

Monique Meier,
Kathrin Ziepprecht,
Jürgen Mayer (Hrsg.)

Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen



Waxmann 2018
Münster • New York

Die diesem Sammelwerk zugrunde liegenden Vorhaben wurden im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-3728-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8728-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Daniel Maaß, Kassel / Anne Breitenbach, Münster

Grafiken/Abbildungen: Daniel Maaß, Kassel

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

14 Mehrsprachigkeitspotentiale im bilingualen Sachfachunterricht

Claudia Finkbeiner, Christine Pflüger, Bernd Tesch und Regina Kaminski

Zusammenfassung

Im transdisziplinär angelegten PRONET Teilprojekt „Mehrsprachigkeitspotentiale im bilingualen Sachfachunterricht“ wurde eine Lernumgebung zum bilingualen Lehren und Lernen in den Zielsprachen Englisch, Französisch und Spanisch für das Sachfach Geschichte entwickelt und evaluiert. Diese qualifiziert zukünftige Unterrichtende für das bilinguale Lehren und Lernen in der heutigen mehrsprachigen Gesellschaft. Ziel war es, bei zukünftigen Unterrichtenden eine Bewusstheit für die Rolle von Mehrsprachigkeit, Mehrperspektivität und Language Awareness im bilingualen Sachfachunterricht zu schaffen. Die Lernumgebung wurde in vier Zyklen in der universitären Lehre implementiert und forschend begleitet mit Fokus auf die Hauptkonstrukte Language Awareness, Mehrsprachigkeit und Mehrperspektivität. Mehrere Instrumente kamen zum Einsatz, von denen insbesondere der Pre-Post Survey in diesem Beitrag vorgestellt und erste Ergebnisse berichtet werden

Abstract

The transdisciplinary PRONET subproject “The Potential of Multilingualism for Content and Language Integrated Learning” developed, implemented and evaluated a learning environment for bilingual teaching and learning of history in the target languages of English, French and Spanish, which qualify for content and language integrated learning (CLIL) in today’s multilingual diverse society. The aim was to raise future teachers’ awareness of the role of multilingualism, multiple perspectives and language awareness in deep level learning in the content and language integrated classroom. The learning environment was implemented in university teaching over four cycles and accompanied by research focusing on language awareness, multiple perspectives and multilingualism. Several different instruments were used, of which the pre- and post-surveys will be particularly focused on in this article. This article presents the most important results stemming from the qualitative and quantitative analyses conducted so far.

1 Einleitung

Bilinguales Lehren und Lernen ist wesentlicher Bestandteil der Lehrpläne aller Bundesländer in Deutschland. Angesichts der zunehmenden Diversität der Lerngemeinschaften sowie der mehrsprachigen Ressourcen, welche Lernende mitbringen, sollten im bilingualen Sachfachunterricht neben der offiziellen Unterrichtssprache Deutsch und der jeweiligen Zielsprache auch die Herkunftssprachen der Lernenden einbezogen werden. Aus diesem Grund ist es notwendig, durch entsprechende Lernumgebungen auf die veränderten Anforderungen zu reagieren.

Im PRONET Teilprojekt „Mehrsprachigkeitspotentiale im bilingualen Sachfachunterricht“ wurde eine Lernumgebung zum bilingualen Lehren und Lernen in den Zielsprachen Englisch, Französisch und Spanisch entwickelt, die zukünftige Unterrichtende auf die veränderte Situation schulischer und soziokultureller sowie sprachlicher Realität in Deutschland vorbereiten soll.¹ Ein übergreifendes Ziel des Projekts bestand darin, bei den Studierenden eine Bewusstheit für Mehrsprachigkeit und deren Implementierung im bilingualen Sachfachunterricht zu schaffen. Die Nutzung von Mehrsprachigkeitspotentialen ist sowohl im Hinblick auf die Konzeptentwicklung im Sachfach (hier: Geschichte) als auch vergleichend in den unterschiedlichen Sprachen relevant. Das Beispiel des 8. Mai 1945 illustriert diesen Sachverhalt: Aus deutscher Sicht werden mit diesem historischen Datum u.a. die Begriffe Kapitulation und „Stunde Null“ assoziiert, aus anglo-amerikanischer und französischer Sicht hingegen die Begriffe *victory* bzw. *victoire* sowie „*la libération*“.

2 Zielsetzung

2.1 Erkenntnisleitendes Interesse

Übergreifendes Ziel des Projektes ist die Entwicklung einer hochschuldidaktischen Lernumgebung zum bilingualen Lehren und Lernen, welche systematisch die Mehrsprachigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einbindet. Diese sollen zukünftig analoge, auf die schulische Situation adaptierte Ansätze in den Schulen implementieren können. Das zentrale Erkenntnisinteresse besteht darin, die Vorbedingungen von Sprachbewusstheit zu erfassen, um Mehrsprachigkeitspotentiale im bilingualen Geschichtsunterricht nutzen zu können. Darüber hinaus soll untersucht werden, wie sich Mehrsprachigkeitspotentiale

1 Das Projekt knüpft an das Lehrinnovationsprojekt zum Bilingualen Lehren und Lernen (BLL) im Sachfach Geschichte in den Zielsprachen Englisch und Französisch an (Kooperation Finkbeiner und Pflüger 2012-2014). In diesem Projekt wurde ein zweisprachiges Studienangebot zum bilingualen Lehren und Lernen für die Fächer Geschichte, Englisch und Französisch weiterentwickelt, indem die Sprach- und Sachfachdidaktiken (Englisch, Französisch und Geschichte) aufeinander bezogen wurden.

im bilingualen Geschichtsunterricht entdecken und fördern lassen und wie sich „Ergebnisse“ in einem sprachlich und kulturell heterogenen bilingualen Geschichtsunterricht feststellen und bewerten lassen.

Die übergreifenden Zielsetzungen des Projekts bestehen zum einen in der inneruniversitären Verschränkung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Wissens- und Kompetenzbereiche und zum anderen in der Profilbildung für Lehramtsstudierende der Sprachfächer Englisch, Französisch, Spanisch sowie des Fachs Geschichte (und Politik) bzw. in der Ausbildung von Lehrpersonen für einen Mehrsprachigkeit proaktiv einbeziehenden bilingualen Sachfachunterricht. Fachliche Zielsetzungen des Projekts sind neben der Förderung der Fähigkeit zum transdisziplinären Semantisierungsvergleich auch die Förderung der Bewusstheit für und die Fähigkeit zum mehrsprachigen Umgang mit „first order concepts“ (Lee, 2004), d.h. mit historischen Begriffen oder Konzepten, und mit „second order concepts“ (Lee, 2004), d.h. mit Konzepten der Geschichtsschreibung. In der Förderung von Language Awareness besteht eine weitere fachliche Zielsetzung des Projekts. Language Awareness impliziert Bewusstheit für sprachliche und kulturelle Pluralität sowie für Unterschiede im Bereich der Konzepte und Schemata, für kulturelle Werte- und Zielkonflikte sowie für darauf bezogene gelingende oder nicht zielführende Verständigung. Ebenso zielt das Projekt auf die Entwicklung von mehrsprachigem und mehrperspektivischem Verständnis fachdidaktischer Fragestellungen. Das langfristige wissenschaftliche Ziel des Projekts besteht in der wissenschaftsbasierten Entwicklung einer Didaktik des bilingualen Unterrichts auf der Basis integrativer Ansätze, unter Nutzung der Berührungspunkte von Kompetenzmodellen für das historische Lernen (Körber, Schreiber & Schöner, 2007; Gautschi, 2009) und für das Fremdsprachenlernen (KMK, 2014) sowie unter Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern.

2.2 Forschungsfragen

Im Rahmen der hier beschriebenen Hauptstudie, in welcher eine für das bilinguale Lehren und Lernen entwickelte Lernumgebung in der universitären Lehrerbildung erprobt wurde, waren die folgenden Forschungsfragen leitend:

- F1 Führt die Lernumgebung dazu, dass die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in der universitären Ausbildung Alltagskonzepte zu wissenschaftsnahen Konzepten transformieren können?
- F2 Führt die Lernumgebung dazu, dass zukünftige Lehrende in der universitären Ausbildung Kompetenzen erwerben, um Mehrsprachigkeitspotentiale im bilingualen Geschichtsunterricht a) zu erkennen, b) zu elizitieren und c) zu fördern?
- F3 Führt die Lernumgebung dazu, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in der universitären Ausbildung Kompetenzen erwerben, um a) selbst Sprachbewusstheit zu entwickeln, b) Sprachbewusstheit bei den Lernenden zu elizitieren und c) Sprachbewusstheit bei den Lernenden zu fördern?

- F4 Führt die Lernumgebung dazu, dass zukünftige Lehrende in der universitären Ausbildung Kompetenzen erwerben, um a) mehrperspektivische Ansätze der Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik kennenzulernen, b) den didaktischen und lernpsychologischen Wert dieser Ansätze einzuschätzen, c) mehrperspektivische Ansätze zu transferieren, d) mehrperspektivische/multiperspektivische Ansätze selbständig zu entwickeln?

3 Theoretische Konstrukte

3.1 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist ein komplexes, vielschichtiges und schwer zu definierendes Konzept. Es existieren sowohl subjektivierende, d.h. vom Individuum als mehrsprachiges Subjekt her gedachte, als auch objektivierende, von den Sprachen und ihrer Verwendung her gedachte, Vorstellungen. Einen Kompromiss stellt die Definition der Europäischen Kommission (2007, zit. in Cenoz, 2013, S. 5) dar: „the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives“. Damit ist die alltägliche Nutzung weiterer Sprachen über die eigene Muttersprache hinaus gemeint, wobei sich Expertinnen und Experten bereits seit den neunzehnhundertsiebziger Jahren einig sind, dass sich „echte Mehrsprachigkeit mit dem Erwerb einer dritten modernen Sprache bzw. dem Lernen einer *zweiten Fremdsprache* auszuformen beginnt“ (Bausch, Christ & Krumm, 2003, S. 439, Kursivierung im Original). Der Mehrsprachigkeitsbegriff umfasst historisch und strukturell vor allem die Unterscheidung einer lebensweltlichen bzw. vorgefundenen Mehrsprachigkeit und einer als Bildungsziel angestrebten Mehrsprachigkeit, die Referenz auf das Individuum versus Referenz auf die Gemeinschaft (individuelle und kollektive Mehrsprachigkeit; Bausch et al., 2003; Morkötter, 2005) sowie, nach Königs (2013), Unterscheidungen hinsichtlich der Sprachkompetenz. Im *Journal of Multilingualism* wurden in den Jahren 2010 bis 2015 u.a. Forschungsstudien zu Themen wie Bilingualität und Trilingualität, durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit, Identität und Metrolingualismus vorgestellt (Finkbeiner & White, 2017).

An diese Themen knüpft das PRONET-Teilprojekt an. Neben der Mehrsprachigkeit als theoretisches Konzept wird dabei die Ebene des Multilingualismus als Praxis im Unterricht sowie als Sprachangebot und Sprachwahlverhalten im Bildungsbereich unterschieden. Die Nutzung von Mehrsprachigkeitspotentialen lässt sich als Lehr- und Lernhabitus im Unterricht selbst auf Grundlage der bisherigen Projektdaten (explorative Begleitstudie) nicht nachweisen. Eher deuten die Daten auf eine Verstetigung des „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) auch im bilingualen Sachfachunterricht hin, d.h. der bilinguale Geschichtsunterricht kann eher als ein monolingual englischer oder französischer Geschichtsunterricht bezeichnet werden.

3.2 Multiperspektivität

Multiperspektivität als zentrales Prinzip des Geschichtsunterrichts bezeichnet eine Form der Geschichtsdarstellung, bei der ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens aber aus zwei verschiedenen Perspektiven der historischen Akteure erschlossen und dargestellt wird, die unterschiedlichen Positionen, Interessen und Wahrnehmungen repräsentieren (Bergmann, 1998). Da gleichzeitig auch der Blick auf die Vergangenheit perspektivisch geprägt ist, insofern als Historikerinnen und Historiker von gesellschaftlichen Kontexten in unterschiedlichster Weise geprägt sind, ist von zwei Ebenen der Multiperspektivität auszugehen: Zum einen gibt es die Multiperspektivität auf der Ebene der historischen Akteure, zum anderen die Multiperspektivität auf der Ebene der Betrachter bzw. der Geschichtsschreibung (Günther-Arndt, 2009). Die Erkenntnis der Standortgebundenheit sowohl der historischen Zeitgenossen als auch der rückblickenden Betrachtung ermöglicht es, sich mit dem Geschehenen, dessen Darstellung und Deutung kontrovers auseinanderzusetzen und über Darstellung und Deutungsansätze diskursiv zu verhandeln. Günther-Arndt hebt mehrere Funktionen der Multiperspektivität in Lernarrangements hervor: Sie erleichtere das Verstehen der Konstruktivität von Geschichte, setze das Verfahren der Ideologiekritik in Gang, fördere die Identitätsbildung und unterstütze die Fähigkeit zum Diskurs über Geschichte (2009, S. 167-169).

Mehrperspektivität ist ein Ansatz, der komplementär zur Geschichtsdidaktik auch in der Fremdsprachendidaktik seit einigen Jahren umgesetzt wird. Ein Zugang ist beispielsweise möglich durch das Human GPS Model (Finkbeiner, 2009), das mehrere Fremdperspektiven einfordert, um die eigene Perspektive zu verstehen. Die Relativierung des eigenen Standpunktes geschieht zum Beispiel über den Vergleich verschiedensprachiger Texte unterschiedlicher Autorinnen und Autoren zum selben Sachverhalt, wodurch sich die den Begriffen in den verschiedenen Sprachen zugrunde liegenden unterschiedlichen Bedeutungen von Lernenden sehr schnell erkennen und herausarbeiten lassen.

3.3 Language Awareness

Mehrperspektivität ist ein wichtiger Faktor zur Elizitierung bzw. Förderung von Language Awareness. Im Rahmen der Erforschung von Language Awareness gibt es zum Teil konkurrierende Begriffe, die von Sprachbewusstheit, Sprachsensibilität, Metakognition bis hin zu metakognitiver und linguistischer Bewusstheit reichen (Fehling, 2008, S. 45). Die *Association for Language Awareness* definiert Language Awareness als Arbeitsbegriff wie folgt: „We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (2012, <http://www.languageawareness.org>). „Language Awareness meint [demnach] das Sprachbewusstsein und skizziert die bewusste Sprachwahrnehmung, das gelernte Sprachwissen und das Sprachverständnis“ (Finkbeiner, 2002, S. 102).

Viele Forschungsstudien stützen sich bei der Erforschung von Language Awareness auf die von James und Garrett (1991) konstituierten Domänen, die sich empirisch als brauchbar und sinnvoll erwiesen haben (Fehling, 2008): die affektive, soziale, politische, kognitive und performative Dimension. So spielt beispielsweise die affektive Dimension eine große Rolle im fremdsprachigen Lehr-Lernprozess, da mit dieser die mit dem Sprachlernen verbundenen Gefühle, Einstellungen, Haltungen und Einstellungen erhoben werden können (James & Garrett, 1991). Beispielsweise hat Pliska (2016) herausgefunden, dass die Nachkriegsgeneration des Bosnischen Krieges in Sarajevo Serbokroatisch nicht nur nicht mehr als eine Sprache sieht, Bosnisch, Kroatisch und Serbisch ergo als eigene Sprachen einstuft, sondern darüber hinaus die jeweiligen fremden Varietäten eher negativ konnotiert. Hier wirken sich die Folgen des Krieges in Bezug auf das Sprachenlernen in Sarajevo linguistisch gesehen, nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv und politisch folgenswer aus. Die soziale Dimension (James & Garrett, 1991) hat einerseits mit dem Bewusstsein zu tun, dass Gesellschaften heute mehrsprachig sind sowie mit der Akzeptanz sprachlicher Minoritäten. Die Machtdimension (power domain) untersucht die manipulative und persuasive Macht von Sprache sowie die Diskriminierung, die über Sprache erfolgen kann. Die kognitive Dimension befasst sich mit den kognitiven Prozessen beim Sprachenlernen (z.B. beim Grammatiklernen) und die performative Dimension mit explizitem und implizitem Wissen beim tatsächlichen Sprachgebrauch (James & Garrett, 1991).

Darüber hinaus ist das Konstrukt der „Critical Literacy“ nach Fairclough (1992) im Rahmen von Language Awareness für das hier zu beschreibende Projekt relevant. Die *Critical Discourse Analysis (CDA)* hat das Ziel, Texten immanent unterliegende Ideologien, politische Manipulationen sowie Kontrollen freizulegen. Der Anlass zur CDA liegt in der Grundauffassung, dass es weder wertfreie noch neutrale Texte gibt. Texte unterliegen immer der Ideologie der jeweiligen soziokulturellen Einbettung sowie der Einstellung der Autorinnen und Autoren und des jeweiligen Zeitgeistes. Bei dieser Definition erkennt man Mehrperspektivität als ein sich quer zu den Disziplinen konstituierendes zentrales Konstrukt, das zum einen insbesondere über einen mehrsprachigen Language-Awareness-Ansatz (wie z.B. im Human GPS, Finkbeiner, 2009) elizitiert und gefördert werden kann, und zweitens zu den zentralen Prinzipien des Geschichtsunterrichts zählt.

3.4 Bilingualer Geschichtsunterricht

Bildungspolitisch geht der bilinguale Unterricht in Deutschland auf den so genannten Élysée-Vertrag von 1963 zurück. Mit der Einführung dieses Unterrichtsmodells war der Wunsch verbunden, eine Basis für das Verstehen des jeweils anderen zu schaffen und durch interkulturelles Lernen die internationalen Beziehungen zu verbessern (Gruner, 2010). Das Fach Geschichte zählt zu den ersten Fächern, die an deutschen Schulen bilingual unterrichtet wurden und galt als besonders geeignet zur Erreichung der genannten Ziele.

In didaktischen Konzeptionen des bilingualen Lehrens und Lernens müssen Sachfach und Fremdsprache gleichberechtigt zur Geltung kommen, was sich auch im derzeit gängigsten Konzept des „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL) (KMK, 2013; European Commission, 2006) niederschlägt. Dabei geht es freilich nicht um die Erlangung einer vollständigen Zweisprachigkeit von Schülerinnen und Schülern, sondern um die Fähigkeit, sich in mehr als einer Sprache mit Sachverhalten und deren Darstellung (Gruner, 2010) sowie mit kulturellen Skripts (Finkbeiner & Fehling, 2002) auseinanderzusetzen. Der bilinguale Sachfach- bzw. Geschichtsunterricht zielt daher vor allem auf die Vermittlung von Wissens- und Begriffssystemen (Hallet, 2013), auf den Umgang mit den Kategorien, die grundlegend für den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte sind (z.B. Perspektivität, Selektivität, Narrativität) (Gruner, 2010; Körber et al., 2007) sowie auf den Aufbau eines Schatzes von Konzepten in mindestens zwei Sprachen (Maset, 2015; Pflüger, 2016).

4 Gestaltung der Lernumgebung

Die Implementierung einer exemplarisch gewählten, die drei Disziplinen verbindenden Lernumgebung in semesterweise angebotene Lehrveranstaltungen zum bilingualen Lehren und Lernen fand über verschiedene Formen der kooperativen Zusammenarbeit statt. Die hier zugrunde gelegte Vernetzung beruht auf einem *Transdisziplinären Modell* (Kapitel 1). Es erfolgt die Integration dreier Professionsbereiche bzw. Fachgebiete: a) Anglistik/Amerikanistik: Fremdsprachenlehr- und -lernforschung und Interkulturelle Kommunikation, b) Romanistik: Fremdsprachenlehr- und -lernforschung und Didaktik des Französischen und Spanischen sowie c) die Didaktik der Geschichte. So fanden interdisziplinäre Seminare und gemeinsame Studierendenworkshops statt, in denen die drei Fachgebiete interdisziplinär verbunden waren. Methodologisch lässt sich dadurch ein Ansatz implementieren, der Mehrsprachigkeit in vernetzten Hochschullernerszenarien für den bilingualen Geschichtsunterricht überhaupt erst möglich macht. Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und Mehrperspektivität sind dabei die zentralen übergreifenden Professionsaspekte. Die Seminare bestehen aus drei systematisch verzahnten Phasen (Finkbeiner & Schluer, 2017; Tesch, Pelchat & Ulloa, 2018, im Druck): Theoretische Basis (5 Sitzungen) mit Input zu theoretischen Grundkonzeptionen, Forschungsphase (5 Sitzungen) mit selbstständigem Forschen und der Entwicklung von Unterrichtsmaterial für den bilingualen Geschichtsunterricht, sowie Diskussion und Präsentation der Ergebnisse in einem Studierendenworkshop (2 Sitzungen). Nach einer Phase theoretischen Inputs im Plenum werden in festen Kleingruppen und mit Hilfe von Dozentinnen und Dozenten-Feedback komplexe, multiperspektivisch und mehrsprachig angelegte Lernaufgaben entwickelt. Die Gruppenarbeitsphasen stehen im Zeichen der selbstständigen, forschenden Materialentwicklung für den bilingualen Geschichtsunterricht. Ziel der Lernumgebung ist es, den Studierenden ihre Alltagskonzepte bewusst zu machen und sie zur Entwicklung wissenschaftsnaher Konzepte anzuregen. Der Schwerpunkt liegt dabei insbesondere auf

den sprachlichen und kulturellen Unterschieden im Hinblick auf Konzepte, die an der Oberfläche gleich oder ähnlich erscheinen, jedoch bei einer tieferen Analyse völlig unterschiedlich sind. Als Beispiel hierfür dient das Kriegsende 1945 in Europa. Hierzu gibt es unterschiedliche Begrifflichkeiten und Terminologien, die sowohl kognitiv als auch affektiv unterschiedliche Dimensionen beinhalten. So macht es zum Beispiel einen konzeptuellen Unterschied, ob von „Befreiung“, „Niederlage“, „Anfang“, „Neuanfang“ oder „Sieg der Alliierten“ die Rede ist. Durch diese Begrifflichkeiten werden entweder das *Ende* des Krieges oder der *Neuanfang* betont. Dies hängt unter anderem von der Perspektive der Textverfasserinnen und Textverfasser sowie der Perspektive der Lesenden ab. Text ist in diesem Fall als erweitertes Genre gedacht und schließt auch graphische Texte und Bildtexte mit ein. Als Quellen dienten beispielsweise Tageszeitungen der Alliierten und der Besiegten (Tabelle 1) in vier Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch). Durch entsprechende Forschungsliteratur kam auch die Perspektive der Geschichtsschreibung zur Geltung.

Tabelle 1: In der Hochschullernumgebung eingesetzte internationale Tageszeitungen vom 8. und 9. Mai 1945 (aus Fieberg, 2005)

Zeitung	Datum	Verlagsort	Sprache	Titel des Artikels	Von Studierenden extrahierte Begriffe
„Aachener Nachrichten“	09.05.1945	Aachen	Deutsch	<i>Kampfhandlungen 0:01 beendet</i>	Kampfhandlungen, Freiheit, Europa, Ende des Krieges
„Daily Mail“	09.05.1945	London	Englisch	<i>‘This is your Victory’</i>	victory, VE-Day celebrations, strength, ceasefire, cheering
„Deutsche Zeitung in Norwegen“	08.05.1945	Oslo	Deutsch	<i>Nach sechsjährigem heldenhaften Kampf der Uebermacht erlegen</i>	Kampf, Uebermacht, bedingungslose Kapitulation, Stolz, Heldenkampf, Friedensarbeit
„Le Monde“	09.05.1945	Paris	Französisch	<i>Le triomphe des alliés</i>	La guerre, la victoire, annonce, les Français

Um die Überschneidungsbereiche der fremdsprachigen Fachdidaktiken für die Entwicklung der neu konstruierten Lernumgebung für Mehrsprachigkeitspotentiale im bilingualen Sachfachunterricht fruchtbar und sichtbar zu machen, finden in die Seminare integrierte Studierendenkonferenzen statt. Dabei werden Seminare der verschiedenen Fachdisziplinen zum selben Thema zur Durchführung der Studierendenkonferenz zusammengeführt und es werden interdisziplinäre Arbeitsgruppen gebildet. Die Gruppen prüfen,

analysieren und evaluieren die jeweiligen fachfremden Lernaufgaben in englischer, französischer und spanischer Sprache in einem reziprok angelegten Peer-Assessment-Verfahren. Dazu nutzen sie das über alle Seminare hinweg eingesetzte Kriterienraster und prüfen die Qualität der Umsetzung der Konzepte Language Awareness, Multiperspektivität und Kontroversität in den Lernaufgaben. Im Plenum wird anschließend über die Ergebnisse und die Herausforderungen, die sich den Studierenden bei der Bearbeitung und Bewertung der Lernaufgaben ergaben, diskutiert. Der Blick von außen, welcher durch den reziproken Lernaufgabentausch ermöglicht wird sowie die Einbettung der Evaluation in eine Studierendenkonferenz sollen zu einem erhöhten Qualitätsanspruch der Studierenden bezüglich der von ihnen entwickelten Lernaufgaben, zum Perspektivenwechsel sowie zu einer erhöhten Metakognition führen.

5 Nutzung des Konzeptwechsels im bilingualen Geschichtsunterricht

Im Fach Geschichte wird mit einem komplexen Geflecht von Konzepten operiert. Zum einen sind aus den Quellen jeweils zeitgenössische Denkweisen, Wahrnehmungen und Wertvorstellungen, soziale, politische und kulturelle Kategorien erschließbar, mithin zeitgenössische historische Konzepte, die von Lee (2004) als *substantive concepts* oder *first order concepts* bezeichnet wurden. Zweitens stellen aktuelle gesellschaftliche Kontexte – ebenso wie die Fachdisziplin ‚Geschichte‘ selbst – Kategorien und Konzepte der Geschichtsschreibung und der historischen Sinnbildung zur Verfügung, die Lee (2004) als *second order concepts* bezeichnet.

Im bilingualen Geschichtsunterricht wird nun nicht nur eine zweite Sprache verwendet und das Begriffssystem für die behandelten historischen Thematiken erarbeitet, um die historischen Konzepte (*first order concepts*) zu erschließen, sondern es spielen auch die unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexte und Diskussionen eine Rolle, die den Rahmen für die Auseinandersetzung mit historischen Themen darstellen (Pflüger, 2016) und somit *second order concepts* bereitstellen. Um die Studierenden für die Wahrnehmung sowohl von *second order concepts* als auch von *substantive concepts* in verschiedenen Sprachen zu sensibilisieren, wurde in der Hochschullernumgebung das Beispiel des Kriegsendes im Mai 1945 in Europa herangezogen (vgl. Abschnitt 4 dieses Beitrags). Seit einigen Jahren hat sich insbesondere in deutschsprachigen Publikationen und mit Blick auf die (west-)deutsche Perspektive als retrospektive Zusammenfassung der Ereigniszusammenhänge, der Wahrnehmung des Kriegsendes sowie der Phase der politischen und gesellschaftlichen Neuorientierung der Begriff der „Stunde Null“ eingebürgert. Es handelt sich hier um eine historische Sinnbildung und ein *second order concept*, mit dem sich die Studierenden in den Projektseminaren auseinandersetzen.

6 Ergebnisse

6.1 Begleitstudie

Die Begleitstudie fand im Sommersemester 2016 statt. Die Stichprobe umfasste 68 Schülerinnen und Schüler sowie fünf Lehrpersonen. Im Rahmen der Begleitstudie wurden im bilingualen Geschichtsunterricht 33 Audiographien in vier Schulen gesammelt (Tabelle 2), hiervon wurden 13 transkribiert und in einem Expertenworkshop nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Die Begleitstudie hatte einen explorativen Charakter mit dem Ziel, Einblicke in den Ist-Zustand des bilingualen Geschichtsunterrichts zu bekommen und in den Projektseminaren herauszufinden, ob und wenn ja, inwiefern die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern im Unterricht zum Tragen kommt.

Tabelle 2: Begleitstudie bilingualer Geschichtsunterricht

Schule	SuS-Daten	Audiographien	Jahrgang	Thema	Sprache	Länge der Aufnahme	Transkripte
Gym 1	13	6	12	Colonization of Africa	Englisch	60 Min.	2
Gym 2	18	6	12	Vertrag von Versailles 1919	Englisch	54 Min.	3
Gym 3	13	13	9	Frankreich im II. Weltkrieg	Französisch	48 Min.	4
IGS 1	9	4	8	Human Rights	Englisch	49 Min.	4
IGS 2	9	4	9	Franco-Prussian War	Englisch	40 Min.	0
Gesamt	62	33					13

Anmerkungen. Gym = Gymnasium, IGS = Integrierte Gesamtschule

Als zentrale Ergebnisse der Begleitstudie lassen sich festhalten, dass vereinzelt Code-Switching zwischen Englisch bzw. Französisch und Deutsch zwar stattfand, jedoch konnte eine direkte Aktivierung der multilingualen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler nicht beobachtet werden. Vereinzelt konnte beobachtet werden, dass Lernende spontane Sprachvergleiche durchführten. Ein systematischer mehrsprachiger Aufbau historischer Konzepte durch gezielte Aufgabenstellungen konnte nicht festgestellt werden.

Offensichtlich zeigt sich in dem tendenziell eher monolingual durchgeführten „bilingualen“ Sachfachunterricht immer noch der Effekt der kommunikativen Wende sowie des Native Speaker Paradigmas, das als subjektive Theorie das Handeln der Lehrkräfte beeinflusst.

Basierend auf den Ergebnissen der Begleitstudie wurde eine Konzeption für eine Hochschullernumgebung für bilinguales Lehren und Lernen entwickelt, in deren Zentrum der Aufbau mehrsprachigen historischen Konzeptwissens und die Nutzung multilingualen Vorwissens stand.

6.2 Pre- und Posttest

Um die Wirkung der interdisziplinären Hochschullernumgebung überprüfen zu können, wurde in der Hauptstudie insgesamt in drei Durchläufen systematisch ein Pre- und Posttest eingesetzt, welcher das Vorwissen der Seminarteilnehmer und -teilnehmerinnen bezüglich der historischen Sachverhalte erhob sowie darauf abzielte, mögliche Assoziationen zu elizitieren. Ziel war es, einen durch die Hochschullernumgebung ausgelösten und initiierten möglichen Konzeptwechsel anhand eines Pre- und Posttest-Designs feststellen zu können. Der erste Durchlauf fand im Wintersemester 2016/17, die beiden folgenden fanden im Sommersemester 2017 in einem ökologisch validen Feld im Rahmen von Hauptseminaren der universitären Lehrerausbildung statt. Die Seminare fokussierten auf die folgenden Themen: Mehrsprachigkeitspotentiale im bilingualen Sachfachunterricht (WiSe 2016/1207; $n = 10$), CLIL Texts & Tasks: A Language Awareness Approach (SoSe 2017; $n = 14$) sowie Französisch und Spanisch bilingual unter der Lupe: Innovation und Forschung in der Fremdsprachendidaktik (SoSe 2017; $n = 14$). Als historisches Beispielthema diente in allen drei Seminaren die „Stunde Null“.

6.2.1 Stichprobe

An der Hauptstudie nahmen insgesamt $N = 53$ Studierende teil, wovon von $n = 38$ Probandinnen und Probanden komplette Datensätze vorlagen, die einer systematischen Erfassung, Transkription sowie Analyse zugeführt werden konnten. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer befanden sich im Hauptstudium für das Lehramt und waren für mindestens eine Fremdsprache (Englisch, Französisch und/oder Spanisch) sowie in der Regel für ein Sachfach immatrikuliert. Die beherrschten Sprachen reichten von Englisch, ($n = 35$), Spanisch ($n = 29$), Französisch ($n = 27$) über Latein ($n = 6$) zu Italienisch und Deutsch (je $n = 3$), Arabisch und Russisch ($n = 2$) sowie Finnisch, Albanisch, Schwedisch, Türkisch und Kroatisch (je $n = 1$). Die auf den Stufen des Europäischen Referenzrahmens erfolgte Selbsteinschätzung der Studierenden erfolgte auf den Niveaus B 2 bis C 2. Insgesamt haben 5 Männer und 33 Frauen an den Seminaren des Wintersemesters 2016/2017 und des Sommersemesters 2017 teilgenommen.

6.2.2 Methodik

Die Pre- und Posttests erheben im Teil A biographische Daten, Angaben zur Selbsteinschätzung sowie Assoziogramme und Satzvervollständigungen. Im Teil B werden fachliches Vorwissen sowie fächerrelevantes, didaktisches Wissen erhoben. Sie folgen im Teil A in der Itemstruktur einem von Finkbeiner und Fehling (2006) entwickelten Pre- und Posttest-Design, welcher im Rahmen einer internationalen Forschungsstudie zum bilingualen Lehren und Lernen im Sachfach Geschichte zum Einsatz kam. Die biographischen Daten im vorliegenden Pre- und Posttest im Teil A erfassen neben dem Geschlecht den Studiengang und die Semesterzahl, die Fremdsprachenkenntnisse aufgrund der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden anhand der Stufen des Europäischen Referenzrahmens sowie die Vorerfahrung im bilingualen Lehren und Lernen (Tabelle 3, #001 bis #006). Diesen Items folgen zwei assoziative Items zum Thema „Stunde Null“ über Satzvervollständigung sowie das Erstellen einer Mind Map (Tabelle 3, #007 und #008).

Um die fachlichen sowie fächerrelevanten, didaktischen Fragen im Teil B beantworten zu können (Tabelle 3, # 009 bis 018), mussten die Probandinnen und Probanden zuerst die Zeitungsausschnitte verschiedener internationaler Tageszeitungen vom 8. und 9. Mai 1945 lesen (Fieberg, 2005) (Tabelle 1). Im Anschluss daran musste das Ereignis historisch situiert und zwei Schlüsselbegriffe zu drei der insgesamt vier Quellen mussten extrahiert, erklärt und deren Auswahl begründet werden. Das diesem Design zugrunde liegende Forschungsinteresse galt der Feststellung eines durch die Hochschullernumgebung verursachten Konzeptwechsels bezüglich der wichtigsten historischen Begriffe zum Thema „Stunde Null“.

Für die nicht biographischen Daten wurden mit dem Ziel der Datenreduktion eine theoriegeleitete, deduktive sowie eine datengeleitete induktive Datenanalyse durchgeführt (Finkbeiner, 2005). Die Daten in der vorliegenden Studie wurden mittels des auf die obigen Forschungsziele ausgerichteten Pre- und Posttests erfasst, aufbereitet sowie mit der jeweiligen Codierung in eine MAXQDA-Projektdatei transferiert. Die MAXQDA-Software erlaubt eine systematische qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) mit differenzierender Kategorienbildung.

Tabelle 3: Pre- und Posttest Items

Item	Variable
#001	Geschlecht
#002	Studiengang
#003	Semesteranzahl (Anzahl der studierten Semester pro Fach)
#004	Fremdsprachenkenntnisse
#005	Bilingualer Unterricht in der Schulzeit
#006	Bilingualer Unterricht im Studium
#007	Satzvollständigkeit „Stunde Null“
#008	Mind Map „Stunde Null“
#009	Lesen der Zeitungsüberschriften
#010	Historischer Kontext Zeitungsüberschriften
#011	Auswahl der Quellen
#012	Auswahl der Schlüsselbegriffe
#013	Begründung der Auswahl
#014	Erklärung der Auswahl
#015	Definition bilingualer Sachfachunterricht
#016	Ziele bilingualer Sachfachunterricht
#017	Fächer bilingualer Sachfachunterricht
#019	Definition Mehrsprachigkeit (nur im SoSe17)
#018	Rolle von Mehrsprachigkeit im bilingualen GU (nur im SoSe17)

Die theoriegeleitete Datenanalyse rekurrierte auf die zentralen Konstrukte des Projekts: Multiperspektivität, Mehrsprachigkeit sowie Language Awareness und Cultural Awareness (Abschnitt 3).

Tabelle 4: Oberkategorien des Pre- und Posttests

Kategorie	Definition: Explizite Nennung von...	Ankerbeispiel
1. Multiperspektivität	Multiperspektivität bzw. Verweis auf mehrere Perspektiven/Sichtweisen	„Mehrsprachigkeit im Bili-Geschichtsunterricht kann hilfreich sein, da man eine Vielzahl ... fremdsprachlicher Quellen analysieren kann und somit verschiedene Perspektiven mit einbezieht.“
2. Mehrsprachigkeit	Mehrsprachigkeit bzw. Verweis auf die Nutzung mehrerer Sprachen	„Unter bilinguaem Sachfachunterricht verstehe ich eine Unterrichtsform, die die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer berücksichtigt.“
3. Language Awareness_Explizit	Sprachbewusstheit/ Language Awareness	„Language Awareness“
4. Cultural Awareness_Explizit	Cultural Awareness/ Kulturbewusstheit	„Cultural Awareness“
5. Interkulturell	(inter-)kulturell	„Interkulturelle Kompetenz stärken“
6. Unterrichtssprache_Explizit	Unterrichtssprache	„Sachunterricht in einer oder mehreren festgelegten Unterrichtssprache(n)“

6.2.3 Ergebnisse

Die folgende Ergebnisdarstellung rekurriert exemplarisch auf Item 7 (Satzvervollständigung zum Thema „Stunde Null“). Die zu Item 7 gewonnenen Oberkategorien samt Unterkategorien ergaben sich aus der induktiven Datenanalyse des Gesamtkorpus (aller Pretests und Posttests). Die induktive Datenanalyse für Item 7 führte zu den Hauptkategorien historische versus nicht historische Konzepte sowie innerhalb der Kategorie historischer Konzepte zu den Unterkategorien spezifische historische Konzepte und unspezifische historische Konzepte. Liegen bei den Probandinnen und Probanden spezifische historische Konzepte vor, so bilden diese einen Bezug zu einem bestimmten Ereignis oder Phänomen aus der Vergangenheit, wie zum Beispiel dem Kriegsende 1945, der Geburt Jesu oder dem Urknall. Unspezifische historische Konzepte sind dagegen solche, die sich zwar auf gängige Darstellungsstrukturen beziehen, die zum Verständnis der Vergangenheit erforderlich sind, wie zum Beispiel der „Neuanfang“, der „Beginn“ oder auch das „Ende einer Sache“, die aber keinen konkreten Bezug auf ein bestimmtes Ereignis oder Phänomen der Vergangenheit haben. Im Gegensatz zu den historischen Konzepten haben nicht historische Konzepte keinen unmittelbaren Bezug zur Vergangenheit. Ein Beispiel hierfür ist die Assoziation der „Stunde Null“ mit der „nullten Schulstunde“, also der Stunde vor dem eigentlichen Unterrichtsstart am Morgen. Im gesamten Pre- und Posttest konnte jedoch nur ein Fall mit einem nicht historischen Konzept ermittelt werden. Die übrigen Fälle beziehen sich auf historische Konzepte. Erst die Gesamtschau der Auswertung aller Items wird deshalb zeigen, ob die Kategorie „nicht historische Konzepte“ als Kategorie etabliert werden kann oder nicht.

Tabelle 5: Ober- und Unterkategorien in Bezug auf das Item 7 mit Ankerbeispielen

Oberkategorie	Unterkategorie 1	Unterkategorie 2	Definition	Ankerbeispiel
7.1 Historische Konzepte			Konzepte mit historischem Bezug	
	1.1 spezifische historische Konzepte		Bezug auf ein bestimmtes Ereignis in der Vergangenheit	
		1.1.1 Bezug auf den 2. WK	Expliziter Bezug auf den 2. WK	„das Kriegsende am 8. Mai 1945“
		1.1.2 Geburt Jesu	Verweis auf Geburt Jesu	„Geburt von Jesu im Jahre 0“
		1.1.3 Urknall	Beginn des Lebens	„In der kosmologischen Geschichte den Urknall“
	1.1.4 Beginn	spezifischer historischer Bezug	„Der Zeitpunkt, an dem Geschichte beginnt.“	

1.2 unspezifische historische Konzepte		kein konkreter Bezug auf ein bestimmtes Ereignis in der Vergangenheit	
	1.2.1 Beginn	unspezifischer historischer Bezug	„den Start einer Tätigkeit. Bsp. man beginnt Englisch zu lernen“
	1.2.2 Ende	Ende	„das Ende einer Zeit“
	1.2.3 Andere		„Zeitpunkt vor dem Anfang eines Ereignisses“
7.2 Nicht historische Konzepte		Konzepte ohne historischen Bezug	„erste Unterrichtsstunde“
7.3 Kein Konzept	3.1 nichts 3.2 wenig	explizite Angabe	

Die Übersicht der Kodierung in der Software MAXQDA zeigt eine deutliche Veränderung innerhalb der historischen Konzepte. Tabelle 6 ist zu entnehmen, dass sich die Anzahl der Zuordnungen zu historischen Konzepten von 42 im Pretest auf 49 im Posttest erhöhte. Viel deutlicher ist der Unterschied in Hinblick auf spezifische und unspezifische historische Konzepte. Während im Pretest 31 Angaben ermittelt wurden, die spezifisch historischen Konzepten zugeordnet werden konnten, waren es im Posttest 48 Angaben. Im Pretest nahmen 18 Probandinnen und Probanden direkten Bezug auf den Zweiten Weltkrieg und im Posttest 48, d.h. Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die im Pretest auf andere historische Ereignisse, wie zum Beispiel den Beginn der Zeitrechnung, verwiesen, brachten im Posttest die „Stunde Null“ eindeutig mit dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung. Hier ist eine deutliche Veränderung in Hinblick auf einen Konzeptwechsel von Alltags- zu wissenschaftsnahen und wissenschaftlichen Konzepten der Studierenden zu erkennen. Alltagskonzepte sind in diesem Fall zum Beispiel die Nennung der Geburt Jesu oder der Beginn der Zeitrechnung als „Stunde Null“, wohingegen das wissenschaftliche Konzept im Bezug zum Zweiten Weltkrieg bzw. zum Kriegsende besteht.

Nimmt man Bezug auf die in Kapitel 10 vorgestellten Modelle des Konzeptwechsels, so lässt sich beobachten, dass in den Pretests zunächst eher unspezifische Präkonzepte und Alltagskonzepte in Bezug auf den Begriff der „Stunde Null“ zum Ausdruck kamen (Schema von Chi, 2013, Abbildung 1 in Kapitel 10). Diese subjektiven Alltagskonzepte als „unzureichend“ einzuordnen, würde allerdings zu kurz greifen, da sie in vielen Fällen nicht unplausibel sind und je nach Diskussionskontext durchaus Anwendung finden. Im Laufe der Auseinandersetzung mit der Lernumgebung wurden langfristig spezifischere Konzepte aufgebaut und vorhandene spezifische Konzepte erweitert und/oder reflektiert.

Im Posttest lässt sich bei einigen Studierenden eine explizite Präzisierung und Reflexion des Konzepts sowie ein Effekt der Mehrsprachigkeit der Quellen feststellen. Die folgenden Belegstellen machen dies deutlich: „Die Neuordnung der beteiligten Staaten in Europa nach dem Ende des WWII [sic]. *Der Begriff selbst mag in dieser Form auch nur in Deutschland benutzt worden sein. Bezogen wurde bzw. wird er auf gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Aspekte der Neuordnung*“ (Hervorhebung d. A.), oder „*ein historiographisches Konzept (ein second order concept)*, dass die Zeit des Endes des zweiten Weltkriegs in Europa, vor allem in Deutschland beschreibt“ (Hervorhebung d. A.) zum Ausdruck kommen. Einen klaren Hinweis auf den Effekt der Mehrsprachigkeit der Quellen liefert dagegen die Überlegung „das Ende des Krieges und den daran anschließenden Neubeginn; *unterschiedliches Konzept in verschiedenen Ländern*“ (Hervorhebung d. A.)

Bei der Kategorie zu den unspezifischen historischen Konzepten gab es im Posttest keine Zuordnungen mehr zu dieser Kategorie, wohingegen im Pretest noch 11 Angaben den unspezifischen historischen Konzepten zugeordnet werden konnten.

Tabelle 6: Kategorienzuordnungen zum Item 7 (Satzvervollständigung „Stunde Null“)

Kategorie	Unterkategorie 1	Unterkategorie 2	Anzahl Pretest	Anzahl Posttest
Historische Konzepte			42	49
	Spezifisch historische Konzepte		31	48
		Bezug auf den 2. WK	18	48
		Bezug auf andere historische Ereignisse (z.B. Geburt Jesu, Beginn der Zeitrechnung)	13	0
		Unspezifische historische Konzepte	11	0
Nicht historische Konzepte			1	0
Kein Konzept			2	0

Anmerkungen. $n = 53$; Mehrfachnennungen waren möglich

Während im Pretest in der Regel die Begrifflichkeit mit Alltagskonzepten und nicht mit spezifischen historischen Konzepten verbunden war (z.B. war die „Stunde Null“ generell mit dem Konzept eines Anfangs- und eines Endes belegt), und nur wenige Studierende den Begriff der „Stunde Null“ in Zusammenhang mit dem *second-order*-Konzept brachten, belegen die qualitativen Daten im Posttest, dass die Studierenden einen deutlichen Bezug zum historischen Konzept herstellen konnten und einen Konzeptwechsel vollzogen haben.

7 Fazit und Ausblick

Das vorliegende Projekt gibt wichtige Hinweise zur Nutzung von Mehrsprachigkeit im bilingualen Sachfachunterricht. Die Begleitstudie zeigt allerdings, dass diesbezüglich in der Lehrerbildung noch einige nicht eingelöste Desiderate bestehen. Die Umsetzung der entwickelten Hochschullernumgebung in der universitären Ausbildung hat gezeigt, dass eine konsequent auf Mehrperspektivität, Mehrsprachigkeit sowie Language Awareness ausgerichtete Hochschullernumgebung auf der Grundlage gezielter Aufgabenstellungen zu einem Konzeptwechsel bei den Studierenden beitragen kann. Ganz besonders ist dabei die Interdisziplinarität der Lernumgebung zu unterstreichen, in welcher die Studierenden konsequent eine Verbindung von Sprache und geschichtlichem Wissen vornehmen mussten. Dies trug dazu bei, dass Begriffe und Konzepte auf natürliche Weise permanent kontrastiert und auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin reflektiert wurden.

Die hier vorliegenden Ergebnisse sowie noch erwartbare Ergebnisse dieser Studie sollen zur weiteren Entwicklung einer Didaktik des bilingualen Unterrichts beitragen, wobei ein Fokus auf der synergetischen Nutzung unterschiedlicher Kompetenzmodelle für historisches Lernen und Sprachenlernen gelegt wird. Darüber hinaus hat das Projekt gezeigt, dass es eine *conditio sine qua non* ist, die vorhandene Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern sowie von Studierenden zum Zentrum der universitären Lehrerbildung zu machen. Diese Mehrsprachigkeit ist zwar eine lebensweltliche Realität, wird jedoch aufgrund der derzeitigen Strukturen von Schule und Universität nicht in der notwendigen Weise berücksichtigt. Dieser didaktische Ansatz, der Mehrsprachigkeitspotentiale in einem didaktischen Rahmen von Language Awareness und Mehrperspektivität nutzt, soll weiter in hochschuldidaktische Lernumgebungen implementiert werden.

Anmerkung

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Literatur

- Association for Language Awareness (ALA) (2012). *About*. Verfügbar unter: http://www.languageawareness.org/?page_id=48 [16.02.2018].
- Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke.
- Bergmann, K. (1998). Multiperspektivität. In K. Bergmann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens* (S. 162-166). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual review of Applied Linguistics*, 13, 3-17.
- Chi, M.T.H. (2013). Two Kinds and Four Sub-Types of Misconceived Knowledge, Ways to Change It, and the Learning Outcomes. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (2. Aufl., S. 49–70). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- European Commission (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brüssel: Eurydice.
- European Commission (2007). *Final report: High level group on multilingualism*. Luxembourg: European Communities.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fehling, S. (2008). *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fieberg, K. (2005). „Der Krieg ist aus!“ Das Kriegsende im Spiegel deutscher und internationaler Zeitungen. *Praxis Geschichte*, 18(2), 12-15.
- Finkbeiner, C. (Hrsg.) (2002). *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse*. Themenheft. Reihe Perspektiven. Hannover: Schroedel.
- Finkbeiner, C. (2005). *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Narr.
- Finkbeiner, C. (2009). Using ‘Human Global Positioning System’ as a Navigation Tool to the Hidden Dimension of Culture. In A. Feng, M. Byram & M. Fleming (Hrsg.), *Becoming Interculturally Competent through Education and Training* (S. 151-173). Bristol: Multilingual Matters.
- Finkbeiner, C. & Fehling, S. (2002). Bilingualer Unterricht. Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten. In C. Finkbeiner (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen* (S. 9-22). Darmstadt: Schroedel (Praxis Schule & Innovation).
- Finkbeiner, C. & Fehling, S. (2006). Investigating the Role of Awareness and Multiple Perspectives in Intercultural Education. In P. Ruggiano Schmidt & C. Finkbeiner (Hrsg.), *The ABC's of Cultural Understanding and Communication: National and International Adaptations* (S. 93-110). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Finkbeiner, C. & Schluer, J. (2017). Developing prospective teachers' diagnostic skills through collaborative video analysis: Focus on L2 reading. *Language Awareness*, 26(4), 282-303.
- Finkbeiner, C. & White, J. (2017). Language awareness and multilingualism: A historical overview. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hrsg.), *Language awareness and multilingualism*. Encyclopedia of Language and Education: Springer.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen).
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gruner, C. (2010). Entwicklung historischer Begriffs- und Strukturierungskompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht. Analysebeispiel aus einer empirischen Studie. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (Zeitgeschichte – Zeitverständnis Band 21, S. 93-112). Berlin: LIT Verlag.

- Günther-Arndt, H. (2009). Historische Erkenntnisverfahren. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 163-169). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hallet, W. (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 59-75). Münster: Waxmann.
- James, C. & Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- KMK. (2013). *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualerUnterricht [17.02.2018].
- KMK. (2014). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf. [17.02.2018].
- Königs, F. (2013). Mehrsprachigkeit und Bilingualer Unterricht/CLIL: Die Begriffsvielfalt von Mehrsprachigkeit. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch bilingualer Unterricht. Content and language integrated learning* (S. 32-39). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Körper, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 2). Neuried: Ars una.
- Lee, P. (2004). Understanding history. In P. Seixas (Hrsg.), *Theorizing historical consciousness* (S. 129-164). Toronto: University of Toronto Press.
- Maset, M. (2015). *Bilingualer Geschichtsunterricht. Didaktik und Praxis*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Morkötter, S. (2005). *Language awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern* (KFU, Band 21). Frankfurt am Main: Lang.
- Pflüger, C. (2016). Historische und historiographische Konzepte im bilingualen Geschichtsunterricht. Entwurf eines Modells der mentalen Repräsentation. In E. Leitzke-Ungerer & C. Losfeld (Hrsg.), *Hundert Jahre danach ... La Grande Guerre: Konzepte und Vorschläge* (S. 233-255). Hannover: ibidem-Verlag.
- Pliska, E. (2016). *Einstellungen zu Muttersprachen und Fremdsprachen. Eine empirische Studie mit Schülerinnen und Schülern in Bosnien-Herzegowina*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Tesch, B., Pelchat, L. & Ulloa, M. (2018, im Druck). Aufgabenorientierung in der sprachdidaktischen Hochschullehre. Ein Projekt zur Förderung von Studierendenautonomie durch Praxisseminare. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*.