine Vorwegnahme eventueller Widersprüche, unterscheide sich beispielsweise Chinesisch noch viel mehr vom Deutschen – aber China sei schließlich kein unmittelbarer Nachbar. Alle diese Feststellungen zur Bilingualität sind theoretisch stringent hergeleitet, klar und verständlich formuliert, aber zur Thematik des Bandes tragen sie wenig bei.

Schlemminger (4) arbeitet u.a. die – auch aus anderen Bundesländern bekannten – Herausforderungen auf, die sich daraus ergeben, dass Bildungspolitik zunächst „Innovatives“, hier: flächendeckend Französisch (oder Englisch) ab Klasse 1 der Grundschule, aufführt, sich aber erst im Nachhinein um die Tragfähigkeit und Möglichkeiten der Umsetzung kümmert: Nachqualifizierung, Kontaktstudium, Fort- und Weiterbildung binden erhebliche Energien und Finanzen, und trotzdem liegt es in der Natur der Sache, dass nicht immer die sprachlich am besten und besonders flexibel agierenden Französisch- (und Englisch-)Lehrer dort eingesetzt werden können, wo sie am dringendsten benötigt werden, nämlich im Anfangsunterricht. Immerhin: Die Vorverlegung verbindlichen (und benoteten) Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule ist grundsätzlich zu begrüßen; die Anzahl regulär, also grundständig ausgebildeter Französischlehrer steigt wie auch die Einschreibungen in den Studiengang Europalehramt.

Das Bilinguale Lehren und Lernen geschieht

- entweder im Klassenlehrerprinzip: der Lehrer muss die Fakultas sowohl als Sprachlehrer als auch in zwei weiteren Fächern erworben haben
- oder im Fachlehrerprinzip: Der Sprachlehrer verbringt nur zwei Wochenstunde in jeder Klasse
- oder schließlich im Zwei-Lehrer-Prinzip, das dann zu guten Ergebnissen führt, wenn die beteiligten Lehrkräfte eng kooperieren, fächerübergreifend (natürlich!) und „produktorientiert“ (65) zusammenarbeiten.

Schlemminger (5) steht in engem Zusammenhang mit (4); er erläutert hier nun die Studiengänge Europalehramt 1. für Grund- und Hauptschulen und 2. für Realschu-

len, konzentriert sich dann aber auf 1., und hier besonders auf die Ausbildung zum bilingualen Sachfachlehrer. In einer tabellarischen Übersicht (74) hat er zwölf deutsche Hochschulen zusammengestellt, die in der Lehrerbildung bilinguale Komponenten anbieten; es handelt sich dabei überwiegend um Zusatz- oder Aufbaustudien, die zwar mit einem Zertifikat abgeschlossen werden können, aber nicht in eine weitere Fakultas münden. Anders der grundständige Studiengang Europa-Lehramt, der an den PHs Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe im Umfang von 160 Semesterwochenstunden (SWS) studiert werden kann. Da „das bilinguale Sachfach in seinem fachwissenschaftlichen Teil an der Pädagogischen Hochschule nur begrenzt in der Zielsprache studiert werden“ kann, hat man aus der Not eine Tugend gemacht: Mindestens ein Auslandsemester ist integraler Bestandteil der Studien; es dient der Vertiefung des Fachstudiums, gewährt Einblick in die Methodik und Systematik des Faches aus der Sicht des Ziellandes und wird abgeschlossen mit einer Projektarbeit in der Zielsprache, die an der Heimathochschule validiert wird. Feste Programmpunkte sind Europäische Kulturstudien (komparativ-interkulturell) sowie Pflichtmodule zum Bilingualen Lehren und Lernen. Die Liste ausgewählter Fragestellungen (85) lässt erkennen, dass hier noch vieles im Fluss ist, oder aber – positiv gewendet – ergebnisoffen diskutiert werden darf / soll.

Wer jemals als Lehrer, Organisator, Bildungspolitiker mit deutschem Pass neidvoll nach Frankreich blickte, wenn es galt, die Positionen von sechzehn Länder-Kultusministerien und die des einen monolithischen französischen Ministère de l'Éducation Nationale zu koordinieren, wird in (5) Geiger-Jaillets Beitrag eines Besseren belehrt: Seit der Regionalisierung / *régionalisation* ist das französische Bildungswesen nicht mehr « un(e) et indivisible ». Klugerweise beschränkt sich die Autorin folglich auf die Grundschule in der Region Elsass bzw. der Académie de Strasbourg³; die nicht einfache Aufgabe, scheinbar Gleiches zu differenzieren und scheinbar Heteroklites zusammenzuführen, hat sie gemeistert. Im 3-Stunden-Modell werden drei 60-Minuten-Stunden extensiven Sprachunterrichts erteilt, im Elsass vorwiegend, aber nicht ausschließlich Deutsch. (Es sei daran erinnert, dass französische Grundschüler ein „Deputat“ von 24 bis 26 Wochenstunden bewältigen.) Hier handelt es sich um reinen Sprachunterricht, interdisziplinärer oder fremdsprachlicher Sachfachunterricht kommen nicht vor. Die Lehrer sind speziell ausgebildete Grundschullehrer / *professeurs des écoles*; mitunter werden auch Sekundarlehrer / *professeurs de collège* an Grundschulen abgeordnet; Lehrer beider Kategorien arbeiten notgedrungen als „Springer“. Im 6-Stunden-Modell werden sechs Stunden bilingualen Unterrichts, zumeist in und mit Deutsch, angeboten. Das immersive 13-Stunden-Modell (genauer und öfter zu hören ist: 13 / 13, *treize / treize*) kam zunächst auf Druck einer privaten Elterninitiative ABCM (Association pour le bilinguisme dans les classes maternelles) zustande und wurde erst nach Jahren des Hinhaltens vom Rektorat anerkannt und dann übernommen: Die Grundschulkinder werden an ihren Schulen von zwei Lehrkräften nach dem Prinzip ‚eine Lehrkraft, eine Sprache‘ unterrichtet, die eine Hälfte der Sachfä-

3 Für Terminologie-Fetischisten folgende Präzisierung: Die 22 französischen politisch-administrativen *régions* Frankreichs sind – mit zwei Ausnahmen – territorial deckungsgleich mit den entsprechenden *académies*, denen Erziehungs-, Bildungs- und Hochschulfragen obliegen. Oberste Instanz einer *région* ist der gewählte *Président de Région*, höchste Instanz einer *académie* der ernannte *Recteur d'Académie*. Nur der Name ändert sich: So heißt z.B. unsere Nachbarregion Elsass, bildungspolitisch aber Académie de Strasbourg, die Region PACA (= Provence-Alpes-Côte d'Azur) ist deckungsgleich mit der Académie d'Aix-en-Provence, die Region Lorraine mit der Académie Nancy-Metz...

cher ausschließlich auf Deutsch, die andere ausschließlich auf Französisch, daher die alternative Bezeichnung *site* (= Schule / Schulstandort) *paritaire*. Welche Fächerkombination in welcher Sprache unterrichtet werden, ändert sich im Jahres-, gelegentlich auch Halbjahresrhythmus. Das Bestreben, für die „deutsche“ Hälfte ausschließlich Muttersprachler, die dann in aller Regel auch an einer Hochschule in Deutschland studiert haben, einzusetzen, ließ sich bisher nicht lückenlos umsetzen. Administrativ und budgetär können das 3er- und das 6er-Modell auch in die regional aufgelegten *Programme Langues et Culture d'origine* (LCO) bzw. *Langue et Culture régionales* eingebunden werden, die in vielen französischen Regionen aufgelegt wurden, um der dort erhobenen Forderung nach Stützung der autochthonen (= endogenen) Minoritätensprachen nachzukommen. Die Streitfrage, ob Elsässisch, ob Standarddeutsch eine auf französischem Territorium beheimatete Sprache sei, wurde des Öfteren mit populistischen (Für- oder Wider-), seltener mit sprachwissenschaftlichen Argumenten geführt. Schließlich benötigen Migranten- und Flüchtlingskinder der ersten Generation aus dem Maghreb, aus Schwarzafrika, aus der Türkei, dem Nahen Osten ... aus Deutschland Sektionen mit Französisch-Unterricht: FLE (*Français Langue Étrangère*) bzw. CNIL (*Classes d'initiation en français*) und Unterweisung in ihren exogenen Minoritätensprachen.

Bei dieser Vielfalt ist die Überschaubarkeit nur dank der „Führungs“-Qualitäten der Autorin gewährleistet. Dass auch das 3-Stunden- und das 6-Stunden-Modell eine stärkere Instrumentalisierung bzw. Funktionalisierung der Fremdsprachen in verschiedenen Schulsachfächern anstreben, sei nur als Ausblick erwähnt.

Schlemminger (6) untersucht die Sprachverwendung und den Sprachwechsel, aber auch die non-verbale Interaktion im Bilingualen Lehren und Lernen, und leistet damit einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Diskursanalyse und zur Interimssprachenforschung. In seinen Unterkapiteln 2.1 bis 2.8 identifiziert er acht verschiedene Typen von Sprachwechsel, und aufgrund dieser Ausdifferenzierung bedarf es einer mitunter komplizierten, gelegentlich modisch-schicken fachvokabularadäquaten Etikettierung. Zwei Erkenntnisse hebt er hervor (158): 1. Der Sprachwechsel ist zumeist schülerinitiiert und 2. Gerade das schon im Vorwort (2) definierte immersiv-reflexive Unterrichtsprinzip verlangt vom Lehrer flexible Handhabung der Sprache, ist geradezu ein Charakteristikum Bilingualen Lehrens und Lernens. Zu hoffen ist, dass die Lehrer in Studium und Ausbildung (vgl. Schlemminger (4)) diese Kompetenzen erwerben.

Freys (8) Aufsatz kann in gewisser Weise als Illustration des von Geiger-Jaillet (5) beschriebenen 13 / 13-Prinzips aufgefasst werden; er ist erfrischend konkret. Dass die Schüler im bilingualen Mathematikunterricht der Grundschule mit dem Spezialvokabular in beiden Sprachen umgehen können sollen (171) (addieren, subtrahieren, multiplizieren, dividieren, verdoppeln, halbieren, mindestens, höchstens, ermäßigt, der nächstgrößere, Summe, Differenz, Summand, Minuend, Multiplikator, Multiplikand, Produkt ...) leuchtet unmittelbar ein, denn manche französische Schüler werden mitten im Schuljahr in der Grundschule Stuttgart-Sillenbuch angemeldet und ziehen ebenso unvermittelt aufgrund der Berufstätigkeit ihrer Eltern irgendwann wieder um nach Frankreich. Parallelen auch zu Geiger-Jaillets (5) *Sections bilingues* innerhalb des 6-Stunden-Modells in Straßburg drängen sich auf. Schon die „unsystematische / unmathematische“ Benennung mancher Zahlen bremst das Kopfrechnen, wo es ja auch auf Schnelligkeit ankommt: *einundzwanzig*, *dreiundvierzig* gegenüber *vingt et un* und *quarante-trois*, *soixante-dix*, *soixante et onze*, *soixante-douze*, *soixante-dix-neuf*, *quatre-vingts*, *quatre-vingt-un*, *quatre-vingt-treize* ...

Da Franzosen und Deutsche sich beim schriftlichen Multiplizieren verschiedener Notierungsweisen bedienen, müssen bilingual „mathematisierte“ Schüler beide beherrschen. Aber auch die Lehrpläne klaffen auseinander. Einige Beispiele: Deutsche Kinder rechnen im 1. Schuljahr im Zahlenraum bis 20, im 2. Schuljahr bis 100; französische im vergleichbaren CP bis 100, im vergleichbaren CE1 bis 1.000. Wobei „rechnen“ schon wieder ungenau ist, denn deutsche Grundschüler lernen schon im 1. Schuljahr die Subtraktion als Umkehroperation der Addition (im Zahlenraum bis 20) kennen, für französische werden diese beiden Operationen nacheinander, in den zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren eingeführt. Bei den Umkehroperationen Multiplikation und Division gehen die Lehrpläne ähnlich unterschiedlich (gleichzeitig vs. nacheinander) vor. Zwar ist der frankreichweit geltende Lehrplan für Mathematik vor kurzem (2003) „reformiert“ worden, aber die teilweise Aufhebung von Schuljahren bzw. die Einführung von Zyklen (*cycles*), die zwei oder auch drei Schuljahre zusammenfassen können, erleichtern die Vergleichbarkeit nicht. In deutschen Mathematikbüchern stehen seitenweise Aufgaben zum schriftlichen (und halbschriftlichen) Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren; in französischen finden sich fast keine reinen Rechenaufgaben, sondern immer in Sachaufgaben eingebettete: Schüler müssen sich auf Rechenoperation und gleichzeitig auf sinnentnehmendes Lesen konzentrieren. Mathematikbücher, die solche völlig unterschiedliche Konzeptionen berücksichtigen, sind nicht auf dem Markt – und sind für „den Markt“ auch völlig „uninteressant“; andererseits lässt sich ein Mathematikbuch nicht einfach ins Partnerland exportieren. Beim Benutzen oder Umarbeiten solcher importierter Lehrwerke ist hoher Sachverstand und viel Zeit zu investieren.

Sereqi (8) berichtet über vorbereitende und begleitende „Elternarbeit“, Arbeit an und mit Eltern, die ehrgeizig genug sind, ihren Kindern helfen zu wollen aber gleichzeitig realistisch genug, ihre Französischkenntnisse zu hinterfragen. Jeder dieser Abende, die in Intervallen von ca. sechs Wochen stattfinden, steht unter einem Leitthema, das von einer Sitzung zur jeweils nächsten mit den Eltern besprochen und von den Eltern (mit-)entschieden wird. „Themen“ können sein: Lieder, Reime, Geschichten, praktische Tätigkeiten wie Gärtnern oder Kochen (und Essen), Feste und Feiertage sowie Tagesexkursionen ins grenznahe Frankreich.

Werlens (9) Beitrag spricht noch einmal Grundlegendes an, und sicher ist er nicht von ungefähr, sozusagen als Endklammer, an den Schluss dieses Bandes gestellt worden. Hier befinden wir uns also im Zentrum der Diskussion, die im Übrigen erst vor ca. fünfzehn Jahren ernsthaft eingesetzt hat: Welchen Zweck und welche Ziele verfolgt Bilinguales Lernen? Ist Sachfachlehren und -lernen in der Zielsprache nur eine Modeerscheinung, deren Einrichtung gelegentlich von nicht-pädagogischen und didaktisch nicht begründbaren Motiven geleitet wird („Frau Kollegin, wir haben zu viel Lehrerstunden und müssen womöglich Lehrer abgeben. Haben Sie nicht mal 'ne Fortbildung zum bilingualen Unterricht mitgemacht?“) ? Ist es ein probates Mittel, um das Lernplateau, das manche interessierte und motivierte Lerner ohne Zutun der Lehrer ca. im vierten Fremdsprachenlernjahr bei sich diagnostizieren, zu überwinden? Oder ist das Ziel ein menschenbildnerisches, weil es am Welt- und Sachwissen der Lernenden arbeiten will? Hier verkündet Werlens (200) endlich ohne Umschweife, Bilinguales Lehren und Lernen verfolge das Ziel, „die Majorität (aller Lernenden) zu bereichern“ und es werde eingeführt, „damit die Lernenden eine höhere Sprachkompetenz erlangen“. An dieser Stelle listet sie sodann sechs verschiedene „Kategorien von Programmen resp. Modellen Bi- bzw. Plurikulturellen Lehrens und Lernens“ auf und bietet zugleich eine lesenswerte Zwischenbilanz über die „seit Beginn der 90er

Jahre [zu beobachtende] Tendenz eine theoretische Basis für das Bilinguale Lehren und Lernen zu generieren".

Fazit: Wir haben es hier mit einem Opus zu tun, das Beiträge ganz unterschiedlichen Abstraktionsgrades unter nicht immer völlig nachvollziehbaren Gesichtspunkten in einem Band vereinigt, den durchzuarbeiten aber in jedem Falle lohnt, wirft er doch anregende und weiterführende Fragen auf – nicht ohne zugleich auch Antworten bzw. meist klare Stellungnahmen zu liefern. Der Sammelband sei zur Lektüre wärmstens empfohlen, auch wenn er sich vornehmlich – sieht man mal vom Beitrag Frey (7) ab – an Sprach- / Fremdsprachendidaktiker richtet.

Thomas Rist

