

## Antwort

### der Bundesregierung

auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Sibylle Laurischk, Ina Lenke, Miriam Gruß, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP  
– Drucksache 16/8228 –

### Schulen für Schüler mit Migrationshintergrund

#### Vorbemerkung der Fragesteller

Der türkische Ministerpräsident Recep Tayyip Erdogan hielt am 10. Februar 2008 eine Rede vor 16 000 Türken und türkischstämmigen Deutschen in Köln, die ein großes mediales und politisches Echo auslöste. Recep Tayyip Erdogan forderte die in Deutschland lebenden Türken zum Erlernen der deutschen Sprache auf. Gleichzeitig forderte Recep Tayyip Erdogan eigenständige türkische Bildungseinrichtungen in Deutschland. Des Weiteren forderte der türkische Ministerpräsident die Gründung türkischsprachiger Gymnasien und Universitäten sowie die Entsendung türkischsprachiger Lehrer an deutsche Schulen. Ziel der Politik muss es sein, Abkapselung nicht zuzulassen, sondern Integration zu fördern, dazu ist das frühzeitige Erlernen der deutschen Sprache von zentraler Bedeutung.

Die kontroverse öffentliche Debatte zeigt, dass in Deutschland bereits zahlreiche vergleichbare Bildungseinrichtungen mit unterschiedlicher sprachlicher Ausrichtung existieren, deren Bekanntheitsgrad allerdings marginal ist.

1. Welche speziellen Nachteile haben junge Bürger mit Migrationshintergrund im bestehenden Bildungssystem, und was tut die Bundesregierung in Zusammenarbeit mit den Ländern, um diese zu beheben?

Die Situation junger Menschen mit Migrationshintergrund ist im ersten nationalen Bildungsbericht mit dem Schwerpunktthema „Bildung und Migration“, der 2006 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vorgelegt wurde, umfassend dargestellt worden. Der Bericht dokumentierte u. a. folgende Schwierigkeiten in den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund:

- Im Sekundarbereich I zeigt sich eine deutliche Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schularten. Insbesondere 15-Jährige mit türkischem Migrationshintergrund und Aussiedler aus der Sowjetunion besuchen am häufigsten eine Hauptschule, während sich die Schwerpunkte bei Kindern ohne

**\* Wird nach Vorliegen der lektorierten Druckfassung durch diese ersetzt.**

Migrationshintergrund und aus sonstigen Staaten auf den Besuch von Schulen mit mittlerem oder Gymnasialabschluss verschoben haben.

- Beträgt der Migrantenanteil an Hauptschulen mehr als 75 Prozent, beeinträchtigt er lt. PISA 2003 das Lernklima und die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Etwa ein Fünftel der Hauptschulen arbeitet in sehr problematischen Lernkontexten, die durch einen sehr hohen Migrantenanteil in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Jugendlichen, geringen kognitiven Grundfähigkeiten, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen verbunden sind.
- Der Anteil der ausländischen Jugendlichen an der Gesamtheit der Auszubildenden im dualen System liegt deutlich unter ihrem Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung. Ihr Weg in eine qualifizierte Ausbildung weist höhere Hürden auf als der ihrer Altersgenossen. 20- bis unter 26-Jährige mit Migrationshintergrund sind nicht nur seltener in Ausbildung als andere junge Erwachsene, sie sind auch seltener erwerbstätig, und der Anteil von Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen ist in dieser Gruppe besonders hoch. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind bei den Studienberechtigten stark unterrepräsentiert.
- Die KMK hat im Bericht „Zuwanderung“ (Beschluss der KMK vom 24. Mai 2002 i. d. F. vom 16. November 2006) die Bildungsstudien der letzten Jahre zur Situation der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem analysiert und die Fördermaßnahmen der Länder im vorschulischen und schulischen Bereich dargestellt (Anlage 1). Die KMK hat zusammen mit den Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund auf der Grundlage des Nationalen Integrationsplans am 13. Dezember 2007 die Gemeinsame Erklärung „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit“ verabschiedet (Anlage 2).

Gleichwohl haben junge Menschen mit Migrationshintergrund nicht per se Schwierigkeiten im Bildungssystem. Ihr Bildungserfolg korreliert ebenso wie der von jungen Menschen ohne Migrationshintergrund – nicht ausschließlich, aber sehr stark – mit dem sozioökonomischen Status sowie dem Bildungshintergrund ihrer Eltern. Zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren. Die Zahl qualifizierter Bildungsabschlüsse ist seit den 1960er Jahren stetig gestiegen.

Die Bundesregierung sieht Bildung, Ausbildung und eine qualifizierte Berufstätigkeit als entscheidende Voraussetzungen für eine gelingende Integration. Insbesondere schulische Ganztagsangebote bieten große Chancen, die sprachlichen, kulturellen und sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu stärken, weil sie mehr Zeit für die individuelle Förderung, aber auch für interkulturelles Lernen ermöglichen. Auch deshalb unterstützt der Bund die Länder bis 2009 beim bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen mit insgesamt 4 Mrd. Euro.

Die Bundesregierung strebt an, die Zahl der Studierenden und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund deutlich zu erhöhen, auch durch Erweiterung staatlicher und privater Fördermöglichkeiten, z. B. von Stiftungen. Die Möglichkeiten der Ausbildungs- und Begabtenförderung für Migranten soll deutlich verbessert werden.

Das Programm zur „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Förmig“ startete am 1. September 2004 mit einer Laufzeit von fünf Jahren. Es zielt darauf, innovative Ansätze der Länder zur Optimierung von sprachlicher Bildung und Förderung (weiter) zu entwickeln, zu evaluieren, für einen Transfer guter Praxis zu sorgen sowie Ergebnisse für die Bildungsplanung bereitzustellen. Der Bund trug bis Ende 2006 zu 50 Prozent die Kosten in Höhe von 2,68 Mio Euro. Auf Grundlage der Anlage zum Verwaltungs-

abkommen von Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Abs. 2 des Grundgesetzes förderte der Bund im Jahr 2007 dieses Programm darüber hinaus einmalig mit 1,1 Mio Euro. Das Programm wird jetzt in alleiniger Länderverantwortung unter Zuhilfenahme der Kompensationsmittel des Bundes bis 31. August 2009 zu Ende geführt. Der Bund fördert darüber hinaus in mehreren Bundesländern Projekte der Stiftung Mercator zur sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wenn diese in inhaltlicher Abstimmung und enger Kooperation mit den Basiseinheiten des Förmig-Programms umgesetzt werden.

Die Bundesministerin für Bildung und Forschung unterstützt gemeinsam mit der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration das zentrale Anliegen, der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern gerade auch im Bereich der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mehr gesellschaftliche Wertschätzung entgegenzubringen. Die Bundesministerin für Bildung und Forschung hat die Schirmherrschaft für das Internetportal „Lehrer-info.net“ der Deutsch-Türkischen Medienagentur EuroPress und der Robert-Bosch-Stiftung übernommen, das Lehrkräften einen besseren Zugang zu Informationen über die Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ermöglicht. Informiertheit und Zugang zu den Lebenswelten von Migrantenkindern sowie qualifizierte Beratung stärken die Position von Lehrkräften und verbessern die Vertrauensbasis und die Motivation der Kinder und Jugendlichen. Das Projekt wird durch einen interdisziplinären wissenschaftlichen Beirat namhafter deutscher und türkischstämmiger Wissenschaftler unterstützt.

Initiativen wie die Bildungskampagne der Türkischen Gemeinde in Deutschland „Bildung für die Zukunft – Ich habe es geschafft, Du kannst es auch!“ in Zusammenarbeit mit der Föderation Türkischer Elternvereine, der Föderation Türkischer Lehrervereine und dem Bundesverband Türkischer Studierendevereine sind aus Sicht der Bundesregierung geeignet, jungen Menschen aus Zuwandererfamilien durch die Schaffung von Vorbildern zu helfen, selbständig Bildungsziele zu formulieren und Strategien zur Umsetzung zu entwickeln.

2. Wie bewertet die Bundesregierung die Vorschläge von Ministerpräsident Tayyip Erdogan zur Schaffung von türkischsprachigen Schulen und Universitäten in Deutschland?
3. Welche Vor- und Nachteile im Zusammenhang mit der Integration der türkischstämmigen Migrationsbevölkerung sieht die Bundesregierung durch die potentielle Gründung derartiger Einrichtungen?

Die Genehmigung und Anerkennung von privaten Schulen liegen in der Verantwortung des jeweiligen Landes. Hierzu müssten die Länder zuständigkeitshalber befragt werden. Dies ist in der Kürze der Zeit nicht möglich. Siehe auch Antwort zu Frage 15.

4. Wie bewertet die Bundesregierung die Arbeit der heute bestehenden vergleichbaren Bildungseinrichtungen?
5. Auf welche Art und Weise unterstützen diese schon existierenden Angebote die Integration?

Siehe Antwort zu Frage 2 und 3. Soweit dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz bekannt ist, gibt es türkische Privatschulen in Deutschland erst ab ca. 2004. Der Zeitraum erscheint zu kurz, um fundierte Aussagen zuzulassen.

6. Wie beurteilt die Bundesregierung Erkenntnisse, nach denen Schüler, die ihre Familiensprache beherrschen, das Deutsche besser erlernen können?

Empirisch belastbare Forschungsergebnisse zum Einfluss einer Erst-(Familien)sprache auf das Erlernen speziell der deutschen Sprache liegen nicht vor. Es ist wissenschaftlich unumstritten, dass die gründliche Kenntnis (irgend)einer Muttersprache, auch ihrer Feinheiten, eine zentrale Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb einer zweiten Sprache ist.

Nach dem Bericht „Zuwanderung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24. Mai 2002 i. d. F. vom 16. November 2006) gibt es sowohl Forschungsergebnisse, die zeigen, dass eine gute Beherrschung der Muttersprache die Spracherwerbskompetenz generell fördert (z. B. Gogolin, Reich u. a.), als auch Ergebnisse, die dem widersprechen (z. B. Esser). Es ist jedoch unstrittig, dass der muttersprachliche Unterricht einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Identität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und zur Mehrsprachigkeit leistet. Für jede Zweitsprache gilt, dass ihr Erwerb umso erfolgreicher sein wird, je früher sie vom Kind gelernt wird.

7. Inwiefern ist die Bundesregierung der Auffassung, dass im Fall von erheblichen Sprachdefiziten (auch der Familiensprache) das Erlernen der deutschen Sprache Vorrang haben muss?

Über die Ursachen von zum Teil erheblichen Sprachdefiziten bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowohl in der Familiensprache als auch im Deutschen liegen keine systematischen Erkenntnisse vor. Eindeutig ist jedoch, dass eine erfolgreiche Integration – z. B. der Bildungserfolg, die soziale Teilhabe und die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt – erheblich von guten Kenntnissen der Landessprache abhängt. Die Bundesregierung hält das Erlernen des Deutschen für elementar. Hierbei kann es sich nur positiv auswirken, wenn Deutsch möglichst früh und in einem für den Spracherwerb günstigen Umfeld gelernt wird.

Da sich eine dauerhafte schulische, soziale und berufliche Integration der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Wesentlichen über Bildung und Erziehung vollzieht, haben in den Ländern diejenigen Maßnahme Priorität, die geeignet erscheinen, alle Kinder und Jugendlichen so zu fördern, dass sie möglichst gute Schulleistungen und entsprechende Schulabschlüsse erreichen. Der Kompetenz in der Sprache Deutsch messen die Länder deshalb den zentralen Stellenwert zu. Altersgemäße Sprachkompetenz ist und bleibt entscheidend für Wissenserwerb und Kommunikationsfähigkeit, und diese beiden Fähigkeiten sind unabdingbare Voraussetzungen für erfolgreiche Integration in Schule, Beruf und Gesellschaft (Bericht „Zuwanderung“, Beschluss der KMK vom 24. Mai 2002 i. d. F. vom 16. November 2006, S. 4)

Zur Annäherung an diese Ziele wird übereinstimmend die Entwicklung von altersgerechter Sprachkompetenz in der Sprache Deutsch als prioritär für erfolgreiche Bildungslaufbahnen gesehen. Durchgängige Sprachförderung und individuelle Begleitung können die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung stützen, insbesondere an den Übergängen vom Elementar- zum Primarbereich, von einer Schulstufe zur nächsten und am Übergang zur beruflichen Ausbildung. Alle Länder haben in den letzten vier Jahren die gesetzlichen Grundlagen für eine vorschulische Frühförderung in der Sprache Deutsch geschaffen oder bereiten diese entsprechend vor. Dies betrifft insbesondere die Vorverlegung des Schulanmeldetermins und damit verbundene Sprachstandsfeststellungen sowie die Einrichtung von Sprachfördermaßnahmen für schulpflichtig werdende Kinder, die noch nicht über die für einen Schulbesuch notwendigen Sprachkenntnisse verfügen (ebd., S. 9; vgl. auch die Gemeinsame

Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit“ (Beschluss der KMK vom 13. November 2007).

Das BMBF unterstützt Forschungsvorhaben zur Sprachstandsfeststellung/Sprachdiagnostik in einem eigenen Schwerpunkt innerhalb des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung.

8. Welche Möglichkeiten sieht die Bundesregierung beim geplanten Kita-Ausbau, gezielt die Belange des Erlernens der deutschen Sprache zu berücksichtigen, und welche Gespräche werden hierüber mit den Ländern geführt?

Der Bund wird den quantitativen Ausbau der Betreuung für Kinder unter 3 Jahren durch drei qualitativ ausgerichtete Programme flankieren:

- Mit der „Qualitätsoffensive zur frühkindlichen Bildung und Förderung in der Kita“, die mit 4 Mio. Euro dotiert ist, sollen Projekte angestoßen, gute Praxis ausgewertet und Umsetzungswege erprobt werden. Ergebnis sollen insbesondere pädagogische Eckpunkte für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren sein. Ein Schwerpunkt liegt auf Konzepten zur Sprachförderung für diese Altersgruppe.
- Mit dem „Aktionsprogramm Kindertagespflege“, für das 6,5 Mio. Euro aus Bundesmitteln sowie 19 Mio. Euro an ESF-Mitteln zur Verfügung stehen, sollen unter Einsatz moderner Informationstechnologie die Qualität der Kindertagespflege gesichert und verbessert, das Personalangebot für die Tagespflege erweitert, die Infrastruktur der Kindertagespflege ausgebaut und verbessert und die Rolle der Eltern durch Optimierung des Vermittlungsprozesses gestärkt werden. Die Qualifizierung von Tagespflegepersonen, die einen Schwerpunkt des Aktionsprogramms bildet, wird sich am Curriculum „Qualifizierung in der Kindertagespflege“ orientieren. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend lässt das Curriculum weiterentwickeln. Dabei ist auch, wie bereits im „Nationalen Integrationsplan“ angekündigt, eine Erweiterung um den Aspekt der sprachlichen Förderung von kleinen Kindern vorgesehen, und zwar gerade auch solcher mit Migrationshintergrund.
- Ergänzend dazu dient die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung „Aufstieg durch Bildung“ u. a. der Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern in Tageseinrichtungen für Kinder und von Tagespflegepersonen. Die Qualifizierung für die Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren wird u. a. die Sprachförderung umfassen, auch von Kindern mit Migrationshintergrund.

Die genannten Programme werden in enger Abstimmung mit Ländern, Kommunen und freien Trägern geplant und umgesetzt. Die Sprachförderung ist immer wieder Gegenstand der Beratungen zwischen den Ländern und zwischen Bund und Ländern.

9. Wie unterscheidet sich die Forderung des Nationalen Integrationsplans der Bundesregierung nach einer „größeren Zahl von Migrantinnen und Migranten in der Lehrerschaft sowie eine verstärkte Fortbildung und interkulturelle Schulung von Erziehern und Lehrern“ von der Forderung von Ministerpräsident Recep Tayyip Erdogan nach mehr Lehrern aus der Türkei?

Die Länder haben mehrfach herausgestellt (u. a. im Bericht „Zuwanderung“, im Nationalen Integrationsplan und in „Integration als Chance – gemeinsam für

mehr Chancengerechtigkeit“), dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eine wichtige Vermittler-, aber auch Vorbildfunktion übernehmen können.

Zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung hat die KMK am 16. Dezember 2004 die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ beschlossen (Anlage 4). Einer der curricularen Schwerpunkte ist der Bereich Differenzierung, Integration und Förderung. Im Kompetenzbereich „Erziehen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ werden Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte formuliert, die die interkulturelle Dimension der Erziehung berücksichtigen.

Die interkulturelle Erziehung bietet einen wichtigen Schwerpunkt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Berufe an Bildungseinrichtungen und Einrichtungen der Jugendhilfe. Die Heterogenität der Schüler- bzw. Kindergruppe als didaktische Herausforderung und interkulturelle Perspektiven von Bildung und Erziehung werden thematisiert.

Um die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern, ist darüber hinaus generell die Qualifizierung und Stärkung von Lehrerinnen und Lehrern mit und ohne Migrationshintergrund ein vorrangiges Ziel.

10. Inwiefern lässt sich die Lehrerausbildung der Türkei mit der Lehrerausbildung in Deutschland vergleichen?

Sowohl in der Türkei als auch in Deutschland erfolgt die Lehramtsausbildung als Hochschulstudium an einer Universität. Die Ausbildungsdauer in der Türkei beträgt heutzutage für alle Lehramtsformen (Lehramt an Grund- und Mittelschulen, Gymnasien, Beruflichen Gymnasien) vier Jahre mit fest vorgegebenen Studienplänen. Die Regelstudienzeit von vier Jahren wird daher fast nie überschritten. Das Studium für das Lehramt an Gymnasien und beruflichen Gymnasien kann auf zwei verschiedene Weisen erfolgen:

1. reines Fachstudium eines (späteren) Unterrichtsfaches und anschließender mehrwöchiger „Lehrreformationskurs“ zum Erwerb der Lehrbefähigung  
oder
2. in das Fachstudium integriertes erziehungswissenschaftliches Studium ähnlich wie bei deutschen Lehramtsausbildungen.

In beiden Fällen liegt der Umfang des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums nach hiesiger Kenntnis unterhalb der deutschen Anforderungen. Schulpraktika während des Studiums werden nur in seltenen Fällen nachgewiesen. Ferner fehlt das Studium eines 2. Unterrichtsfaches. In der Grundschullehrerausbildung (Klassen 1-5 bzw. 8) werden i. d. R. sämtliche Fächer des Grundschulcurriculums sowie die erziehungswissenschaftlichen Fächer unterrichtet.

In der Türkei gibt es keine der deutschen Referendarzeit mit anschließender 2. Staatsprüfung vergleichbare Ausbildungsphase. Im Anschluss an die (akademische) Lehramtsausbildung absolvieren Lehramtsanwärter eine meist einjährige Probezeit und erhalten nach Abschluss und einer positiven Bewertung die volle Lehrbefähigung. Diese wird durch einen entsprechenden Auszug aus dem türkischen Dienstregister (Hizmet Belgesi) nachgewiesen.

11. Inwiefern werden die Abschlüsse der in der Türkei ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer durch die Bundesländer anerkannt?

Die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) als Gutachterstelle gibt auf Anfrage der zuständigen Länderministerien und Behörden Stellungnahmen zur Anerkennung türkischer Lehramtsausbildungen diesen gegenüber ab, enthält jedoch von diesen keine Rückmeldung, ob bzw. in welchem Umfang den Empfehlungen tatsächlich gefolgt wird. Von einer Akzeptanz der Empfehlungen der ZAB ist dennoch auszugehen. Eine volle Anerkennung (als einer deutschen 2. Staatsprüfung gleichwertig) konnte von der ZAB aufgrund der abweichenden türkischen Lehramtsausbildung (siehe Antwort zu Frage 10) bislang nicht empfohlen werden, sondern lediglich eine (Teil-) Anrechnung auf das Studium bzw. im Rahmen der 1. Staatsprüfung für ein Unterrichtsfach. Die neue modularisierte Lehramtsausbildung ermöglicht eine Anerkennung auf BA-Ebene.

Häufig (z. B. aus Bayern) erstrecken sich die Anfragen zu türkischen Lehramtsausbildungen nur auf die rangmäßige Zuordnung, da oft beabsichtigt ist, die türkischen Lehrer als Lehrkräfte für muttersprachlichen Ergänzungsunterricht für türkische Kinder einzustellen.

12. Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um mit einem ausländischen Abschluss an einer staatlichen Schule in Deutschland unterrichten zu können?

Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um mit einem ausländischen Abschluss an einer oben beschriebenen Schule mit überwiegendem Unterricht in einer Fremdsprache unterrichten zu können?

Lehrerabschlüsse aus EU-Staaten werden auf der Grundlage der EU-Richtlinie 2005/36/EU anerkannt. Die Länder haben die o. g. Richtlinie in landesspezifische Regelungen umgesetzt. Im Hinblick auf die Türkei sollte die uneingeschränkte Lehrbefugnis nach dem Recht des Heimatlandes (nachzuweisen durch die o. a. „Hizmet Belgesi“) vorliegen. In welcher Form das Fehlen eines 2. Unterrichtsfaches und eine der Referendarzeit vergleichbaren Phase ausgeglichen werden können, wäre von Fall zu Fall durch die zuständige Behörde zu entscheiden. Da hier die Richtlinie 2005/36/EU nicht gilt, ist eine flexible Bewertung möglich.

Um als türkischer Lehrer an einer Schule mit überwiegendem Unterricht in einer Fremdsprache unterrichten zu können, wäre neben dem Fachstudium auch das Studium dieser Fremdsprache erforderlich. Eine entsprechende Kombination sieht das türkische Bildungswesen jedoch nicht vor.

13. Wie bewertet die Bundesregierung den von Italien mit 3,6 Mio. Euro geförderten Nachhilfeunterricht für oftmals in Deutschland bereits eingebürgerte Kinder italienischer Abstammung durch italienische Lehrerinnen und Lehrer (Berliner Zeitung, 12. Februar 2008)?

Wie sind die Erfahrungen mit diesem Unterricht unter Integrationsgesichtspunkten?

Hierzu müssten die Länder zuständigkeitshalber befragt werden. Dies ist in der Kürze der Zeit nicht möglich. Dem Sekretariat der KMK ist bekannt, dass die italienische Botschaft bzw. die Konsulate in Deutschland in den letzten Jahren zahlreiche Maßnahmen zur Förderung des Bildungserfolgs der italienischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland ergriffen haben. Da sie dabei bilaterale Partnerschaften mit dem jeweiligen Land eingehen (z. B. beim Tandem-Unterricht), müssten die jeweiligen Länder befragt werden.

14. Welche anderen Staaten unterhalten in Deutschland Hilfsangebote im Bildungssektor für spezielle ethnische Gruppen (siehe Frage 13), und welchen Umfang haben diese Programme?

Der Bundesregierung liegen hierzu keine Erkenntnisse vor. Betroffen sind im ganz überwiegenden Bereich Zuständigkeiten der Länder. Eine Einzelabfrage bei Ländern und Bildungseinrichtungen war im Rahmen der für die Beantwortung der Kleinen Anfrage zur Verfügung stehenden Zeit nicht möglich.

Soweit dem Sekretariat der KMK bekannt ist, bieten mehrere Herkunftsstaaten muttersprachlichen Unterricht in der Verantwortung der Konsulate an. Einzelheiten dazu müssten bei den Konsulaten erfragt werden. Inwieweit Begleitangebote wie Nachhilfeunterricht von den Herkunftsstaaten angeboten werden, ist dem Sekretariat der KMK nicht bekannt. Verschiedene Vereine mit Migrationshintergrund bieten auf kommunaler Ebene Hausaufgabenhilfe bzw. Nachhilfe an. Über den Umfang solcher Angebote liegen keine Informationen vor.

15. Welche Bildungseinrichtungen gibt es gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland, deren Unterrichtssprache (außerhalb des Fremdsprachenunterrichts) überwiegend eine Fremdsprache ist bzw. die überwiegend Schüler mit einem bestimmten Migrationshintergrund ansprechen (bitte tabellarische Auflistung nach Bundesland, Stadt, Sprach- bzw. Religions-schwerpunkt, Grundschule/Schulform/Internat/Universität, überwiegende Unterrichtssprache – bitte vermerken, wenn es eine ausschließliche Unterrichtssprache gibt –, Anteil der muttersprachlichen Lehrer, wie wird der Lehrplan bestimmt, erlangter Abschluss, staatliche bzw. private Trägerschaft, Finanzierung)?

Die KMK hat die Einrichtung und den Status von Privatschulen in ihrer „Vereinbarung über das Privatschulwesen“ vom 10./11. August 1951 geregelt (Anlage 5). Darin wird unter §§ 3, 4 und 5 der mögliche Status der privaten Schulen festgelegt (Ersatzschule, Ergänzungsschule oder anerkannte Privatschule). Die Genehmigung der privaten Schulen liegt in der Verantwortung des jeweiligen Landes. Mit der Genehmigung wird klargestellt, dass die Privatschule als Ersatzschule, an der die Schulpflicht erfüllt werden kann, geeignet ist; die Anerkennung bewirkt, dass die Privatschule darüber hinaus wie eine öffentliche Schule Berechtigungen vermitteln kann.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Vgl. hierzu Hans Heckel: Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft (7., neubearb. Aufl. v. Hermann Avenarius. Neuwied 2000), Ziff. 13.55 ff.

An ausländischen Privatschulen in Deutschland (Schulen, die von Ausländern oder ausländischen Staaten betrieben werden) können i. d. R. die üblichen Abschlüsse des jeweiligen Staates vergeben werden. Außerdem ist es – je nach Regelung/Genehmigung im jeweiligen Land – möglich, gleichzeitig die deutschen Abschlüsse anzubieten. Sollte eine Privatschule das International Baccalaureate anbieten wollen, müsste darüber die International Baccalaureate Organisation entscheiden. Der Unterricht müsste dann auf Englisch erfolgen. Das International Baccalaureate wird in Deutschland unter bestimmten Voraussetzungen als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt. Die Regelungen dazu sind in der „Vereinbarung über die Anerkennung des „International Baccalaureate Diploma/Diplôme du Baccalauréat International“ (Beschluss der KMK vom 10. März 1986 i. d. F. vom 18. November 2004) festgelegt.

Es gibt sicherlich zahlreiche private Schulangebote, die u. a. Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund bzw. ausländische Schülerinnen und Schüler ansprechen. Da es private Schulen sind, liegen dem Sekretariat der KMK hierzu nur vereinzelt Informationen vor. So hat die Republik Griechenland für griechische Schülerinnen und Schüler Lyzeen eingerichtet, die den Status von Ergänzungsschulen haben und damit keine deutschen staatlich anerkannten Abschlüsse vergeben (z. B. Private Griechische Volksschule der Republik Griechenland in Bayern). Griechische Privatschulen gibt es in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

Staatliche bilinguale Angebote verzeichnet der Bericht des Schulausschusses der KMK vom 10. April 2006 „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“ (Anlage 6).

Für den Bereich der Hochschulen liegen der Bundesregierung hierzu keine Erkenntnisse vor. Betroffen sind im ganz überwiegenden Bereich Zuständigkeiten der Länder. Eine Einzelabfrage bei Ländern und Bildungseinrichtungen über die Hochschulrektorenkonferenz (entsprechende Auswertungen aus dem Hochschulkompass) war im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit nicht möglich.

elektronische Fassung\*

**Anlage 1**

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ  
DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER  
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

**BERICHT**  
**„ZUWANDERUNG“**

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006)

elektronische

## Einleitung

Die demografische Entwicklung zeigt, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Gesamtschülerschaft derzeit in manchen Ländern ein Drittel und mehr beträgt und weiter wächst. Zu beachten ist hierbei der Unterschied zu den statistischen Werten, die bisher lediglich Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft erfassen, nicht aber diejenigen mit deutscher Staatsbürgerschaft, die aber gleichwohl aus zugewanderten Familien kommen. Die Umsetzung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003 und vom 22.09.2005 wird spätestens ab 2008 zu einer verbesserten und einheitlichen Datenlage führen.

Die Integration der Kinder in Schule und Gesellschaft ist eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungspolitik in den kommenden Jahren.

Die Beschlüsse und Befunde der letzten Jahre zur Bildungspolitik markieren den Weg zukünftiger Integrationsarbeit im Bildungsbereich. Beispielhaft werden seit dem Zeitpunkt des ersten KMK-Berichts „Zuwanderung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002)\* genannt:

- PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002)
- Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen (Konferenz der Kultusministerkonferenz zusammen mit der Körber-Stiftung in Weimar am 13./14.03.2003)
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.04.2003 zu den IGLU-Ergebnissen
- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003)
- Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004; Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004)
- Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004; Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004)
- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004)
- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004)
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

---

\* <http://www.kmk.org/doc/publ/zuwander.pdf>

- Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vom 03.11.2005 zu den Ergebnissen des zweiten Ländervergleichs von PISA 2003
- Gemeinsamer Bildungsbericht der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Bildung in Deutschland“ vom 2.6.2006 mit dem Schwerpunkt „Bildung und Migration“
- Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003. (vorgestellt am 15.05.2006)

Die im ersten KMK-Bericht „Zuwanderung“ vom 24.05.2002 dargestellten Ziele und Problemlagen haben sich nicht wesentlich verändert, sind aber nach den seither veröffentlichten Befunden präzisiert worden. So bildet vor allem die Kumulation von Migrationshintergrund und geringem Sozialstatus des Elternhauses nachweislich das Bildungsrisiko schlechthin. Insofern kann Schule allein dieses Risiko nicht vermindern. Die erfolgreiche Integration von Kindern und Jugendlichen bleibt eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Dabei dürfen die Sorgen und Ängste derjenigen nicht außer Acht gelassen werden, die sich von den zuwanderungsbedingten Veränderungen in ihrem Umfeld überfordert fühlen und negative Konsequenzen für ihre eigene Lebensführung befürchten.

Ziel muss deshalb eine Kultur der Anerkennung und des gleichberechtigten Miteinanders sein, wobei das Fundament die im Grundgesetz festgelegten Rechte und Pflichten sind. Kulturelle Unterschiede müssen ernst genommen und ausgehalten werden, die Zugewanderten müssen sich mit der aufnehmenden Gesellschaft auf gleicher Augenhöhe begegnen können.

Integration erfordert Anstrengungen nicht nur von den Migrantinnen und Migranten, sondern auch von der aufnehmenden Gesellschaft. Die Bereitschaft, sich Zugewanderten und den mit der Migration verbundenen Integrationsprozessen zu öffnen, betrifft Menschen und Institutionen. Eine erfolgreiche Integration bedarf der Unterstützung von Seiten der Politik, der Wirtschaft, der Medien, der Wissenschaft, der Kirchen sowie der Vereine und Verbände.

Das Zuwanderungsgesetz war ein wichtiger Schritt. Es stellt die gesetzliche Grundlage für die Integration von Neuzuwanderern dar, unabhängig davon, ob sie als Ausländerin und Ausländer oder als Spätaussiedlerin und Spätaussiedler ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland finden. Durch das veränderte Staatsangehörigkeitsrecht wird die Zahl von Kindern und Jugendlichen mit ausländischem Pass in den Bildungseinrichtungen weiter abnehmen, weil zunehmend Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutsche Staatsbürger sind. Obwohl also diese Kinder und Jugendlichen derzeit statistisch nicht mehr gesondert erfasst werden, bleiben die grundlegenden Fragen von Integration und Partizipation für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bestehen.

In den Bildungseinrichtungen finden Integrationsbemühungen inzwischen unter veränderten Bedingungen statt. Der folgende Zwischenbericht benennt und beschreibt im Wesentlichen diejenigen Maßnahmen der Länder, auf die seit dem KMK-Bericht „Zuwanderung“ von 2002 in besonderer Weise fokussiert wird. Neben erfolgreichen Maßnahmen werden auch kritische Punkte und offene Aufgaben benannt.

Zur Situation:

Es muss langfristig davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in unterschiedlichen Ausprägungen von Mehrsprachigkeit und in unterschiedlichen kulturellen Umgebungen aufwachsen und leben. Einerseits gibt es Kinder, die in ihren Familien mit zwei - manchmal sogar mit weiteren - Sprachen aufwachsen und diese Mehrsprachigkeit mit in die Bildungseinrichtungen bringen. Andererseits gibt es aber auch Kinder, die nur mit der Herkunftssprache der Familie aufwachsen und Deutsch nur sehr eingeschränkt beherrschen, bis hin zu denen, die völlig ohne deutsche Sprachkenntnisse neu zuwandern (sog. Seiteneinsteiger). Allen ist gemeinsam, dass sie ihre Identität in mehreren kulturellen Räumen entwickeln oder neu definieren müssen.

Die nationalen und internationalen Vergleichstudien haben dem deutschen Bildungssystem mehrfach bescheinigt, die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht ausreichend zu entwickeln. Da sich eine dauerhafte schulische, soziale und berufliche Integration dieser Kinder und Jugendlichen im Wesentlichen über Bildung und Erziehung vollzieht, haben in den Ländern diejenigen Maßnahmen Priorität, die geeignet erscheinen, alle Kinder und Jugendlichen so zu fördern, dass sie möglichst gute Schulleistungen und entsprechende Schulabschlüsse erreichen.

Der Kompetenz in der Sprache Deutsch messen die Länder deshalb den zentralen Stellenwert zu. Altersgemäße Sprachkompetenz ist und bleibt entscheidend für Wissenserwerb und Kommunikationsfähigkeit, und diese beiden Fähigkeiten sind unabdingbare Voraussetzungen für erfolgreiche Integration in Schule, Beruf und Gesellschaft.

Mit erweiterten Ganztagsangeboten im Primar- und Sekundarbereich gehen die Länder neue Wege, um allen Kindern mehr Bildungschancen zu eröffnen und Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern. Auch wenn die Organisationsformen und Maßnahmen variieren, verfolgen die Länder gleiche oder ähnliche Ziele: Durch mehr unterrichtliche und ergänzende Förderangebote sowie Angebote zur sinnvollen Freizeitgestaltung sollen der Schulerfolg und die sozialen Kompetenzen verbessert werden. Dies nützt insbesondere auch Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und sozial Benachteiligten.

Einen weiteren wichtigen Baustein zu erfolgreicher Integration können Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund leisten, weil sie wichtige Vermittlerfunktionen übernehmen können. Sie haben oftmals einen leichteren Zugang zu Schülerinnen und Schülern ihres Kulturkreises und deren Familien und können so die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus nachhaltig stärken. Deshalb sollte geprüft werden, ob und wie Aufbaustudiengänge oder geeignete Weiterbildungsmaßnahmen für bereits pädagogisch qualifizierte Zuwanderinnen und Zuwanderer für den Einsatz im hiesigen Schulsystem eingerichtet werden können.

Zusätzlich unternehmen einige Länder Anstrengungen, die Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte auch unter dem Gesichtspunkt der Integration zu erweitern.

In einigen Ländern hat sich inzwischen der politische Wille deutlich akzentuiert, auch die Gleichbehandlung unterschiedlicher Religionen zu fördern. Hier sind insbesondere die Versuche zu benennen, in Zusammenarbeit mit Religionsgemeinschaften islamischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach einzuführen. Im Sinne der angestrebten Gleichbehandlung besteht Konsens – auch mit den christlichen Kirchen –, dass islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache auf der Grundlage der länderspezifischen Regelungen zum Religionsunterricht erfolgen soll.

Im Folgenden sind die Entwicklungen in den Ländern seit 2002 aufgeführt und erläutert sowie daraus resultierende Perspektiven und Wünsche aufgeführt.

### **Bildungsstudien/Befunde**

#### PISA 2003

PISA 2003 befragte die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu ihrer Wahrnehmung von Schule und Unterricht sowie zu Merkmalen der familiären Umgebung. Damit wurde untersucht, inwieweit Merkmale der sozialen und kulturellen Herkunft mit Unterschieden in der Kompetenz und in der Bildungsbeteiligung verbunden sind. Für Deutschland ist diese Fragestellung besonders interessant, da 22,2 % der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund stammen. Bei der Verteilung der Familien mit Migrationshintergrund sind die Länder allerdings unterschiedlich stark betroffen. In den östlichen Ländern haben weniger als 10 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. In den westlichen Ländern liegen die Werte zwischen 17 und 36 %.

Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden in der PISA-Studie 2003 (anders als 2000) in drei Gruppen differenziert:

- die Schülerinnen und Schüler, die im Ausland geboren und mit ihren Eltern zugewandert sind (Gruppe der Zuwanderer)
- die Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland geboren wurden, deren Eltern aber beide aus dem Ausland stammen (Gruppe der ersten Generation)
- die Schülerinnen und Schüler aus Familien, in denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Gruppe mit einem in Deutschland geborenen Elternteil)

Zur Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben ist die Beherrschung der deutschen Sprache unabdingbar. Auf der Grundlage der Benutzung der deutschen Sprache lassen sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in drei Gruppen einteilen:

- die Schülerinnen und Schüler, die im Alltag vorwiegend Deutsch sprechen (sog. „Deutschsprachige“, ca. 50 %)
- die Schülerinnen und Schüler, die im Alltag eine andere Sprache genauso häufig anwenden wie Deutsch (sog. „Mehrsprachige“, ca. 30%)
- die Schülerinnen und Schüler, die im Alltag häufiger eine andere Sprache als Deutsch anwendet (sog. „Fremdsprachige“, ca. 10-16 %).

Die PISA-Studie ergab für die o.g. Gruppen folgende Ergebnisse:

Die Schülerinnen und Schüler aus Familien, in denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, weisen unter allen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Ländern das höchste Kompetenzniveau auf.

Deutlich größere Abstände zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund weisen die Schülerinnen und Schüler auf, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen.

Das niedrigste durchschnittliche Kompetenzniveau weisen die Schülerinnen und Schüler auf, die in Deutschland geboren wurden (Gruppe der ersten Generation).

Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die im Alltag vorwiegend Deutsch sprechen, schneiden deutlich besser ab als die Gruppe der „Mehrsprachigen“ oder der „Fremdsprachigen“.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, welche Rolle gute Kenntnisse der Unterrichtssprache für den Kompetenzerwerb von Jugendlichen mit Migrationshintergrund spielen. Die Anwendung der deutschen Sprache im Alltag setzt sich nicht automatisch bei Länge der Aufenthaltsdauer durch, wenn – wie es am Sprachverhalten z.B. türkischer oder russischer Jugendlicher erkennbar ist - in der eigenen größeren peer-group ausschließlich die Herkunftssprache benutzt wird.

In Staaten, die bei der PISA-Studie ein höheres Kompetenzniveau erzielen, ist die Kopplung der Kompetenz mit Merkmalen der sozialen Herkunft deutlich geringer. Der Weg zur Verringerung der Kopplung besteht in der konsequenten Förderung des unteren Leistungsbereiches. Relativ viele Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in ihren bei der PISA-Studie gezeigten Leistungen auf den unteren Kompetenzstufen einzuordnen. Andererseits lassen sich viele Jugendliche mit Migrationshintergrund (vor allem in der Gruppe der Zuwanderer) auch in den oberen Kompetenzstufen finden. Das verdeutlicht, dass der Migrationshintergrund nicht zwangsläufig mit einem niedrigen Kompetenzniveau verbunden sein muss.

Sprachkompetenz ist die wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg. Die Differenzierung der Herkunftsgruppen zeigt, dass die Bereitschaft zu Aneignung und Gebrauch der deutschen Sprache je nach kultureller Herkunft durchaus verschieden ist und damit unterschiedliche Strategien zur Sprachförderung und Integration erforderlich sind.

Die Kultusministerkonferenz sieht als zentrale Arbeitsbereiche nach PISA 2003, aufbauend auf den Initiativen der Länder in der frühkindlichen Bildung und der vorschulischen Sprachförderung, folgende Handlungsfelder an:

- Verbesserung des Unterrichts zur gezielten Förderung in allen Kompetenzbereichen, insbesondere in den Bereichen Lesen, Geometrie und Stochastik
- Frühzeitige gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen, die aus sozial schwierigem Umfeld stammen oder einen Migrationshintergrund haben, und gezielte Ausgleichsmaßnahmen bei ungünstigen Entwicklungen in der Bildungsbiografie

- Weiterentwicklung der Lehreraus- und -fortbildung insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, eine Verbesserung der Diagnosefähigkeit und eine gezielte Unterstützung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Als konkretisierende Folgemaßnahmen in den zentralen Arbeitsbereichen wurden im Februar 2005 die folgenden festgelegt:

- Erarbeitung eines flexibel im Unterricht einzusetzenden Aufgabenpools für die Fächer Deutsch und Mathematik unter besonderer Berücksichtigung der Schwerpunktbereiche Lesen, Geometrie und Stochastik
- Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung, vor allem für die Bereiche Lesen, Geometrie und Stochastik
- Konzepte und Materialien für Deutsch (Lesen und Schreiben) als Aufgabe aller Fächer
- Sprachstandsdiagnosen und Sprachförderung im vorschulischen Bereich und in Zusammenarbeit zwischen vorschulischem Bereich und Schule
- (Konzeption von) Fortbildungen zur allgemeinen Lerndiagnostik und zur fachlichen Diagnostik (einschl. IT-gestützter Maßnahmen).

Wenn auch alle diese ergänzenden Maßnahmen zu den sieben Handlungsfeldern nach PISA 2000 implizit auch der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dienen, so soll hier vor allem auf die spezifischen Erfordernisse dieser Gruppe fokussiert werden.

Zum Arbeitsfeld „Frühzeitige Förderung von Migranten und sozial Benachteiligten“ hat das Land Hessen die Federführung übernommen und bisher drei Tagungen mit der KMK-Arbeitsgruppe der Migrationsreferentinnen und -referenten der Länder durchgeführt. Im Zuge dieser Arbeitstreffen wurden einige Eckpfeiler für verbesserte schulische Voraussetzungen für Schulanfängerinnen und -anfänger sowie entsprechende Handlungserfordernisse erörtert und formuliert.

Der am 02.06.2006 vorgelegte erste gemeinsame Bildungsbericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung mit dem Schwerpunkt „Bildung und Migration“ sowie die PISA-Zusatzauswertung 2003 zur Migration verdeutlichen erneut, dass insbesondere die bereits hier geborenen Jugendlichen der 2. Generation ein besonders hohes Bildungsrisiko haben.\*

Die daraus resultierenden Folgerungen der Kultusministerkonferenz für die Bildungsanstrengungen der Länder betonen erneut die Notwendigkeit systematischer Förderung vom Elementarbereich bis zu möglichst hohen Bildungsabschlüssen, die Entwicklung geeigneter Diagnoseverfahren, Einbeziehung der Eltern und die Erhöhung des Migrantenanteils in den Lehr- und Erziehungsberufen.

---

\* Nach den Befunden von Gogolin/Neumann u.a. liegt die Vermutung nahe, dass diese Jugendlichen keine elaborierte sprachliche Sozialisation in ihrer Erstsprache hatten und insofern keine ausgeprägte Spracherwerbskompetenz entwickelt haben, gepaart mit der Erfahrung von unsicheren und geringeren Zukunftschancen auf dem Arbeitsmarkt.

### Befunde der DESI – Studie in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) hat zu Beginn und zum Ende des Schuljahres 2003/04 die Lernprozesse, die schulischen und familiären Bedingungen und den Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch in den 9. Jahrgangsstufen untersucht.

Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache haben im Fach Deutsch deutlich höhere Leistungen gezeigt als Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache.

In den Englischleistungen liegen die Gruppen viel enger beieinander. Die Englischleistungen mehrsprachig aufgewachsener Schülerinnen und Schüler liegen sogar geringfügig über dem Mittelwert der Deutschsprachigen.

Die soziale Herkunft hat mit Blick auf die Kompetenzen in der Fremdsprache weniger Einfluss. Die hohe Kohärenz mit der sozialen Herkunft zeigt sich bei DESI vor allem im Fach Deutsch.

### IGLU

Die Internationale Grundschulleseuntersuchung sieht Deutschland im oberen Drittel aller Teilnehmerstaaten und damit deutlich über dem Mittelwert. Dennoch ist auch hier ein enger Zusammenhang zwischen den Kompetenzen (Leseverständnis, mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz) der Kinder und ihrer sozialen Herkunft nachgewiesen, allerdings in wesentlich geringerem Maße als bei PISA.

Im Vergleich der Leistungen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund haben vor allem beim Leseverständnis die Kinder, deren Eltern im Ausland geboren wurden, deutlich geringere Kompetenzen. Familien mit Migrationshintergrund gehören zudem häufiger einer niedrigen Sozialschicht an, so dass hier zwei Merkmale negativ kumulieren.

### Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten Grundschule (VERA) 2005

Am 27. und 29. September 2005 schrieben im Rahmen des Projektes VERA mehr als 300.000 Schülerinnen und Schüler der vierten Klassenstufe in sieben deutschen Ländern Vergleichsarbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch. In Mathematik wurden die Teilbereiche Arithmetik, Geometrie und Sachrechnen, in Deutsch der Bereich Lesen getestet.

Anhand der Unterscheidung in „Deutsch dominant“ vs. „Deutsch nicht-dominant“ wird bei VERA der Sprachherkunft Rechnung getragen. Dabei entspricht „Deutsch nicht-dominant“ zweisprachigen Schülerinnen und Schülern, bei denen - unabhängig von Nationalität und Geburtsort – Deutsch nicht die hauptsächlich gesprochene Sprache ist (vgl. Helmke & Reich, 2001). Mit dieser Unterscheidung soll dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass ein Teil der Schülerschaft zwar in Deutschland geboren ist, aber nicht in erster Linie Deutsch spricht bzw. nicht in Deutschland geboren ist, jedoch hauptsächlich Deutsch spricht. Hierbei wird – anders als bei PISA 2000 - davon

ausgegangen, dass die Sprachbeherrschung vermutlich stärker mit der vorherrschenden Familiensprache zusammenhängt als mit dem Geburtsort eines „nicht-deutschen“ Elternteils.

Bei VERA zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als dominanter und Kindern mit Deutsch als nicht-dominanter Sprache sowohl in Mathematik als auch in Deutsch. Insbesondere im Leseverständnis kann infolge des hohen Anteils von Kindern mit nicht auswertbarer Leistung von einem substanziellen Unterschied zu Kindern, deren dominante Sprache Deutsch ist, gesprochen werden.

Die Ergebnisse bestätigen die Vermutung, dass Merkmale der Sprach- und Sozialherkunft für Schülerinnen und Schüler bereits in der Klassenstufe vier mit erheblichen Leistungsunterschieden gekoppelt sind (vgl. Schwippert, Bos & Lankes, 2003), wengleich nicht mit so hohen Disparitäten wie bei den 15-Jährigen (vgl. IGLU).

### **Bildungsziele der Länder für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund**

Alle Länder nennen Integration als wichtiges Ziel für das schulische Lernen, betonen aber übereinstimmend, dass damit nicht Adaption gemeint ist, sondern eine Integration unter Wahrung der Identität und kulturellen Orientierung. Insbesondere interkulturelle Kompetenz und die Verbesserung der Bildungsbeteiligung sollen gefördert werden und so zu gegenseitigem Respekt und Achtung aller an der Erziehung und Bildung Beteiligten führen. Einige Länder haben explizite Integrationskonzepte entwickelt.

Zur Annäherung an diese Ziele wird übereinstimmend die Entwicklung von altersgerechter Sprachkompetenz vor allem in der Sprache Deutsch als prioritär gesehen, um erfolgreiche Bildungslaufbahnen ermöglichen zu können. Durchgängige Sprachförderung und die Begleitung individueller Bildungsbiographien können helfen, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu stützen, insbesondere an den Übergängen vom Elementar- zum Primarbereich, von einer Schulstufe zur nächsten und am Übergang zur beruflichen Ausbildung. Darüber hinaus haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einen besonders guten Zugang zur Mehrsprachigkeit.

### **Maßnahmen**

#### Vorschulische Förderung

Alle Länder haben in den letzten vier Jahren die gesetzlichen Grundlagen für eine vorschulische Frühförderung in der Sprache Deutsch geschaffen oder bereiten diese entsprechend vor.

Dies betrifft insbesondere die Vorverlegung des Schulanmeldetermins und damit verbundene Sprachstandsfeststellungen sowie die Einrichtung von Sprachfördermaßnahmen für schulpflichtig werdende Kinder, die noch nicht über die für einen Schulbesuch notwendigen deutschen Sprachkenntnisse verfügen. Dazu werden Screening-Verfahren, informelle Verfahren, eine detaillierte Förderdiagnostik, die auch

die Herkunftssprache mit einbezieht, oder neu entwickelte Verfahren eingesetzt, z.T. bereits für 4-Jährige. Sofern in den Ländern nicht die Kultusministerien selbst für die vorschulische Erziehung und Förderung zuständig sind, haben sich dazu enge interministerielle Kooperationen entwickelt.

Für die Sprachförderung im letzten Jahr vor Schulbeginn wurden nahezu in allen Landeshaushalten Mittel eingestellt. Die vorschulischen Sprachfördermaßnahmen, die sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Schulen stattfinden, dauern in der Regel zwischen sechs und zwölf Monaten.

In einigen Ländern ist die Zurückstellung vom Schulbesuch aus sprachlichen Gründen bei gleichzeitiger Verpflichtung zum Besuch eines Sprachkurses oder bei nicht erfolgreichem Ergebnis der vorschulischen Sprachförderung möglich. Andererseits können Kinder bei erfolgreichem Spracherwerb gegebenenfalls auch noch nachträglich in das laufende erste Schuljahr eingeschult werden. In der Mehrheit der Länder ist die verspätete Einschulung allein aus sprachlichen Gründen nicht zulässig.

Etliche Länder haben in den letzten vier Jahren einen Erziehungs- und Bildungsplan für die Kindertageseinrichtungen entwickelt, in dem unter anderem die sprachliche Entwicklung und Förderung vom Kleinkindalter bis zum Grundschulalter kontinuierlich verfolgt wird. Einige Länder führen dies bis ins Grundschulalter hinein fort.

Es wurde begonnen, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte in den Bereichen Diagnostik und Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache fortzubilden. Solche Aus- und Fortbildungsmodule gilt es weiterzuentwickeln und verbindlich zu verankern.

Mit den genannten Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich und zur besseren Verzahnung von Elementar- und Primarbereich sind wesentliche Erkenntnisse der nationalen und internationalen Studien aufgegriffen und in wichtige Handlungsschritte umgesetzt worden. Diesen Prozess gilt es konsequent und zügig weiter zu verfolgen. Die daraus resultierenden Erfahrungen sind auszuwerten und für weitere Entscheidungen zu nutzen.

Durch Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005 wurde das Arbeitsfeld „Sprachstandsdiagnosen und Sprachförderung im vorschulischen Bereich und in Zusammenarbeit zwischen Vorschule und Grundschule“ als eines der vorrangigen Arbeitsbereiche festgelegt. Dazu stehen die Länder in einem intensiven Arbeitskontakt.

#### Schulische Förderung

Alle Länder haben über die allgemein gültigen schulrechtlichen Regelungen hinaus für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besondere rechtliche Rahmenbedingungen als wichtige Voraussetzung für die schulische und gesamtgesellschaftliche Integration geschaffen.

Der Förderung der deutschen Sprache, der Mehrsprachigkeit, dem interkulturellen Lernen und dem Erreichen qualifizierter Schulabschlüsse kommt in den Ländern herausragende Bedeutung zu.

Für Schülerinnen und Schüler mit nicht hinreichenden Deutschkenntnissen sehen die Länder flächendeckend Fördermaßnahmen vor, die sowohl als gesonderter Förderunterricht als auch durch differenziertes Fördern innerhalb des Unterrichts umgesetzt werden.

Für die Förderung in der deutschen Sprache stehen den Schulen in der Regel zusätzliche Lehrerstunden zur Verfügung, die im jeweiligen Landeshaushalt etatisiert sind.

Die Dauer und Intensität der Förderung in der deutschen Sprache ist in den Ländern unterschiedlich geregelt. Intensivmaßnahmen haben in der Regel einen Umfang von bis zu zwei Jahren. Dazu werden beispielsweise individuelle Förderpläne, Förderberichte, Sprachlertagebücher, Evaluations- und Controllingverfahren oder die Arbeit mit dem Portfolio genutzt.

Eine zusätzliche Förderung in der 1. üblichen Fremdsprache für Seiteneinsteiger ist nur in zwei Dritteln der Länder vorgesehen. In den meisten Ländern gibt es aber Prüfungen zur Anerkennung der Muttersprache als Ersatz für eine Fremdsprache.

Die im KMK-Bericht „Zuwanderung“ vom 24.05.2002 formulierte Notwendigkeit der Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit sowie die durchgängige Verknüpfung von Sprachlernen und Sachlernen bleiben als wichtige Aufgaben weiterhin bestehen.

#### Curriculare Vorgaben

Die im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 vereinbarten Handlungsfelder zur Weiterentwicklung der curricularen Vorgaben und Empfehlungen im Hinblick auf die interkulturelle und sprachliche Bildung wurden sowohl für Kindertageseinrichtungen wie auch für Schulen konkretisiert.

Im Rahmen von Lehr-/Rahmenplanreformen wurden interkulturelle Aspekte als Aufgabe von Schule definiert, aus der sich Kriterien für die Schulentwicklung und die Überprüfung von Schulqualität ergeben.

Für den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ und teilweise auch für den Muttersprachlichen Unterricht wurden in einigen Ländern Lehrpläne, Rahmenpläne oder Handreichungen entwickelt, die den sich aus den PISA-Ergebnissen ergebenden Anforderungen und der Kompetenzorientierung gerecht werden.

Intensiv wird in den Ländern an der Förderung der frühkindlichen Sprachentwicklung und an der durchgängigen Sprachförderung (z.B. BLK-Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“) in allen Schularten weitergearbeitet.

Notwendig ist, die Bildungsressource Zwei- und Mehrsprachigkeit und die sprachliche Bildung als Gesamtheit aller Bestandteile (muttersprachliche Bildung, herkunftssprachliche Bildung, fremdsprachliche Bildung) stärker in allen Bildungsgängen aufzugreifen, zu verzahnen und curricular zu verankern. Die Förderung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ist auf die Vermittlung von fundierten Deutschkenntnissen angewiesen und nutzt das Sprachenpotenzial der Schülerinnen und Schüler zum Aufbau der interkulturellen Kompetenz.

### Berufsbildung

Von entscheidender Bedeutung für die gesellschaftliche und berufliche Stellung ist ein erfolgreicher Übergang von der Schule in das Erwerbsleben. Hier unternehmen die Länder große Anstrengungen, um auch die Ausbildungsfähigkeit und die Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern.

In fast allen Ländern gibt es gesonderte Maßnahmen für den Übergang von der Schule in den Beruf. Dabei gibt es auch spezielle Projekte nur für Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Schnittstelle Schule – Berufsausbildung. Ein Schwerpunkt dieser Maßnahmen liegt auf der Förderung der deutschen Sprachkompetenz.

Die Notwendigkeit von frühen berufsorientierenden Maßnahmen hat Eingang in die pädagogischen und curricularen Regelungen der Sekundarstufe I gefunden. Durch die Zusammenarbeit von Schulen mit der Wirtschaft, mit Kammern und Verbänden erweitern sich die beruflichen Perspektiven auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Für Jugendliche, die im Anschluss an die allgemeine Schulpflicht keinen Ausbildungsplatz finden und keine weiterführende Schule besuchen, sowie für Jugendliche, die direkt aus dem Ausland kommen und berufsschulpflichtig sind, besteht in der Regel die Möglichkeit, an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilzunehmen.

Insbesondere die Zusammenarbeit von berufsbildenden Schulen mit der Arbeitsagentur bzw. der örtlichen ARGE und Einrichtungen der Jugendhilfe hilft Jugendlichen durch Qualifizierungsmaßnahmen, ihre Berufs- bzw. Ausbildungsaussichten zu verbessern.

### Muttersprachlicher Unterricht (Unterricht in der Herkunftssprache)

Es gibt sowohl Forschungsergebnisse, die zeigen, dass eine gute Beherrschung der Muttersprache die Spracherwerbskompetenz generell fördert (vgl. Gogolin, Reich u.a.), als auch Ergebnisse, die dem widersprechen (vgl. Esser). Es ist jedoch unstrittig, dass der Muttersprachliche Unterricht einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Identität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und zur Mehrsprachigkeit leistet.

Im Zuge der verstärkten Deutschförderung und insgesamt beschränkter Ressourcen wird zunehmend in den Ländern eine Übernahme des Mutter- oder Herkunftssprachenunterrichts durch die Konsulate oder zumindest eine Mischfinanzierung angestrebt. Gleichwohl ist eine Zertifizierung und Qualitätsentwicklung dieses Unterrichts, der einen wichtigen Beitrag zum generellen Ziel der Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Bildung leisten kann, wünschenswert. Staatliche Lehr- oder Rahmenpläne für diesen Unterricht können eher Qualitätsstandards vermitteln, an die allerdings der Konsulatsunterricht nicht gebunden werden kann.

### Elternarbeit

Eltern als wichtige Partner im institutionellen Bildungs- und Erziehungsprozess zu sehen, hat einen höheren Stellenwert im Bewusstsein aller am Bildungswesen Beteiligten erlangt. Das schließt auch Familien mit Migrationshintergrund ein. Von zentraler Bedeutung ist die Stärkung der Erziehungskompetenz und des Bildungsinteresses von

Migrantenfamilien im Spannungsfeld von Tradition und veränderten Sozialisationsanforderungen. Voraussetzung für das Gelingen der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist das konstruktive Zusammenwirken von Bildungseinrichtungen und Eltern. Die Mitwirkung dieser Eltern in Elternvertretungen ist nur in einigen Ländern rechtlich verankert.

In vielen Ländern gibt es Deutsch- und Integrationskurse für Eltern von unterschiedlichen Anbietern. Diese Angebote helfen nachhaltig mit, bei den Eltern Schwellenängste abzubauen, ein stärkeres Interesse an Bildung und Schule zu entwickeln und ihnen zu ermöglichen, die Bildungslaufbahn der Kinder aktiv zu begleiten.

Über Eltern können weitere Partner insbesondere aus Migrantenorganisationen gewonnen werden, die sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten an Förder- und Integrationsmaßnahmen beteiligen.

Die Intensivierung der Elternberatung im Hinblick auf spezielle schulische und außerschulische Fördermöglichkeiten und Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Eltern selbst, ist noch stärker in den Fokus zu rücken. Ein wertvolle Hilfe leisten dabei die Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht. In fast allen Ländern gibt es inzwischen in die gängigen Herkunftssprachen übersetzte Broschüren und Informationen sowie zunehmend auch Übersetzungshilfen bei persönlichen Gesprächen und Elternabenden. Hierfür kann das Bewusstsein an manchen Schulen vor Ort aber noch geschärft werden.

### Netzwerke

Aktuelle Veröffentlichungen zur Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland verweisen auf die öffentliche Gesamtverantwortung für eine ‚Bildung für alle‘ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht). Demzufolge gewinnt Bildung als Gemeinschaftsaufgabe ihre Bedeutung unter anderem daraus, dass es nur auf der Grundlage eines partizipativen Bildungskonzepts möglich ist, herkunftsbedingte ungleiche Ausgangsbedingungen auszugleichen und alle Kinder und Jugendliche für die Herausforderungen der Zukunft zu qualifizieren.

Zur Beurteilung der Wirksamkeit der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Verantwortungsträger kann als Indikator herangezogen werden, inwieweit eine Kompetenzerweiterung der Kinder und Jugendlichen und auch ihrer Familien erreicht werden kann.

Unter dem Oberbegriff „Förderung von jungen Migrantinnen und Migranten“ wurden in den Ländern oder länderübergreifend vielfältige Netzwerke eingerichtet mit dem Ziel, die Bildungsqualität, die Bildungsbeteiligung und die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Die Zahl und die Größe der Netzwerke, die Anzahl der darin beteiligten Akteure und die Formen der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Verantwortungsträger variieren stark. Darüber hinaus gibt es große Unterschiede im Hinblick auf die Arbeitsthemen und die Menge der Arbeitsaufgaben, die die im jeweiligen Netzwerk Beteiligten zu bewältigen haben, sowie auf die Ziele, die damit jeweils verfolgt werden.

Nicht erfasst wurde bisher, inwieweit die Vernetzung der Arbeit der unterschiedlichen Akteure strukturell und personell gesichert ist, welcher Grad von Verbindlichkeit bei der Kooperation besteht und von welcher Qualität das Zusammenspiel der verschiedenen Bildungsangebote ist. Vor diesem Hintergrund stellen sich auch künftig Fragen hinsichtlich der Qualität, Quantität und Wirksamkeit von Netzwerken. Dies ist eine der Evaluationsaufgaben des BLK-Programms „FörMig“, an dem sich zehn Länder beteiligen.

Übersicht:

Arbeitsvorhaben	Arbeitsformen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• schulische Förderung allgemein, vorschulische und schulische Sprachförderung</li> <li>• Bildungsberatung, Schullaufbahnberatung, Migrationsberatung allgemein</li> <li>• Sprachstandsfeststellung, Lernstandsfeststellung</li> <li>• Berufsvorbereitung</li> <li>• Elternarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Runde Tische“, Multiplikatorensysteme, Arbeitsgruppen, Arbeitsstellen, Föderationen,</li> <li>• gemeinsame Entwicklung, Einrichtung und Bündelung von Präventions- und Integrationsmaßnahmen vor Ort, gemeinsame Erfüllung von „Aktionsplänen“, Umsetzung von Länderprogrammen</li> <li>• gemeinsame Projekte, Projekte besonders in sozialen Brennpunkten, gemeinsame Teilnahme an Modellprojekten, Teilnahmen an Förderprojekten, Mitgliedschaft in EU- Projekten</li> </ul>

Einzelziele	Mitglieder von Netzwerken
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integration junger Migrantinnen und Migranten allgemein</li> <li>• Prävention</li> <li>• Verbesserung des Sprachstands</li> <li>• Verbesserung des Schulerfolgs</li> <li>• Unterstützung der Lehrkräfte</li> <li>• Optimierung der Schullaufbahnberatung</li> <li>• berufliche Eingliederung junger Migrantinnen und Migranten (Arbeit und Ausbildung), Förderung der Ausbildungs- und Beschäftigungsbereitschaft von Betrieben</li> <li>• Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule</li> <li>• Unterstützung des örtlichen ehrenamtlichen Engagements von Migrantinnen und Migranten, Befähigung von Migrantinnen und Migranten, als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Bildungsberatung zu arbeiten</li> <li>• „Soziale Stadt“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betreuungslehrkräfte, Beratungslehrkräfte, Multiplikatoren</li> <li>• Schulen - Eltern - Kindertageseinrichtungen - Grundschule</li> <li>• Schulaufsicht</li> <li>• Sozialämter</li> <li>• Jugendämter</li> <li>• Ausländerbehörden</li> <li>• Beratungsstellen</li> <li>• Institutionen, Verbände, Kammern, Gewerkschaften, Hochschulen, Stiftungen, Kommunen, Vereine, Kirchen,</li> <li>• Migrantenorganisationen</li> <li>• Betriebe</li> <li>• Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Ministerien</li> </ul>

### Religionsangebote in den Ländern

#### 1. Religionsangebote und Ersatzangebote in den Ländern

Angebote für Schülerinnen und Schüler jüdischer, orthodoxer und sonstiger Bekenntnisse (etwa Buddhistisch) machen Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Thüringen.

Alternativ oder darüber hinaus halten Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt "Ethik" bzw. „Werte und Normen“ vor.

#### 2. Angebote für muslimische Schülerinnen und Schüler in den Ländern

Integrationspolitisch relevanter sind Angebote für muslimische Kinder und Jugendliche. Ein dem (nach den länderspezifischen Regelungen) Religionsunterricht vergleichbares Angebot für Muslime gibt es derzeit in keinem Land, trotz Bezeichnung von Unterrichtsangeboten als „Islamischer Religionsunterricht“ (Beispiele: Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz). Gleichwohl halten zahlreiche Länder an ihrem Vorhaben fest, regulären islamischen Religionsunterricht einzuführen. Allerdings müssen die Muslime dazu erst die Voraussetzungen von Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz erfüllen.

Die religiöse Bildung muslimischer Schülerinnen und Schüler gehört zum Auftrag der öffentlichen Schulen (Das gilt auf Grund der „Bremer Klausel“ nicht für Berlin, Brandenburg und Bremen). Von ihr soll Signalwirkung für die Integration dieser Kinder und Jugendlichen ausgehen.

Die Länder halten für muslimische Schülerinnen und Schüler (über die Informationen über den islamischen Glauben im Fach Ethik hinaus) die folgenden spezifischen Angebote vor:

elektro

Land	Angebot	Staatl. Angebot	Dauer (befristet / unbefristet)	Stufe (P, S I, S II)	Unterrichtssprache
BW	Schulversuch islamischem und alevitischem RU	ja	Ab 2006/07 auf vier Jahre befristet	P	Deutsch
Bayern	a) Islamische Unterweisung in Türkisch	a) ja b) ja	a) und b): dauerhaft	a) b) P, S I	a) Türkisch b) Deutsch
	b) Islamische Unterweisung in Deutsch				
	c) Islamunterricht in Erlangen	c) ja	c) nicht festgelegt	c) P, S I	c) Deutsch
Berlin	Islamischer und alevitischer RU	nein	Dauerhaft	P	Deutsch
Bremen	Modellversuch Islammkundeunterricht	ja	Befristet bis 2008	S I	Deutsch
Hamburg	„Integrierter Religionsunterricht für alle“	ja	Dauerhaft	P, S I, S II	Deutsch
Niedersachsen	Schulversuch „Islamischer RU“	ja	Befristet bis 31.07.2010	P	Deutsch
Nordrhein-Westfalen	a) Islammkunde im Rahmen von MU	a) ja b) ja	a) und b): unbefristet	P, S I	a) Türkisch, Arabisch, Bosnisch b) Deutsch
	b) Islammkunde als Schulversuch				
Rheinland-Pfalz	a) Erprobung Islamischer Religionsunterricht	a) ja b) ja	a) vorl. befristet bis 2008 b) dauerhaft	a) P b) P, S I	a) Deutsch b) Türkisch, Bosnisch, Arabisch
	b) islammkundl. Teile im MU				

Auch wenn die Angebote zur Erprobung von islamischem und/oder alevitischem Religionsunterricht in deutscher Sprache derzeit nicht die dem Art.7 GG gemäße Rechtsform haben, weil eine legitimierte anerkannte Religionsgemeinschaft als Partner nicht vorhanden ist, so handelt es sich doch inhaltlich in der Tat um Religionsunterricht. Zumindest sind sie ein pragmatischer Weg, um den muslimischen Schülerinnen und Schülern ein Stück religiöse Gleichberechtigung in staatlicher Verantwortung zu geben.

#### Aus-, Fort- und Weiterbildung

Zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung hat die Kultusministerkonferenz am 16.12.2004 die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ beschlossen. Einer der curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung ist der Bereich Differenzierung, Integration und Förderung.

Im Kompetenzbereich „Erziehen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ werden Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte formuliert, die die interkulturelle Dimension der Erziehung berücksichtigen.

Inzwischen haben fast alle Länder Module zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Lehrerfort- und -weiterbildung eingeführt.

Im Zuge der Neustrukturierung der Lehrerausbildung sind in fast allen Ländern bereits entsprechende Module in der Erstausbildung verankert worden oder befinden sich in Planung. Mehr als die Hälfte der Länder führt in diesem Bereich Weiterbildungen durch und die Mehrheit der Länder bietet Module zur Entwicklung und Stärkung der Diagnosefähigkeit an. In Basismodulen „Deutsch als Zweitsprache“ setzen sich die Lehramtsstudentinnen und –studenten mit Fragen des Zweitspracherwerbs auseinander. In den Ländern sind diese Elemente teilweise obligatorisch, teilweise ein erweitertes fakultatives Angebot der Studieninhalte. Im Bereich der Lehrerfortbildung gibt es entsprechende Kurse.

Die interkulturelle Erziehung bildet einen wichtigen Schwerpunkt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Berufe an Bildungseinrichtungen und Einrichtungen der Jugendhilfe. Die Heterogenität der Schüler- bzw. Kindergruppe als didaktische Herausforderung und interkulturelle Perspektiven von Bildung und Erziehung werden thematisiert

#### Perspektiven, Wünsche, offene Fragen

Erstmals werden 2006 in einigen Ländern die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003 und vom 22.09.2005 zur Erfassung des Items „Migrationshintergrund“ in der Schulstatistik umgesetzt:

Neben der Staatsangehörigkeit wird statistisch erfasst:

- Geburtsland
- Jahr des Zuzugs (des Kindes) nach Deutschland
- Vorherrschende Familiensprache (sofern nicht Deutsch)
- Fakultativ: Geburtsland/-länder der Eltern
- Förderbedarf

Alle Studien weisen nach, dass die Familiensprache am ehesten Hinweise auf einen eventuellen Förderbedarf in der deutschen Sprache geben kann.

Nach Umsetzung dieser statistischen Erfassung aller Schülerinnen und Schüler ab spätestens 2008 kann erstmals ein fundierter Überblick „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ gewonnen werden, der auch Eingebürgerte, Aussiedler und Staatenlose umfasst.

Die insbesondere von „Terre des hommes“ erneut geforderte Schulpflicht für Asylbewerber wird von den Ländern sukzessive umgesetzt, insbesondere nach Zuweisung zu einer Gemeinde.

Die Kultusministerkonferenz hat seit PISA 2000 mit den Ländern intensive Handlungsempfehlungen vereinbart und in der Folge präzisiert. Dabei liegt nach wie vor der Schwerpunkt auf dem Elementar- und Primarbereich, um für die Kinder mit Migrationshintergrund eine möglichst gute Basis für erfolgreiches Lernen zu schaffen.

Zu beachten ist allerdings, dass damit die folgenden Schulstufen nicht aus ihrer Förderverpflichtung entlassen werden können. Sowohl IGLU als auch VERA bescheinigen den Grundschulen in all ihrer Heterogenität im Prinzip eine gute individuelle Förderung auch der Kinder mit Migrationshintergrund und geringere Probleme mit der sozialen Disparität. Die großen Anstrengungen, die die Länder zur Förderung im frühen Kindesalter unternehmen, können bei den heute 15-Jährigen, also der PISA-Population, noch nicht „angekommen“ sein. Deshalb ist gleichermaßen ein Fokus auch auf die Sekundarstufe I zu richten. Dabei wird nicht verkannt, dass wegen der größeren Fächerung und der größeren Anzahl von Lehrkräften, die in einer Klasse unterrichten, die Abstimmung von Förderprozessen und -plänen durchaus schwieriger ist.

Die Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und die Konzepte für die Sprachförderung im Fachunterricht, die seit langem postuliert werden, sind nicht oder nicht ausreichend entwickelt. Die neue Struktur der Lehrerbildung mit ihren verstärkten Didaktik- und Praxisanteilen sollte Anlass sein, diese Themen an den Hochschulen aufzugreifen.

Wünschenswert ist die Zertifizierung der Muttersprachen als Ausweis einer zusätzlichen Kompetenz der Schulabgängerinnen und Schulabgänger, zumindest soweit dafür ein europäischer Referenzrahmen entwickelt ist. Einige ausländische Vertretungen unterstützen dieses Bestreben.

Hilfreich wäre auch eine Fortbildungsoffensive für ausländische Lehrkräfte, um einen verstärkten Einsatz im Regelunterricht zu ermöglichen. Darüber hinaus sollte verstärkt dafür geworben werden, dass Abiturienten mit Migrationshintergrund vermehrt ein Lehramtsstudium ergreifen.

Die Frage der Wirkungsforschung aller Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist offen. Die bisherigen Studien untersuchen Teilkompetenzen zu ausgewählten Lernbereichen im kognitiven Bereich. Fragen der Motivation, der Partizipation und der Unterrichtsqualität sind noch eher peripher und auch schwieriger. Allerdings bleibt festzuhalten, dass gerade selbständiges Lernen, Partizipation und soziale Akzeptanz wesentliche Basis für den Schulerfolg aller Schülerinnen und Schüler sind. Kinder und Jugendliche, die unter bikulturellen Bedingungen aufwachsen, sind darauf in besonderem Maße angewiesen.

ele

**Anhang**Liste von Internetadressen der Länder mit Informationen zum Thema

Folgende Fundorte konnten festgestellt werden:

Bundesland	Fundstelle
Baden-Württemberg	<a href="http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/t5otdis8xahx1kfdgwr197kk9k19mqvuj/menu/1099670/index.html?ROOT=1075594">http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/t5otdis8xahx1kfdgwr197kk9k19mqvuj/menu/1099670/index.html?ROOT=1075594</a> <a href="http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/t5otdis8xahx1kfdgwr197kk9k19mqvuj/menu/1140837/index.html?ROOT=1075594">http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/t5otdis8xahx1kfdgwr197kk9k19mqvuj/menu/1140837/index.html?ROOT=1075594</a>
Bayern	<a href="http://www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/migrantenfoerderung/index.shtml">http://www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/migrantenfoerderung/index.shtml</a>
Berlin	<a href="http://www.berlin.de/sen/bjs/bildung/">http://www.berlin.de/sen/bjs/bildung/</a> <a href="http://www.lisum.de">http://www.lisum.de</a> <a href="http://www.bebis.de">http://www.bebis.de</a> <a href="http://www.efb-berlin.de/download/Sprachfoerderung-Massnahmen_web.pdf">http://www.efb-berlin.de/download/Sprachfoerderung-Massnahmen_web.pdf</a>
Brandenburg	<a href="http://www.mbjs.brandenburg.de">http://www.mbjs.brandenburg.de</a>
Bremen	<a href="http://www.bildung.bremen.de/sfb/aktuelles/v41_2002.pdf">http://www.bildung.bremen.de/sfb/aktuelles/v41_2002.pdf</a> <a href="http://www.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depug166.pdf">http://www.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depug166.pdf</a> <a href="http://www.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depug85_16.pdf">http://www.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depug85_16.pdf</a>
Hamburg	<a href="http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/nachrichten/2004/januar/2004-01-07-red-sprachtest.html">http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/nachrichten/2004/januar/2004-01-07-red-sprachtest.html</a>
Hessen	<a href="http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=60439980-da5d-901e-76cd-97ccf4e69f28">http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=60439980-da5d-901e-76cd-97ccf4e69f28</a>
Mecklenburg-Vorpommern	-
Niedersachsen	<a href="http://www.mk.niedersachsen.de/master/C610926_N421076_L20_D0_I579.html">http://www.mk.niedersachsen.de/master/C610926_N421076_L20_D0_I579.html</a> <a href="http://www.nibis.de">http://www.nibis.de</a>
Nordrhein-Westfalen	<a href="http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Gleichstellung/Foerderung_von_Migranten/index.html">http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Gleichstellung/Foerderung_von_Migranten/index.html</a>
Rheinland-Pfalz	<a href="http://www.mbfj.rlp.de/sprachfoerderung/">http://www.mbfj.rlp.de/sprachfoerderung/</a> <a href="http://www.mbfj.rlp.de/Wir_ueber_uns/publikationen/Bildung/sprachfoerderung.pdf">http://www.mbfj.rlp.de/Wir_ueber_uns/publikationen/Bildung/sprachfoerderung.pdf</a> <a href="http://www.leb.bildung-rp.de">www.leb.bildung-rp.de</a> (dort „Verwaltungsvorschriften“)
Saarland	<a href="http://www.bildung.saarland.de/FruehDeutschLernen.pdf">http://www.bildung.saarland.de/FruehDeutschLernen.pdf</a> <a href="http://www.buergerdienste-saar.de">www.buergerdienste-saar.de</a> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lebenslagen</li> <li>▪ Spätaussiedler</li> <li>▪ Sprachförderung für Kinder und Jugendliche</li> </ul>
Sachsen	<a href="http://www.sachsen-macht-schule.de">http://www.sachsen-macht-schule.de</a>
Sachsen-Anhalt	-
Schleswig-Holstein	<a href="http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/MBF/Information/Bildung/Sprachfoerderung.html">http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/MBF/Information/Bildung/Sprachfoerderung.html</a>
Thüringen	<a href="http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/vorschriften/schule_nd/content.html">http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/vorschriften/schule_nd/content.html</a>

Anlage 2

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ  
DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER  
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

**Integration als Chance – gemeinsam für mehr  
Chancengerechtigkeit.**

**Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz  
und der Organisationen von Menschen  
mit Migrationshintergrund**

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007



**Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit.****Gemeinsame Erklärung  
der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen  
mit Migrationshintergrund****I. Präambel**

Die Kultusministerinnen und Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland sowie die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund sehen sich gemeinsam in der Verantwortung für eine gelingende Integration aller Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Aufgrund der Verantwortung der Kultusministerkonferenz für den Bildungsbereich liegt dabei der Schwerpunkt auf der Integration von Kindern und Jugendlichen.

**II. Der Nationale Integrationsplan**

Im Nationalen Integrationsplan haben die Länder als Selbstverpflichtung folgenden Maßnahmen zugestimmt:

Bildung ist die wichtigste Ressource für gelingende Integration. Zum Kernbereich des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags gehört es, für alle Heranwachsenden das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung zu sichern, die freie Entfaltung der Persönlichkeit zu fördern und die Kinder und Jugendlichen individuell und umfassend auf das gesellschaftliche und berufliche Leben vorzubereiten. Es besteht Einigkeit zwischen den Ländern, dass die Einlösung dieses Verfassungsauftrages gerade auch gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gewährleistet werden muss. Auf der Grundlage der bisherigen Beschlüsse der Jugend- und der Kultusministerkonferenz vertreten die Länder die nachfolgenden Positionen.

Die Länder haben sich bereits auf einen gemeinsamen Rahmen zur Ausformung und Umsetzung des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich verständigt. Dieser wird durch die in allen Ländern vorliegenden Bildungs- und Orientierungspläne auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert. Innerhalb dieses gemeinsamen Rahmens gehen die Länder eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung und Umsetzung. Im Vordergrund der Umsetzungsmaßnahmen im Elementarbereich steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen.

Sprachliche Bildung gehört wesentlich zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen. Sprachförderung setzt daher ganzheitlich und an den individuellen Bedürfnissen des Kindes an. Sie muss in die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt eingebunden sein, wenn sie erfolgreich sein will. Sie muss daher möglichst früh und regelmäßig beginnen sowie systematisch aufgebaut sein.

Frühzeitige Förderung in der Kindertagesstätte setzt ein quantitativ und qualitativ bedarfsgerechtes Betreuungsangebot voraus. Mit Blick auf die Sprachförderung streben die Länder an, das Thema sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe im Rahmen der dort geleisteten Bildungsarbeit in die Konzepte der Kindertagesstätten zu implementieren.

Gemeinsame oder eng aufeinander abgestimmte Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertagesstätten und Grundschulen sind in allen Ländern bereits erarbeitet oder in der Erarbeitung. Die enge Abstimmung zwischen den Fördermöglichkeiten der Kindertagesstätte und den Erwartungen beim Eintritt in die Grundschule hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Verfahren zur Sprachstandfeststellung oder Beobachtungen zum Sprachstand vor der Einschulung und eine sich anschließende Förderung im Bedarfsfall werden zwischenzeitlich in allen Ländern durchgeführt bzw. sind in Planung. Die Länder streben zusätzliche Fördermaßnahmen für Einrichtungen an, die ganz überwiegend oder zu einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden, um eine wirksame kompensatorische Sprachförderung zu ermöglichen.

Die Länder streben an, den Erfolg dieser Maßnahmen kontinuierlich zu prüfen und in einen Informationsaustausch auf der Grundlage länderbezogener Berichte im Rahmen der nationalen Berichterstattung einzutreten mit dem Ziel, Erkenntnisse über Beispiele guter Praxis zu gewinnen. Zur Umsetzung der sprachlichen Fördermaßnahmen ist eine Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher unerlässlich. Die Länder prüfen gegenwärtig unterschiedliche Maßnahmen, dieses Qualifizierungsangebot umzusetzen. Sie verpflichten sich, ihre jeweiligen Entscheidungen in den regelmäßigen Informationsaustausch aufzunehmen.

Über die herausragende Bedeutung der deutschen Sprache als Unterrichts- und Verkehrssprache besteht Einigkeit. Es besteht ebenfalls Einigkeit darüber, allen Kindern, die Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, die Förderung zukommen zu lassen, die ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme an Unterricht und Bildung ermöglicht. Die Länder verstehen dies als Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer und aller Fächer. Sie streben an, in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich dafür Sorge zu tragen, dass sprachunterstützende Maßnahmen in allen Schulformen und auf allen Schulstufen durchgeführt werden, wenn entsprechender Bedarf besteht. Gleichzeitig verpflichten sie sich, in den kommenden fünf Jahren die notwendigen Fortbildungsmaßnahmen anzubieten, die es allen Lehrkräften ermöglichen, ihren Sprachbildungsauftrag im Unterricht wahrzunehmen. Neben dem Erwerb der deutschen Sprache erkennen die Länder die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für alle Kinder und Jugendlichen an. Dies schließt die Herkunfts- oder Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Es sind geeignete Maßnahmen zu identifizieren, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Schulalltag angemessen verankern. Die Länder verpflichten sich, auf der Grundlage der nationalen Bildungsberichterstattung in einen kontinuierlichen Meinungs austausch zur Förderung der Mehrsprachigkeit einzutreten.

Ganztagschulen ermöglichen mehr Zeit für Lernen, Bildung und Erziehung. In der Ganztagschule liegt insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten oder bildungsfernen Elternhäusern eine große Chance, sprachliche, kulturelle und soziale Defizite aufzuarbeiten. Die Länder legen in regelmäßigen Abständen einen statistischen Bericht über die Entwicklung der allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform vor.

Die Länder werden das von der Bundesregierung finanziell unterstützte Ganztagschulprogramm im beschlossenen Umfang bis zum Jahre 2009 fortsetzen und den Anteil der Schulen mit ganztägigen Angeboten kontinuierlich erhöhen. Darüber hinaus

verpflichten sie sich, über das Ganztagesangebot regelmäßig im Rahmen der Bildungsberichterstattung zu berichten.

Die Länder sprechen sich zur verbesserten Förderung der Kinder für die Kooperation von Kindertagesstätten und Schulen aus. Diese Zusammenarbeit soll Aufnahme in die Konzepte der Jugendhilfeeinrichtungen und der schulischen Arbeit, zum Beispiel in Schulprogrammen, finden.

Unabhängig von den Unterschieden zwischen den Ländern ist die Anzahl der Wiederholer, der Schulabbrecher und der Schulabgänger ohne Abschluss an deutschen Schulen insgesamt zu hoch. Davon besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und innerhalb dieser Gruppe wiederum die Jungen und jungen Männer. Die Länder sind sich seit den ersten Ergebnissen der PISA-Studie dieser Situation sehr bewusst und haben gemeinsame prioritäre Handlungsfelder entwickelt, um diesem Zustand abzuhelpfen. Kurzfristige Erfolge sind an dieser Stelle nicht zu erwarten, da hier auch eine mentale Umstellung von einer nur leistungsbezogenen auf eine auch den individuellen Förder- und Stützasppekt stärker berücksichtigende Schulkultur greifen muss.

Die Länder werden die eingeleiteten Maßnahmen zur Verbesserung der Erfolgsquoten in ihren Schulen kontinuierlich auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen und darüber im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung regelmäßig berichten. Sie verfolgen gemeinsam das Ziel, innerhalb der kommenden fünf Jahre die Abbrecher- und Wiederholerquoten deutlich zu senken und die Angleichung der Quoten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Gesamtdurchschnitt aller Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Einzelne Länder werden dazu Zielvereinbarungen mit ihren Schulen schließen, andere werden andere Maßnahmen erproben. Über die Wirksamkeit dieser Maßnahmen tauschen sich die Länder regelmäßig aus. Gleichzeitig ist es gemeinsames Ziel aller, die Durchlässigkeit der bestehenden Schulsysteme aktiv zu fördern. Auch hier werden künftig die Übergangsquoten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund systematisch erfasst werden mit dem Ziel, ihre Zahlen an die des Durchschnittes aller anderen Kinder und Jugendlichen anzugleichen.

Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen sind die Orte, an denen Integration am erfolgreichsten praktiziert wird. Dennoch vollzieht sich Integration nicht automatisch. Sie erfordert ein hohes Maß an Bereitschaft, Zeit, Anstrengungsbereitschaft und Offenheit von allen Seiten. Die Länder sind sich bewusst, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch einen höheren Aufwand betreiben müssen, um Integrationsarbeit im erforderlichen Umfang leisten zu können. Es besteht deshalb Einigkeit, dass für diese Schulen auch spezifische Mittel bereitgestellt werden, sei es durch Senkung der Frequenzen, Erhöhung des Lehrpersonals oder Unterstützung der Lehrkräfte durch sozialpädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe. Diese Schulen benötigen besonders qualifiziertes Personal. Dem kann zum einen durch Kräfte, die über besondere interkulturelle Kompetenzen verfügen (z.B. Integrationslotsen), zum anderen durch eine Erhöhung des Anteils von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern mit Migrationshintergrund Rechnung getragen werden, sowie auch durch eine konsequente Fortbildung. Module zum Erwerb interkultureller Kompetenzen sind in den neuen Standards für die Ausbildung der Lehrkräfte bereits festgeschrieben. Die Länder werden die dort beschriebenen Maßnahmen zügig umsetzen.

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben große Schwierigkeiten beim Übergang in das duale Ausbildungssystem. Berufsorientierung in der allgemein bildenden Schule hat hier

insbesondere die Aufgabe, starren, gender-bedingten Berufswahlentscheidungen zukunftsorientierte Alternativen entgegenzusetzen. In den berufsbildenden Schulen ist in besonderer Weise für die Ausbildung der Fach- und Berufssprache Sorge zu tragen. Die Länder schenken diesem Aspekt der berufsbezogenen Sprachförderung besondere Aufmerksamkeit. Sie werden den Umfang und die Wirksamkeit der bisher durchgeführten Maßnahmen ebenso überprüfen wie die Qualifizierung des Personals hinsichtlich der besonderen Herausforderungen in Klassen mit einem hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Die Länder sind sich bewusst, dass auch berufsbildende Schulen mit einem hohen Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund Unterstützung benötigen, um Integrationsarbeit im erforderlichen Umfang leisten zu können. Es besteht Einigkeit, dass auch für diese Schulen spezifische Mittel bereitgestellt werden, sei es durch Senkung der Frequenzen, Erhöhung des Anteils von Lehrkräften mit Migrationshintergrund oder die Unterstützung der Lehrkräfte durch Schulsozialarbeit oder durch Kräfte mit besonderen interkulturellen Kompetenzen, wie z.B. Integrationslotsen. Sprachfördermaßnahmen werden auch in den beruflichen Schulen angeboten, wenn der Bedarf besteht. Die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen gewinnt in der Phase der Ausbildung eine besondere Bedeutung. Sie soll, wo immer dies möglich ist, berufsbezogen weiterentwickelt werden und zu einer Stärkung der Auszubildenden in ihren künftigen Arbeitsbereichen führen.

Die Länder schätzen die Bedeutung der Elternarbeit zur Unterstützung integrativer Arbeit in der Schule hoch ein. Sie sind daran interessiert, dass gerade die Arbeit mit Eltern, die eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen, verstärkt wird. Die Länder prüfen die Möglichkeit des Einsatzes und der Qualifizierung ehrenamtlicher mehrsprachiger Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter als sprachliche und kulturelle Brücke zwischen Familien mit Migrationshintergrund, Kindertagesstätten und anderen Institutionen. Sie setzen sich für die Einführung systematischer und zielgerichteter Elternansprache und -information ein, die die Themen frühe Förderung, frühzeitiger Kindertagesstättenbesuch und Sprachentwicklung umfassen. Die Länder streben eine gemeinsame Erklärung zur Elternarbeit vor allem mit Migrantenverbänden an.

### III. Aktive Zusammenarbeit von Elternhaus und Bildungseinrichtungen im Sozialraum

Den Auftrag aus dem Nationalen Integrationsplan aufnehmend, stimmen die Kultusministerkonferenz und die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund darin überein, dass der Zusammenarbeit von Eltern und Bildungseinrichtungen ein hoher Stellenwert zukommt. Die Verantwortung für die Gestaltung dieses Prozesses übernimmt die Schule. Die Verbände übernehmen für die Kultusministerinnen und Kultusminister eine wichtige Mittlerfunktion. Sie erleichtern die Kontaktpflege und unterstützen die Informationsarbeit der Bildungsverwaltungen aktiv.

Im Einzelnen verabreden sie Folgendes:

- Die Kultusministerinnen und Kultusminister und die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund sehen im Erwerb der deutschen Sprache eine unerlässliche Voraussetzung zur erfolgreichen Integration und Partizipation. Das gilt nicht nur für die Kinder und Jugendlichen, sondern auch für ihre Eltern. Die Kultusministerinnen und Kultusminister setzen sich dafür ein, die Sprachlernmöglichkeiten für Eltern mit Migrationshintergrund auszubauen. Sie unterstützen die Einrichtung von Elternkursen

im Sinne der besseren Integration, aber auch unter dem Gesichtspunkt einer besseren Einbindung der Eltern in das Schulleben.

- Die Kultusministerinnen und Kultusminister werden die Elterninformationen über die Bildungsmöglichkeiten verstärken. Durch eine frühzeitige und umfassende Information der Verbände über Neuerungen im Bildungsbereich stellen die Länder einen gleichberechtigten Informationsfluss über Chancen und Möglichkeiten der Bildungsteilhabe sicher. Sie nutzen dabei auch die Möglichkeiten der Informationsweitergabe durch Medien nichtdeutscher Sprache.
- Die Kultusministerinnen und Kultusminister regen Erziehungsvereinbarungen mit den Eltern an. Darin verabreden Schule und Elternhaus Ziele für die gemeinsame Erziehungsarbeit und Leistungen, die sie zum Wohl des Kindes erbringen wollen. Sie machen deutlich, dass Erziehungsarbeit eine gemeinsame Verantwortung ist.
- Die Verbände sehen sich als wichtige Vermittler zwischen Elternhaus und Bildungsverwaltungen. Sie unterstützen die Informationsarbeit der Bildungsverwaltungen aktiv. In „Elternakademien“ oder durch vergleichbare Angebote informieren sie die Eltern über ihre Mitwirkungsmöglichkeiten in Schulen und Kindergärten und bieten ihre Unterstützung an bei weiterem Informationsbedarf oder bei Gesprächen im Kindergarten, in der Schule oder in den Bildungsverwaltungen.
- Die Verbände sind sich der besonderen Rolle der Frauen in Familien mit Migrationshintergrund bewusst. Sie beabsichtigen Frauenkonferenzen durchzuführen, die insbesondere Bildungs- und Erziehungsthemen aufgreifen.
- Die Verbände werden einen besonderen Schwerpunkt auf berufsorientierende Projekte legen. Dazu werden sie ein Netzwerk von Multiplikatoren und Partnern aufbauen. Zur Berufsorientierung werden gemeinsame Informationsveranstaltungen mit den Schulen und mit Partnern aus der Berufswelt durchgeführt.
- Die Verbände werden sich stärker als bisher an Programmen der Länder beteiligen und die jeweiligen bildungspolitischen Schwerpunktthemen innerhalb ihrer Möglichkeiten unterstützen. Dies kann z.B. die Unterstützung von Projekten zur verstärkten Leseförderung beinhalten (Lesepatzen) oder die von Sommerschulen, die gleichermaßen zur Förderung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern wie zum Ausgleich bestehender Defizite in zentralen Kompetenzbereichen durchgeführt werden können.
- Die Kultusministerinnen und Kultusminister setzen sich dafür ein, interkulturelles Lernen stärker als bisher im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich zu verankern. Die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund unterstützen die Bildungseinrichtungen bei der Gestaltung eines interkulturellen Schullebens. Dazu gehört auch die verstärkte Teilnahme der Eltern am Schulleben. Die Vereinbarungspartner sind sich bewusst, dass interkulturelle Kompetenz als Lernziel Aufnahme in Lehr- und Bildungspläne finden muss und dass zu einem interkulturellen Schulleben Aufmerksamkeit für die herausragenden Ereignisse aller Kulturen gehört.
- Die Kultusministerinnen und Kultusminister empfehlen allen Schulen, insbesondere solchen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit

Migrationshintergrund, besondere Profile im Hinblick auf Interkulturalität ausprägen und diese Ziele in Schulprogrammen und schulinternen Curricula festzulegen. In diesem Zusammenhang können auch die Sprachen der Migrantinnen und Migranten als ordentliches Schulfach eine besondere Rolle spielen.

- Die Kultusministerinnen und Kultusminister und die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund sind sich einig, dass die Schulbesuchspflicht unverzichtbar ist für eine integrative und interkulturelle Bildung und Erziehung für alle Schülerinnen und Schüler in einer pluralistischen Gesellschaft. Die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund fordern durch aktive Aufklärungsarbeit die Eltern mit Migrationshintergrund zur Einhaltung der Schulbesuchspflicht von Jungen und Mädchen auf. Dies gilt insbesondere für den Biologieunterricht einschließlich der Sexualkunde, für die Teilnahme am Sport- und Schwimmunterricht sowie an Klassenfahrten.
- Im Dialog mit den Eltern setzen sich die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund für den Ausbau des Ganztagsangebots in deutschen Schulen ein als eine Möglichkeit, den Spracherwerb deutlich zu verbessern und die Wirksamkeit des Erlernens der deutschen Sprache zu erhöhen. Sie beraten und unterstützen Schulen bei der Suche nach geeigneten außerschulischen Kooperationspartnern.
- Die Verbände informieren über die positiven Folgewirkungen frühkindlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen. Sie werden diese Informationen erweitern und gezielt an junge Mütter mit Migrationshintergrund herantragen. Als Mittler zwischen den Kulturen nehmen sie die Aufgabe an, über die Bedeutung der deutschen Sprache für den Bildungs- und Lebensweg der Kinder mit Migrationshintergrund aufzuklären.
- Die Verbände sehen eine besondere Aufgabe darin, Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Eltern zu beraten über schulische und berufliche Möglichkeiten, die sie trotz eines ersten Scheiterns noch wahrnehmen können. Hier sind es besonders die männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die der verstärkten Beratung und Betreuung bedürfen. Maßnahmen zur Nachqualifizierung sollen in enger Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, den Berufsberatungsagenturen und den Bildungsverwaltungen abgestimmt werden.
- Die Verbände werden die Beratung der Familie mit Migrationshintergrund zur Förderung der frühkindlichen Sprachentwicklung verstärken. Sie werden Leseempfehlungen aus ihrem jeweiligen Kulturkreis für die Kinder und Jugendlichen bereitstellen, Informationen über die Nutzung öffentlicher Bibliotheken und Büchereien adressatengerecht aufbereiten und den Eltern Hinweise für eine kindgerechte Mediennutzung geben. Ziel ist es, Kenntnisse über den Spracherwerb zu vermitteln und Verständnis für die sprachlichen Bedürfnisse ihrer Kinder aufzubauen.

#### IV. Perspektiven

Der Umgang mit Heterogenität und die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem und Erwerbsleben ist eine drängende Aufgabe. Sie muss zügig und nachhaltig realisiert werden.

Neben der besonderen Bedeutung der deutschen Sprache und der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus hinsichtlich des Bildungserfolges aller Kinder und Jugendlichen sind die Kultusministerkonferenz und die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund übereinstimmend der Auffassung, dass im zusammenwachsenden europäischen Bildungsraum Mehrsprachigkeit eine Selbstverständlichkeit wird. In diesem Prozess des Erwerbs mehrerer Sprachen müssen die Sprachen der Migrantinnen und Migranten stärkere Berücksichtigung finden.

Die Unterzeichner werden nach Ablauf von zwei Jahren eine gemeinsame Einschätzung zur Umsetzung der hier getroffenen Vereinbarung vornehmen.

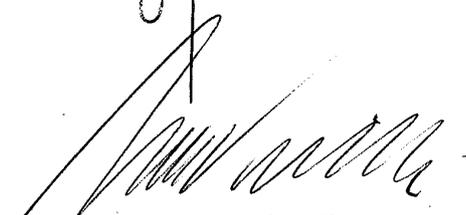
Berlin, den 13.12.2007

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder  
in der Bundesrepublik Deutschland  
Der Präsident



Senator Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner

Bundesarbeitsgemeinschaft der  
Immigrantenverbände e.V.  
Der Präsident



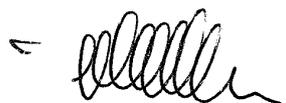
Mehmet Tanriverdi

Bundesverband Deutsch-Arabischer Vereine  
in Deutschland e.V.



Dr. Baha Al-Khailany

Italienisches CGIL-Bildungswerk e.V.  
Der stellvertretende Vorsitzende



Corrado Di Benedetto

Türkische Gemeinde Deutschland e.V.  
Der Bundesvorsitzende



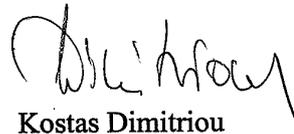
Kenan Kolat

Verband binationaler Familien



i.V. Kenan Kolat

Verband Griechischer Gemeinden  
Der Vorsitzende



Kostas Dimitriou

Verein „Diên Hóng“ –  
Gemeinsam unter einem Dach e.V.



i. V. Kenan Kolat

Vereinigung zur Integration der  
russlanddeutschen Aussiedler e.V.



Dr. Daniel Dorsch

elektu

Anlage 3

**Gemeinsamer Rahmen der Länder  
für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen**

---

(Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/  
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004)

elektronische Vorabfassung\*

## 1. Vorbemerkung

Eine breite Verständigung der Länder über Ausformung und Umsetzung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich stellt einen wesentlichen Fortschritt dar. Die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse ist zu groß, um ihre Förderung allein vom Engagement einzelner Personen in den Kindertageseinrichtungen oder einzelner Träger abhängig zu machen, auch wenn dies im Einzelfall noch so unterstützenswert ist.

Der folgende gemeinsame Rahmen über Bildungsziele trägt daher wesentlich zur Verwirklichung der Bildungs- und Lebenschancen der Kinder in den Tageseinrichtungen des Elementarbereichs bei. Aufgabe der Träger und Fachkräfte der Tageseinrichtungen ist es, die konkrete Bildungsarbeit zu gestalten. Dabei sind die Eltern – und auch die Kinder – angemessen einzubeziehen.

Die Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs werden heute als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens verstanden. Unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sind sie mit ihrem ganzheitlichen Förderauftrag, ihrer lebensweltorientierten Arbeit und ihren guten Beteiligungsmöglichkeiten geeignete Orte für frühkindliche Bildungsprozesse. Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten.

Bildungspläne im Elementarbereich präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der in unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung steht. Sie verleihen den Bildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen Transparenz und bieten Orientierung für die Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen. Bildungspläne haben aber insbesondere die Aufgabe, die Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder zu schaffen.

Dieser gemeinsame Rahmen stellt eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar, der durch die Bildungspläne auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird. Innerhalb des gemeinsamen Rahmens gehen alle Länder eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung und Umsetzung. Bildungspläne sind Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen. Sie enthalten keinen umfassend geregelten Ablauf der pädagogischen Arbeit, belassen einen großen pädagogischen Freiraum und setzen auf die Berücksichtigung individueller Unterschiede und spielerischer, erkundender Lernformen.

## 2. Allgemeine Beschreibung der Ziele im Hinblick auf Bildung im Elementarbereich

Auf eine Abgrenzung der Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ wird bewusst verzichtet. Mit „Erziehung“ wird vorwiegend der Bereich der Einflussnahme anderer Personen, in der Regel Erwachsener, auf das Verhalten der Kinder im Hinblick auf deren Hineinwachsen in die Gemeinschaft, d.h. Sozialisation, beschrieben. Angesprochen wird damit insbesondere die Entwicklung des Sozialverhaltens sowie der Fähigkeit und der Bereitschaft zur entwicklungsangemessenen Übernahme von Verantwortung. Dies sind auch gleichzeitig allgemein anerkannte Aspekte der Persönlichkeitsbildung. Der Bildungsprozess des Kindes umfasst alle Aspekte seiner Persönlichkeit.

Bildung und Erziehung werden als ein einheitliches, zeitlich sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet. Es umfasst die Aktivitäten des Kindes zur Weltaneignung ebenso wie den Umstand, dass diese grundsätzlich in konkreten sozialen Situationen erfolgen. Im Prozess der Weltaneignung oder Sinnkonstruktion nehmen das Kind und sein soziales Umfeld wechselseitig aufeinander Einfluss, sie interagieren. Nach diesem Verständnis tragen die Bildung des Kindes unterstützende, erzieherische und betreuende Tätigkeiten gemeinsam zum kindlichen Bildungsprozess bei. Damit wird auch zum Ausdruck gebracht, dass die Länder im Zusammenhang ihrer Vorhaben zur Stärkung des Elementarbereichs besonderes Gewicht auf die Konkretisierung und qualifizierte Umsetzung des Bildungsauftrags legen.

Im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Elementarbereich steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen.

Die Länder erstellen Rahmenpläne, die Förderbereiche für das zu realisierende Bildungsangebot benennen und die dadurch deren Bildungsauftrag konkretisieren. Die Länder bestimmen den Altersbereich der Kinder, für den diese Pläne gelten. Durch die Beschäftigung mit Inhalten aus den vorgegebenen Bereichen soll das Kind nicht nur bereichsspezifische, sondern vor allem übergreifende und grundlegende Kompetenzen und Persönlichkeitsressourcen erwerben. In den Rahmenplänen werden Aufgaben und zu erbringende Leistungen der Tageseinrichtungen, nicht aber Qualifikationsniveaus normiert, die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat.

Kindertageseinrichtungen sind Bildungsinstitutionen mit eigenem Profil. Sie legen Wert auf die Anschlussfähigkeit des in ihnen erworbenen Wissens und der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten und sie gehen davon aus, dass sich die Schule den Prinzipien der Elementarpädagogik öffnet und die Kinder, die vom Elementar- in den Primarbereich wechseln, verstärkt individuell fördert. Einerseits sollen die Kinder aufnahmefähig sein für die Schule und andererseits zugleich die Schule aufnahmefähig für die Kinder. Die Schule setzt die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen auf ihre Weise fort.

### **3. Differenzierte Beschreibung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen**

#### **3.1 Das Prinzip der ganzheitlichen Förderung**

Das pädagogische Programm in den Kindertageseinrichtungen ist durch das Prinzip der ganzheitlichen Förderung geprägt. Eine Fächerorientierung oder Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen ist dem Elementarbereich fremd. Eine Beschreibung von Themenfeldern, in denen sich die kindliche Neugier artikuliert, aber ist sinnvoll, weil sie die Angebote der Kindertageseinrichtung konkretisiert. Die inhaltlichen Förderschwerpunkte in den Rahmenplänen stehen nicht isoliert, sondern durchdringen sich gegenseitig. Durch angemessene Lernarrangements ist es möglich, mehrere Förderbereiche gleichzeitig umzusetzen. Die pädagogische Praxis muss diese Verbindung und gegenseitige Durchdringung der Felder wahren und gezielt gestalten.

Besonders geeignet für das ganzheitliche Lernen ist die Projektarbeit. Es empfehlen sich Lerninhalte, die die Lebenswelt der Kinder betreffen und an ihren Interessen anknüpfen, sowie Lernformen, die selbst gesteuertes Lernen fördern, Gestaltungsspielräume eröffnen und Teamarbeit ermöglichen, den produktiven Umgang mit Fehlern fördern und es den Kindern erlauben, frei zu erkunden und auszuprobieren.

Schließlich sind für eine ganzheitliche Förderung Aspekte zu beachten, die für alle Inhalte gleichermaßen von Bedeutung sind und den Charakter von Querschnittsaufgaben haben. Hierher gehören

- die Förderung, das Lernen zu lernen (lernmethodische Kompetenz)
- die entwicklungsgemäße Beteiligung von Kindern an den ihr Leben in der Einrichtung betreffenden Entscheidungen,
- die interkulturelle Bildung,
- die geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit,
- die spezifische Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken und (drohender) Behinderung und
- die Förderung von Kindern mit besonderer Begabung.

## **3.2 Bildungsbereiche**

Die folgenden Bildungsbereiche verstehen sich als Aufforderung an alle Kindertageseinrichtungen und das pädagogische Personal, die Bildungsmöglichkeiten des Kindes in diesen Bereichen zu beachten und zu fördern:

### **3.2.1 Sprache, Schrift, Kommunikation**

Sprachbildung hat zum Ziel, dass das Kind sein Denken sinnvoll und differenziert ausdrückt. Sprachförderung ist eingebettet in persönliche Beziehungen und Kommunikation und in Handlungen, die für Kinder Sinn ergeben. Zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung sind kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (*literacy*).

### **3.2.2 Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung**

Zur Förderung der personalen Entwicklung des Kindes gehört die Stärkung seiner Persönlichkeit ebenso wie die Förderung von Kognition und Motivation sowie von körperlicher Entwicklung und Gesundheit. Um ein verantwortliches Mitglied der Gesellschaft zu werden, benötigt das Kind soziale Kompetenzen und orientierendes Wissen. Zur Werteerziehung gehören die Auseinandersetzung und Identifikation mit Werten und Normen sowie die Thematisierung religiöser Fragen.

### **3.2.3 Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik**

Kinder in diesem Alter haben ein großes Interesse an naturwissenschaftlich darstellbaren Erscheinungen der belebten und unbelebten Natur und am Experimentieren und Beobachten. Deshalb sollten die kindliche Neugier und der natürliche Entdeckungsdrang der Kinder dazu genutzt werden, den entwicklungsgemäßen Umgang mit Zahlen, Mengen und geometrischen Formen, mathematische Vorläuferkenntnisse und –fähigkeiten zu erwerben. Eng damit zusammen hängt auch die Vermittlung von Kenntnissen über die Verwendungs- und Funktionsweisen von technischen und informationstechnischen Geräten, die den Alltag der Kinder prägen, und von Fertigkeiten des praktischen Umgangs damit.

### 3.2.4 Musische Bildung/Umgang mit Medien

Musische Bildung im Sinne von ästhetischer Bildung, musikalischer Früherziehung und künstlerischem Gestalten spricht die Sinne und die Emotionen an, fördert Fantasie und Kreativität sowie die personale, soziale, motorische und kognitive Entwicklung. Die kulturelle Einbettung des Kindes kann dadurch gestärkt und die Aufgeschlossenheit für interkulturelle Begegnung und Verständigung unterstützt werden. Was den Umgang mit Medien angeht, gehört zur Medienkompetenz als dem obersten Ziel von Medienbildung auch die Fähigkeit, Medien zweckbestimmt und kreativ zu nutzen und damit eigene Werke zu erstellen.

### 3.2.5 Körper, Bewegung, Gesundheit

Das Kind lernt, Verantwortung für sein körperliches Wohlbefinden und seine Gesundheit zu übernehmen. Die Bewegung spielt dabei eine herausragende Rolle, darüber hinaus ist sie aber auch besonders wichtig für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes. Gesundheitliche Bildung ist im Alltag von Kindertageseinrichtungen ein durchgängiges Prinzip, der Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Kooperationspartnern kommt dabei große Bedeutung zu.

### 3.2.6 Natur und kulturelle Umwelten

Entwicklungsangemessene Umweltbildung berührt viele Lebensbereiche, von der Naturbegegnung über Gesundheit und Werthaltungen bis hin zum Freizeit- und Konsumverhalten. Zentrale Aspekte dabei sind der Einsatz für eine gesunde Umwelt –vorrangig in der Lebenswelt der Kinder –, die Behebung bereits entstandener Schäden und die Wechselwirkungen zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Den Kindern ist die Begegnung mit der Natur und den verschiedenen kulturellen Umwelten zu ermöglichen und es sind ihnen darin vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen.

## 3.3 **Gestaltung der pädagogischen Arbeit/ Qualitätsentwicklung**

Grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung der Rahmenpläne ist die Wahrnehmung der Fragen, Interessen und Themen der Kinder, denn diese sind mehr als ein Anlass für Beschäftigungsangebote, sie sind vielmehr Ausdruck des kindlichen Bildungsinteresses und damit Zentrum der zu planenden Angebote.

Die Umsetzung der Rahmenpläne soll in der Konzeption jeder Einrichtung beschrieben und damit reflektierbar und kommunizierbar werden.

Die Kinder sollen daraufhin beobachtet werden, was ihre Stärken und Schwächen in dem jeweiligen Bildungsbereich sind, wie sie Anregungen aufnehmen und wie sie sich damit beschäftigen. Systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse sind erforderlich.

Bei der Gestaltung des Lernorts Kindertageseinrichtung sind folgende Aufgabendimensionen zu beachten:

### 3.3.1 Pädagogische Grundprinzipien

Der Bezugspunkt erzieherischen Denkens und Handelns ist das Kind als Persönlichkeit, das zu seiner Entfaltung auf vielfältige Anregungen von Seiten der Erwachsenen angewiesen ist. Der Erwachsene soll das Kind bedingungslos akzeptieren und respektieren. Es ist uneingeschränkt wertzuschätzen und darf niemals beschämt werden.

Bei Kindern in diesem Alter herrschen informelle, erkundende und spielerische Lernformen vor, die von den Erwachsenen begleitet und auch gesteuert werden.

Das Bildungsgeschehen in der Tageseinrichtung ist geprägt von Bewegungs- und Sinneserfahrungen. Den Kindern ist ausreichend Bewegungsspielraum zu gewähren.

Lernangebote sind so zu gestalten, dass sie bei den Kindern die Lust und Freude am Lernen wecken und den kindlichen Forscherdrang erweitern und unterstützen. Das Vorschulalter ist für die Förderung von Intelligenz und Kreativität hervorragend geeignet. Kindertageseinrichtungen bieten in einem entspannten Lernklima optimale Voraussetzungen für die Entfaltung von Erlebnisfähigkeit und Aufnahmebereitschaft sowie für die Förderung erkundenden und entdeckenden Verhaltens wie Staunen, gezieltes Fragen und Infragestellen.

Nach dem Prinzip der Entwicklungsangemessenheit sind Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie der sozialen, kognitiven, emotionalen und körperlichen Entwicklung des Kindes entsprechen. Überforderung des Kindes ist ebenso fehl am Platz wie Unterforderung. Dieses Prinzip gilt für die Gestaltung der einzelnen Lernarrangements und die Organisation des Tagesablaufs. Für das einzelne Kind wechseln sich moderierte Lernarrangements und Freispielphasen oder andere Tätigkeiten ab. Im Hinblick auf die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität bedarf die pädagogische Arbeit der Evaluation.

### 3.3.2 Rolle der Fachkräfte

Die Erzieherinnen leiten und organisieren die Forschungswerkstatt Kindertageseinrichtung. Sie ermutigen die Kinder, regen sie zur fragenden Erkundung ihrer Welt an, beantworten die Fragen der Kinder nicht abschließend, sondern versuchen durch ihre Antworten das kindliche Interesse zu erweitern und zu vertiefen und führen an die Kinder Themen heran, die sich nicht aus der unmittelbaren Anschauung und dem Erleben erschließen.

Das pädagogische Vorgehen ist geprägt von emotionaler Wärme, Einfühlungsvermögen, Klarheit, Echtheit, Verlässlichkeit und der Befriedigung des kindlichen Strebens nach Bindung und Autonomie. Dazu gehören klare Verhaltensregeln, die mit den Kindern ausgehandelt werden und auf deren Einhaltung alle gemeinsam achten. Eine individuelle, persönliche Beziehung der Fachkraft zu jedem Kind ist dabei von hoher Bedeutung.

Die Erzieherin fördert die Eigenaktivität des Kindes, achtet auf sein Wohlbefinden und stärkt sein Selbstwertgefühl in nachhaltiger Weise. Alle am Bildungsgeschehen Beteiligten können Lernende wie auch Lehrende sein. Voraussetzung ist, dass die Fachkräfte ihr eigenes Verhalten und ihre eigenen Zugänge, Vorlieben und Abneigungen im Hinblick auf den jeweiligen Bildungsbereich beobachten und reflektieren.

### 3.3.3 Rolle der Eltern/des Elternhauses

Aufgrund der gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverantwortung wirken Fachkräfte und Eltern partnerschaftlich zusammen. Regelmäßige Gespräche mit den Eltern über das Kind sowie Informations- und Bildungsangebote für Eltern in der Tageseinrichtung sind von großer Bedeutung. Bei Entscheidungen über wichtige Angelegenheiten, die die Tageseinrichtung betreffen, sind die Eltern entsprechend zu beteiligen.

### 3.3.4 Gruppe als (soziales) Lernfeld, Rolle der Peers

Um sozialer Ausgrenzung vorzubeugen und angemessen zu begegnen, wird auf die Zusammenstellung der Gruppen geachtet. Individuelle Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Lebensweise, Alter und Entwicklungsstand, Stärken und Schwächen werden gesehen und anerkannt. Sie werden in organisatorischer und pädagogischer Hinsicht berücksichtigt. Bildungsangebote sollen allen Kindern offen stehen und ihnen bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen bieten. Soziale und kulturelle Vielfalt wird als Chance betrachtet, das globale Zusammenleben der Zukunft zu sichern.

Das Prinzip der inneren Differenzierung des pädagogischen Angebots ermöglicht es, auf individuelle Unterschiede einzugehen und jedes einzelne Kind optimal zu fördern. Wichtig hierbei ist, die Stärken der Kinder zu festigen und ihre Schwächen abzubauen.

### 3.3.5 Funktion der Räume/Gestaltung des Außengeländes

Das Konzept der inneren Differenzierung ist gekoppelt an ein geeignetes Raumkonzept, das den Kindern ausreichend Platz für Bewegung, Anregungen für individuelle Lernprozesse sowie Möglichkeiten für Rückzug und Geborgenheit bietet. Die Möglichkeiten und Grenzen von Großraumsituationen und kleinteiligen räumlichen Gliederungen sind diesbezüglich gegeneinander abzuwägen. Das Außengelände ist möglichst naturnah zu gestalten.

### 3.3.6 Gemeinwesenorientierung, Kooperation und Vernetzung

Für den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bedeutsam sind auch die Gemeinwesenorientierung der Einrichtungen sowie deren Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen und Institutionen. Hinzuweisen ist insbesondere auf die Vernetzung mit anderen Kindertageseinrichtungen und der Grundschule, aber auch auf die Kooperation mit kulturellen, sozialen, umweltpädagogischen und medizinischen Einrichtungen und Diensten, mit der politischen Gemeinde, den Pfarr- und Kirchengemeinden, mit familienunterstützenden Einrichtungen der Jugendhilfe, mit Arztpraxen und dem Gesundheitsamt.

Für Kindertageseinrichtungen ist es eine mögliche Perspektive, sich zu Nachbarschaftszentren bzw. Begegnungsstätten weiterzuentwickeln und dabei mit den Einrichtungen der Familienbildung und –beratung zusammenzuarbeiten.

Werden externe Personen regelmäßig oder auch zeitweise in die Arbeit mit den Kindern eingebunden, ist dies in der Einrichtungskonzeption darzulegen.

## 4. **Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele**

Im Interesse der Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität sollte die Entwicklung von Plänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen als langfristiges Vorhaben konzipiert werden, das der ständigen Verbesserung unterliegt. Darin eingeschlossen sind Phasen der Erprobung in der Praxis, Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation der pädagogischen Arbeit und die Prüfung der Bedingungen, die für die Umsetzung der Rahmenvorgaben erfüllt sein müssen (z.B. Personalausstattung, Qualifikationsanforderungen an das Personal, Elternmitwirkung).

Bildungspläne können als Empfehlungen eingeführt werden oder sie konkretisieren verbindlich vorgeschriebene Bildungsziele. Bei der Wahrung, Kontrolle und Steuerung von Akzeptanz und Qualität haben die Länder eine besondere Verantwortung.

Damit die Bildungspläne in den Ländern die gewünschte Wirkung entfalten, ist es notwendig, dass sie auf eine breite gesellschaftliche Akzeptanz stoßen.

Entscheidend für die Wirksamkeit der Bildungspläne sind darauf abgestimmte Lehrpläne der Ausbildungsstätten für das pädagogische Personal und die Befassung mit den Bildungszielen in der Fortbildung.

## 5. Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich

Bildung und Lernen beginnen in der Familie, setzen sich in den Kindertageseinrichtungen fort und erfahren in den Grundschulen mit dem dortigen Curriculum eine altersgerechte Weiterführung. Die individuellen Entwicklungs- und Lernprozesse des Kindes werden in beiden Einrichtungen unterstützt und gefördert. Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Eltern arbeiten deshalb eng zusammen im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiographie.

Um den Übergang von den Kindertageseinrichtungen in die Grundschulen für Kinder und Eltern zu erleichtern, ist die Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsinstitutionen zu stärken. Insbesondere gilt es, dem Begriff der Schulfähigkeit durch den gemeinsamen Diskurs mehr Transparenz zu verleihen. Dazu ist es notwendig, Schulfähigkeit als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verstehen. Ziel dieses Diskurses sind gleichermaßen das schulfähige Kind wie die kindfähige Schule.

Kindertageseinrichtungen und Schulen haben gemeinsame pädagogische Grundlagen, die in der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit sowie im Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen liegen. Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität. Zugleich akzeptieren Kindertageseinrichtungen und Schulen die unterschiedlichen pädagogischen Zugangsweisen und bringen der je eigenen Gestaltung von Bildungsprozessen die nötige Wertschätzung entgegen.

Dabei sind zwei Aspekte von besonderer Bedeutung: zum einen die notwendige Anschlussfähigkeit der Bildungsinhalte und pädagogischen Methoden, die in den Tageseinrichtungen und den Schulen vermittelt bzw. praktiziert werden, und zum anderen die Kompetenz des Kindes, den Übergang aktiv zu bewältigen. Die Sicherung der Anschlussfähigkeit sollte das Ziel beider Systeme sein. Aus diesem Grund ist zu fordern, dass die Schulen und Kindertageseinrichtungen den Übergang gemeinsam gestalten und ihre Methoden aufeinander abstimmen. Kontinuität von Bildung und Entwicklung heißt in diesem Zusammenhang jedoch nicht weit gehende Angleichung der Lebensbereiche Tageseinrichtung und Schule. Unterschiede können die Kinder auch anspornen, sich Anforderungen zu stellen und sie zu meistern, die kindliche Entwicklung also voranbringen.

Kindertageseinrichtungen und Schulen tragen zusammen mit den Eltern gemeinsam Verantwortung beim Übergang in die Schule, um für die Kinder eine weitest gehende Kontinuität ihrer Entwicklungs- und Lernprozesse zu gewährleisten. Die Bildungsdokumentation bietet die Chance für eine gemeinsame Gesprächsgrundlage der Institutionen mit den Eltern.

Flexible Modelle des Schulanfangs, die unter weitgehendem Verzicht auf Zurückstellungen allen Kindern eine individuelle Förderung ermöglichen, sind geeignet, den Bildungsprozess der Tageseinrichtung fortzuführen.

Die Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Familie und in den Kindertageseinrichtungen sind zentral bedeutsam für die Chancengerechtigkeit in der Schule, deshalb muss Sprachförderung Prinzip in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sein.

Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gestalten den Übergang gemeinsam und stimmen ihn miteinander ab. Die Kontinuität des Lernens des Kindes muss durch ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der jeweils beteiligten Institutionen gesichert werden. Lernen vom Kind aus betrachtet verlangt deshalb die Vernetzung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und der Aufbau von Kooperationsstrukturen sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen.

Die verschiedenen Formen der Begleitung geben jedem einzelnen Kind die Chance, seine Potenziale und Talente optimal zu entfalten.

elektronische Vorab-Fassung

Sekretariat der Ständigen Konferenz  
der Kultusminister der Länder  
in der Bundesrepublik Deutschland

**Standards für die Lehrerbildung:**

**Bildungswissenschaften**

---

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

elektronische Vorab-Fassung\*

**Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften  
(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)**

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen.

Die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den *Bildungswissenschaften*, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann. Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Die Standards für die Lehrerbildung werden von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen.

Die Länder kommen überein, die hier vorgelegten Standards für die Lehrerbildung zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Länder kommen überein, die Lehrerbildung regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards zu evaluieren.

Die Standards und ihre Einhaltung werden unter Berücksichtigung der Entwicklung in den Bildungswissenschaften und in der Schulpraxis von den Ländern gemeinsam überprüft und weiterentwickelt.

## Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung

Inhalt:

- |  |      |
|--|------|
| 1. Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung | S. 3 |
| 2. Kompetenzbereiche                                 | S. 4 |
| 3. Kompetenzen                                       | S. 7 |

elektronische Vorab-Fassung\*

## 1. Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar.

Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen. Die Kultusministerkonferenz bezieht sich dabei auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele. Den dort beschriebenen Zielen von Schule entspricht das Berufsbild, das in der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände (Oktober 2000) beschrieben worden ist. Dort heißt es u.a.:

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe* in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter* und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung,* an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

Im Folgenden werden Standards für die Lehrerbildung dargestellt, die sich auf die Bildungswissenschaften beziehen;<sup>1</sup> sie bezeichnen Schwerpunkte in Studium und Ausbildung und ordnen sie Kompetenzen zu, die erreicht werden sollen.

---

<sup>1</sup> Wissenschaftliche Überlegungen und methodische Konzepte sind in einer Materialsammlung einer Autorengruppe zusammengestellt. Sie ist zugänglich über [www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht der AG.pdf](http://www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht%20der%20AG.pdf).

## 2. Kompetenzbereiche

Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.

Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis.

### 2.1 Grundlagen für die inhaltlichen Standards der Bildungswissenschaften

Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung<sup>2</sup> und den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird.

Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie wird im Folgenden nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf.

Eine wesentliche Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen für das Berufsfeld Schule sind die *Bildungswissenschaften*; sie umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Die Formulierung von Kompetenzen und Standards für die Bildungswissenschaften berücksichtigt, dass sich Erziehung und Unterricht an fachlichen Inhalten vollziehen.

### 2.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung

Die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind:

- Bildung und Erziehung  
Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen
- Beruf und Rolle des Lehrers  
Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen

---

<sup>2</sup> Das gilt auch für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen.

- Didaktik und Methodik  
Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen
- Lernen, Entwicklung und Sozialisation  
Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule
- Leistungs- und Lernmotivation  
Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung
- Differenzierung, Integration und Förderung  
Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht
- Diagnostik, Beurteilung und Beratung  
Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen
- Kommunikation  
Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit
- Medienbildung  
Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten
- Schulentwicklung  
Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule
- Bildungsforschung  
Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse

### 2.3 Didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

Für die Vermittlung bildungswissenschaftlicher Inhalte kommen u.a. die folgenden Ansätze in Frage:

- Situationsansatz
  - Fallorientierung
  - Problemlösestrategien
  - Projektorganisation des Lernens
  - biographisch-reflexive Ansätze
  - Kontextorientierung
  - Phänomenorientierung.

Die Entwicklung der Kompetenzen wird gefördert durch:

- die Konkretisierung theoretischer Konzepte an verbal beschriebenen *Beispielen*
- die Demonstration der Konzepte an literarischen oder filmischen Beispielen sowie im *Rollenspiel* und an *Unterrichtssimulationen*
- die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter *komplexer Schul- und Unterrichtssituationen* und deren methodisch geleitete Interpretation
- den Einsatz von *Videostudien*
- die *persönliche Erprobung und anschließende Reflexion* eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten
- die Analyse und Reflexion der eigenen *biographischen Lernerfahrungen* mit Hilfe der theoretischen Konzepte
- die Erprobung und den Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule
- die Mitarbeit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung
- die Kooperation bei der Planung sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion
- die Kooperation und Abstimmung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten und zweiten Phase.

elektronische Vorabfassung

### 3. Kompetenzen

Mit dem folgenden Katalog werden die Kompetenzen auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt beschrieben. Ihnen werden Standards zugeordnet.

Mit der hier getroffenen Unterscheidung zwischen Standards, die einerseits in theoretischen und andererseits in praktischen Ausbildungsabschnitten erreicht werden sollen, werden Schwerpunkte gesetzt. Sie ist nicht als gegenseitige Abgrenzung zu verstehen.

#### ***Kompetenzbereich: Unterrichten***

#### ***Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.***

<p><b><u>Kompetenz 1:</u></b> Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.</p>	
<p><b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b></p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch.</li> <li>• kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss.</li> <li>• kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt.</li> <li>• kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht.</li> <li>• kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.</li> </ul>	<p><b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b></p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht.</li> <li>• wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus.</li> <li>• integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz.</li> <li>• überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens.</li> </ul>

<p><b><u>Kompetenz 2:</u></b> Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.</p>	
<p><b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b></p>	<p><b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b></p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen Lerntheorien und Formen des Lernens.</li> <li>• wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.</li> <li>• kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.</li> </ul>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie.</li> <li>• gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten.</li> <li>• wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft.</li> <li>• führen und begleiten Lerngruppen.</li> </ul>
<p><b><u>Kompetenz 3:</u></b> Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.</p>	
<p><b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b></p>	<p><b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b></p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken.</li> <li>• kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.</li> <li>• wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.</li> </ul>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien.</li> <li>• vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.</li> </ul>

**Kompetenzbereich: Erziehen****Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.**

<p><b>Kompetenz 4:</b> Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.</p>	
<p><b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b></p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.</li> <li>• kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen.</li> <li>• kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.</li> <li>• kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.</li> </ul>	<p><b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b></p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen Benachteiligungen und realisieren pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen.</li> <li>• unterstützen individuell.</li> <li>• beachten die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe.</li> </ul>
<p><b>Kompetenz 5:</b> Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.</p>	
<p><b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b></p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.</li> <li>• wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert.</li> <li>• wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden.</li> </ul>	<p><b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b></p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend.</li> <li>• üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.</li> <li>• setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.</li> </ul>

<p><b>Kompetenz 6:</b> Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.</p>	
<p><b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b></p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion).</li> <li>• kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind.</li> <li>• kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten.</li> <li>• analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt.</li> </ul>	<p><b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b></p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule.</li> <li>• erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um.</li> <li>• wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an.</li> </ul>

elektronische Vorab-Fassung\*

**Kompetenzbereich: Beurteilen**

**Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.**

<p><b>Kompetenz 7:</b> Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.</p>	
<p><b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b></p>	<p><b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b></p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden.</li> <li>• kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen.</li> <li>• kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik.</li> <li>• kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern.</li> </ul>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte.</li> <li>• erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein.</li> <li>• erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung.</li> <li>• stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab.</li> <li>• setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion.</li> <li>• kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/Empfehlung.</li> <li>• kooperieren mit anderen Institutionen bei der Entwicklung von Beratungsangeboten.</li> </ul>
<p><b>Kompetenz 8:</b> Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.</p>	
<p><b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b></p>	<p><b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b></p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile.</li> <li>• kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab.</li> <li>• kennen Prinzipien der Rückmeldung von Leistungsbeurteilung.</li> </ul>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht.</li> <li>• wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an.</li> <li>• verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen.</li> <li>• begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf.</li> <li>• nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit.</li> </ul>

**Kompetenzbereich: Innovieren****Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.**

<p><b>Kompetenz 9:</b> Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.</p>	
<p><b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b></p>	<p><b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b></p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation.</li> <li>• kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z. B. Grundgesetz, Schulgesetze).</li> <li>• reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen.</li> <li>• kennen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung.</li> </ul>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lernen, mit Belastungen umzugehen.</li> <li>• setzen Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein.</li> <li>• praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.</li> </ul>
<p><b>Kompetenz 10:</b> Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.</p>	
<p><b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b></p>	<p><b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b></p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation.</li> <li>• rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung.</li> <li>• kennen organisatorische Bedingungen und Kooperationsstrukturen an Schulen.</li> </ul>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen.</li> <li>• nutzen Ergebnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit.</li> <li>• dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse.</li> <li>• geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren.</li> <li>• nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten wahr.</li> <li>• kennen und nutzen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.</li> <li>• nutzen formelle und informelle, individuelle und kooperative Weiterbildungsangebote.</li> </ul>

<p><b>Kompetenz 11:</b> Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.</p>	
<p><b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b></p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge.</li> <li>• kennen Ziele und Methoden der Schulentwicklung</li> <li>• kennen die Bedingungen für erfolgreiche Kooperation.</li> </ul>	<p><b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b></p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an.</li> <li>• nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule.</li> <li>• planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um.</li> <li>• unterstützen eine Gruppe darin, gute Arbeitsergebnisse zu erreichen.</li> </ul>

elektronische Vorabfassung\*

Aufbau und Ordnung  
(Privatschulen)

**484****484**

### **Vereinbarung über das Privatschulwesen**

(Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10./11. 8. 1951)

Auf der Grundlage des Art. 7 des GG treffen die Unterrichtsverwaltungen der Länder folgende Vereinbarung:

#### 1. ABSCHNITT:

#### ALLGEMEINE BESTIMMUNGEN

##### § 1

(1) Private Schulen im Sinne des Art. 7 GG und dieser Vereinbarung sind alle nichtöffentlichen Schulen.

(2) Öffentliche Schulen sind die staatlichen und solche nichtstaatlichen Schulen, die nach dem Landesrecht als öffentliche Schulen gelten.

##### § 2

Privatschulen können von natürlichen sowie von juristischen Personen des privaten und des öffentlichen Rechts errichtet und betrieben werden.

##### § 3

Ersatz für öffentliche Schulen und daher genehmigungspflichtig sind Privatschulen dann, wenn in dem Land entsprechende öffentliche Schulen zugelassen oder grundsätzlich vorgesehen sind (Ersatzschulen). Dies trifft auf Privatschulen zu, deren Lehr- und Erziehungsziele denen der öffentlichen Schulen entsprechen; in der Lehr- und Erziehungsmethode und in den Lehrstoffen sind Abweichungen möglich.

##### § 4

(1) Privatschulen, die nicht als Ersatz für öffentliche Schulen gelten (Ergänzungsschulen), sind im Rahmen der in Art. 7 Abs. 4 S. 1 GG ausgesprochenen Gewährleistung mindestens anzeigepflichtig.

(2) Die Ergänzungsschule und ihre Einrichtungen, ihre Leiter und Lehrer müssen den allgemeinen gesetzlichen und polizeilichen Anforderungen entsprechen, die zum Schutz der Allgemeinheit vor Schäden und Gefahren an sie zu stellen sind.

##### § 5

(1) Einer Privatschule, die die Gewähr dafür bietet, daß sie dauernd die an gleichartige oder verwandte öffentliche Schulen gestellten Anforderungen erfüllt, kann die Eigenschaft einer **a n e r k a n n t e n P r i v a t s c h u l e** verliehen werden.

**484**

Schulwesen

(2) Durch die Anerkennung erhält die Privatschule Befugnisse öffentlicher Schulen, insbesondere das Recht, nach den allgemein für öffentliche Schulen geltenden Vorschriften Prüfungen abzuhalten und Zeugnisse zu erteilen. Die Schulverwaltung bestimmt die Zusammensetzung der Prüfungsausschüsse.

(3) Die Anerkennung wird entzogen, wenn die Voraussetzungen nicht mehr vorliegen.

#### § 6

Das Landesrecht soll nach Möglichkeit die Voraussetzungen dafür schaffen, daß unterrichtliche Einrichtungen, die nach ihren Unterrichtsgegenständen und -zielen sowie nach ihrer Organisationsform keinen schulischen Charakter haben und aus diesen Gründen oder wegen des Alters der Schüler nach Sprachsinn und allgemeiner Auffassung nicht als Schulen angesehen werden (Freie Einrichtungen), sich nicht als Schulen im Sinne dieser Vereinbarung bezeichnen dürfen.

#### § 7

Die Gewährleistung in Art. 7 Abs. 4 S. 1 GG schließt die Prüfung der Bedürfnisfrage aus.

#### § 8

Die Aufsicht des Staates nach Art. 7 Abs. 1 GG erstreckt sich auf alle Privatschulen.

#### § 9

Eine Privatschule (§§ 3 und 4) darf durch ihre Bezeichnung nicht den Anschein einer öffentlichen Schule erwecken.

#### § 10

Aus Art. 7 GG und aus dieser Vereinbarung können Ansprüche auf Unterstützung privater Schulen aus öffentlichen Mitteln nicht hergeleitet werden. Es bleibt den Ländern unbenommen, im Rahmen ihrer rechtlichen und finanziellen Möglichkeiten die Privatschulen unmittelbar oder mittelbar zu fördern und ihnen die gleichen Vergünstigungen zu gewähren wie den öffentlichen Schulen.

## 2. ABSCHNITT ERSATZSCHULEN

#### § 11

Für die Entscheidung, ob die Anforderungen des Art. 7 Abs. 4 S. 3 GG erfüllt sind, gelten folgende Grundsätze:

- a) Die Anforderungen an Lehrziele und Einrichtungen sind erfüllt, wenn die innere und äußere Gestaltung der Schule nach den An-

**Aufbau und Ordnung  
(Privatschulen)****484**

forderungen, die in dem Lande an entsprechende öffentliche Schulen gestellt werden, als gleichwertig — nicht notwendig gleichartig — anzusehen sind.

- b) Die Anforderungen an die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte sind erfüllt, wenn eine fachliche, pädagogische und unterrichtspraktische Vor- und Ausbildung sowie die Ablegung von Prüfungen nachgewiesen werden, die der Vor- und Ausbildung und den Prüfungen der Lehrer an den entsprechenden öffentlichen Schulen im Wert gleichkommen. Auf den Nachweis der Vor- und Ausbildung und der Prüfungen kann in besonderen Ausnahmefällen verzichtet werden, wenn die wissenschaftliche und pädagogische Eignung des Lehrers durch gleichwertige freie Leistungen nachgewiesen wird.

**§ 12**

Eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern wird, auch wenn das Schulgeld an der Privatschule höher ist als an den entsprechenden öffentlichen Schulen, nicht gefördert, wenn für minderbemittelte Schüler die erforderlichen Erleichterungen (Schulgeldnachlaß, Erziehungsbeihilfen, Geschwisterermäßigung usw.) in einem Umfange gewährt werden, der im Vergleich mit den öffentlichen Schulen angemessen ist.

**§ 13**

Unter welchen Voraussetzungen die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte genügend gesichert ist, entscheidet allgemein und im Einzelfall die Landesunterrichtsverwaltung.

**§ 14**

(1) Fehlt eine der Voraussetzungen des Art. 7 Abs. 4 S. 3 GG, so bleibt es der Unterrichtsverwaltung des Landes überlassen, ob und unter welchen Bedingungen oder Auflagen sie die Genehmigung erteilen will.

(2) Aus anderen Gründen als wegen Fehlens dieser Voraussetzungen oder wegen nicht genügender Sicherung der wirtschaftlichen und rechtlichen Stellung der Lehrkräfte kann die Genehmigung nur dann versagt werden, wenn Tatsachen vorliegen, aus denen sich ergibt, daß der Träger oder der Leiter der Schule die für die Verwaltung oder Leitung erforderliche Zuverlässigkeit nicht besitzt oder wenn die Schuleinrichtungen den allgemeinen gesetzlichen und polizeilichen Anforderungen nicht entsprechen.

**§ 15**

Die Genehmigung darf nicht widerrufen werden, solange die Voraussetzungen für ihre Erteilung fortbestehen. Ein Widerruf soll erst

**484****Schulwesen**

erfolgen, wenn die Schule innerhalb einer angemessenen Frist die Mängel nicht beseitigt hat.

**§ 16**

Private Volksschulen sind über die in Art. 7 Abs. 5 GG genannten Voraussetzungen hinaus nicht zugelassen.

**§ 17**

Mit der Genehmigung erhält die Privatschule das Recht, schulpflichtige Schüler aufzunehmen.

**3. ABSCHNITT****SCHLUSSBESTIMMUNGEN****§ 18**

Die Vereinbarung gilt für bestehende wie für neu zu gründende Schulen.

**§ 19**

(1) Private Hochschulen und private Einrichtungen zur Ausbildung und Fortbildung von Lehrern werden von dieser Vereinbarung nicht erfaßt.

(2) Das gleiche gilt für den Privatunterricht. Gemeinschaftlicher Unterricht von mehr als 3 Schülern ist in der Regel als Schulunterricht anzusehen, sofern die sonstigen Voraussetzungen vorliegen.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ  
DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER  
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

- II A / Rei-

## **Bericht**

### **„Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“**

---

(Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006)

elektronische Vorab-Fassung\*

## Inhaltsverzeichnis

<b>0. Auftrag und Ziel.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Zur Entwicklung des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland...7</b>	
1.1 Begriffsbestimmung und Rahmenbedingungen für die Entwicklung des bilingualen Unterrichts .....	7
1.2 Entwicklung der bilingualen Formen – Historischer Rückblick .....	7
1.3 Die Bedeutung und Ziele des bilingualen Unterrichts.....	9
1.4 Formen der Umsetzung.....	11
<b>2. Darstellung der Situation des bilingualen Unterrichts.....</b>	<b>13</b>
2.1 Verbreitung des bilingualen Unterrichts (nach Schularten, Sprachen und Sachfächern) ..	13
2.2 Umfang des bilingualen Angebotes/Studentafel.....	18
2.3 Curricula und Organisation.....	19
2.4 Leistungsbewertung und Zertifizierung des bilingualen Unterrichts .....	19
2.5 Lehr-/Lernmittel für den bilingualen Unterricht.....	20
2.6 Lehrkräfte für den bilingualen Unterricht.....	21
2.6.1 Anforderungen an Lehrkräfte.....	21
2.6.2 Lehrerbildung für bilingualen Sachfachunterricht .....	21
2.7 Grenzüberschreitende Projekte .....	24
<b>3. Perspektiven und Empfehlungen .....</b>	<b>25</b>
<b>4. Länderspezifische Angaben .....</b>	<b>27</b>
A Verbreitung des bilingualen Unterrichts.....	27
B Sachfächer, die in der Fremdsprache unterrichtet werden, mit Nennung des Unterrichtsbegins (Jahrgangsstufe) .....	36
C Umfang des bilingualen Angebotes (Studentafel).....	42
D Konsequenzen für Abschlussprüfungen bzw. vorangehender Fächerbelegung .....	59
E Länderspezifische Regelungen für den bilingualen Unterricht .....	64
F Leistungsbewertung/Zertifizierung des bilingualen Unterrichts in den Sachfächern.....	74
G Lehr- und Lernmittel für bilingualen Unterricht (Entwicklung/Herkunft).....	78
H Lehrkräfte (fachliche Voraussetzungen, personelle Sicherung des bilingualen Unterrichts, Fortbildung) .....	82
I Grenzüberschreitende Projekte .....	87
J Generelle Einschätzung des bilingualen Unterrichts und daraus resultierende Empfehlungen.....	91
<b>5. Bibliografie „Bilingualer Unterricht“ .....</b>	<b>97</b>

## 0. Auftrag und Ziel

Die Kultusministerkonferenz hatte auf der Grundlage ihres Beschlusses zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht vom 07.10.1994 den Schulausschuss beauftragt, „die in den Ländern vorliegenden Konzepte für den bilingualen Unterricht und die bisher damit gesammelten Erfahrungen auszuwerten und Vorschläge für die Weiterentwicklung zu erarbeiten“.

Der von der Arbeitsgruppe „Bilinguale Züge“ unter Vorsitz von Frau MR'in Ingeborg Christ auftragsgemäß vorgelegte Bericht dazu wurde vom Schulausschuss in seiner 328. Sitzung am 19./20.03. 1998 zu Kenntnis genommen und zugleich beschlossen, sich weiterhin mit der bilingualen Thematik zu beschäftigen.

Insbesondere angesprochen wurden neben der künftig notwendigen Aktualisierung die Fragen, ob eine weitere terminologische Klärung möglich und eine Vereinheitlichung der Zertifizierung von Schülerleistungen empfohlen werden kann.

In seiner 348. Sitzung am 27./28.03.2003 hat der Schulausschuss die Länder aufgefordert, bis Ende 2004 Aktualisierungshinweise zum Bericht von 1999 dem Sekretariat zu übermitteln und auf deren Grundlage in seiner 357. Sitzung vom 16./17.06.2005 den Berichtersteller für den Fremdsprachenunterricht, Direktor Prof. Ebke, gebeten, mit einer Arbeitsgruppe den Bericht von 1999 zu überarbeiten<sup>1</sup>. Dabei sollen die Ziele des Berichtes deutlich hervorgehoben werden.

Weiter hat der Schulausschuss darum gebeten, in die Überarbeitung ebenfalls die „Übersicht zu Stand und Entwicklung der zweisprachigen deutsch-französischen Züge an allgemeinbildenden Sekundarschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ (vom Schulausschuss zustimmend zur Kenntnis genommen am 12.12.1991) und die „Übersicht zu Stand und Entwicklung der zweisprachigen deutsch-englischen Züge an allgemeinbildenden Sekundarschulen in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland“ (vom Schulausschuss zustimmend zur Kenntnis genommen am 01.06.1993) einzubeziehen.

Ziele des überarbeiteten Berichts zum bilingualen Unterricht in den Ländern sind:

- ein vertiefter Informationsaustausch zwischen den Ländern zu den verschiedenen Konzepten und Umsetzungsformen;
- konkrete Information einer interessierten Fachöffentlichkeit und der Eltern über den aktuellen Sachstand zum bilingualen Unterricht;
- Unterstützung einer Netzbildung der im bilingualen Unterricht eingesetzten Lehrkräfte und Schulen, u.a. durch
  - Förderung des Austausches von Modellen guter Praxis,
  - Informationsaustausch zu bilingualen Unterrichtsmaterialien,
  - Informationen zu Schüleraustausch und pädagogischen Projekten, auch in internationalen Kooperationen,
  - Unterstützung regionaler und überregionaler Fort- und Weiterbildungsaktivitäten;
- Grundlage für Vorschläge zur Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichts;
- Entwicklung bedarfsorientierter Lehrerbildungskonzepte für das bilingualen Unterrichten;

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Bericht nimmt daher die noch gültigen Aussagen des Berichts von 1999 in seiner Darstellung mit auf. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf ihre Kennzeichnung verzichtet.

- Unterstützung einer abgestimmten Zertifizierung besonderer Qualifikationen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht;
- Grundlage für Vorschläge zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts insgesamt sowie für (fremd)sprachenpolitische Entscheidungen in den Ländern.

Der hier vorgelegte Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsberichte und Vorschläge zur Weiterentwicklung“ gibt den Sachstand im Schuljahr 2004/05 wieder. Er bezieht die zweisprachigen deutsch-englischen und deutsch-französischen Züge in die Darstellung ein.

elektronische Vorab-Fassung\*

## **1. Zur Entwicklung des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland**

### ***1.1 Begriffsbestimmung und Rahmenbedingungen für die Entwicklung des bilingualen Unterrichts***

Bilingualer Unterricht wird in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ vom 07.10.1994 als „Unterricht mit Teilen des Fachunterrichts in der Fremdsprache“ definiert.

In den meisten europäischen Ländern wird dieses Konzept als CLIL („content integrated language learning“ bzw. ÉMILE („Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Étrangère“) bezeichnet und vorrangig nicht als Fremdsprachenunterricht in erweiterter Form, sondern als integrierter Sachfach- und Fremdsprachenunterricht verstanden. Dabei stellt das Sachfach nicht nur die vom Lehrplan vorgegebenen Themen und Inhalte bereit, sondern die Behandlung der Inhalte erfolgt zusätzlich auch aus der Sicht des Landes der Unterrichtssprache und ermöglicht so interkulturelles Lernen, das in seiner Qualität über die isolierte Behandlung von Sachfächern und Fremdsprache hinaus geht.

Die Europäische Union hat von ihrem statistischen Dienst „Eurydice“ in einer Studie die Situation des bilingualen Unterrichts in Europa im Jahr 2005 detailliert aktualisieren lassen. Das Ergebnis wurde im Januar 2006 vorgelegt.

Die Studie geht von der folgenden Begriffsdefinition aus:

„CLIL refers to the teaching of a current subject other than foreign languages in more than one language.“

Damit schließt die Kommission die Konzepte von “total immersion” – Schulen, die in der Regel einen hohen Anteil von Muttersprachlern bei der Unterrichtssprache haben - bewusst aus. Auch Schulen für sprachliche Minderheiten in einem Land können nicht beanspruchen, bilingual zu unterrichten. Migranten als Zweitsprachenlerner werden ebenfalls nicht erfasst, denn es geht um den Unterricht in einer „Fremdsprache“, nicht in einer „zweiten Sprache“.

Weiter geht die Definition davon aus, dass ein bilingual unterrichtetes Fach „in mehr als einer Sprache“ unterrichtet wird, also in der Regel in der Sprache des Landes, zumindest zu Beginn, phasenweise oder vielleicht auch in einer zusätzlichen Stunde zur Absicherung des Verständnisses und des Fachwortschatzes.

Die Untersuchung von „Eurydice“ konzentriert sich wie die vorliegende Übersicht auf bilinguales Lernen im schulischen Kontext. Initiativen im vorschulischen Bereich sind durchaus vorhanden, werden aber in beiden Analysen nicht erfasst.

### ***1.2 Entwicklung der bilingualen Formen – Historischer Rückblick***

Die Anfänge des bilingualen Unterrichts in der Nachkriegszeit gehen auf Absprachen in der Folge des deutsch-französischen Kooperationsvertrages von 1963 zurück, in welchem die Förderung der Partnersprache in den beiden Ländern Deutschland und Frankreich vereinbart wurde. In der

Erfüllung dieser Absprachen wurde die Form der bilingualen Züge entwickelt. Der erste Zug wurde 1969 in Singen am Hohentwiel eingerichtet.

In der Folge dieser Einrichtung gab es einen ersten Anstieg bilingualer Unterrichtsangebote für Französisch und Englisch an Gymnasien, die einen hohen Anspruch stellten: So vergab z.B. die Kultusverwaltung in Baden-Württemberg zusätzliche Stunden für den Fremdsprachenunterricht in den ersten beiden Gymnasialklassen zur Vorbereitung des bilingualen Sachfachunterrichts nur unter der Voraussetzung, dass ab Klasse 7 der Sachfachunterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Erdkunde, dann Geschichte und später Gemeinschaftskunde vollständig in der Fremdsprache und auf dem Niveau des Lehrplans mit allen vorgesehenen Themen durchgeführt wurde.

Dieses Angebot richtete sich an besonders befähigte Schülerinnen und Schüler, konnte sich jedoch in der Breite nicht durchsetzen.

In der Zeit von 1980 – 1995 suchten die Fremdsprachendidaktiker verstärkt nach Konzepten, die zu besseren Ergebnissen des Fremdsprachenlernens und damit zu einer höheren fremdsprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler führen könnten. Zahlreiche Methoden wurden entwickelt und ausprobiert, die überwiegend die Notwendigkeit betonten, sich nicht nur auf die formalen Aspekte des Sprachenlernens, sondern auf die Bedeutungsaspekte im kommunikativen Kontext zu konzentrieren. Konzeptionell stimmten diese Initiativen darin überein, dass ein integrierter, prozess-orientierter Ansatz für das Fremdsprachenlernen realisiert werden müsse und dass der Erfolg des Fremdsprachenlernens vor allem von der Dauer abhänge, die ein Lerner der fremden Sprache ausgesetzt sei. Da an eine Erhöhung der Stundenzahl für den Fremdsprachenunterricht nicht zu denken war, wurden Überlegungen entwickelt, wie diese verstärkte und stärker realitätsbezogene Exposition im Rahmen des gegebenen schulischen Curriculums ermöglicht werden könnte. Es lag auf der Hand, die Schüler auch in den Sachfächern die Fremdsprache nutzen zu lassen, um in diesem funktionalen Kontext des Fremdsprachengebrauchs den Fokus auf die Anwendung der Fremdsprache zu legen. Die Integration von Fremdsprache und Sachfachinhalten in einer auf beide Aspekte ausgerichteten Lernumgebung war die Lösung, die sich in den neunziger Jahren in ganz Europa in allen Schularten ausbreitete.

Diese Ausweitung wurde zu Beginn der neunziger Jahre in Deutschland dadurch unterstützt, dass der behutsame Einstieg in der Form thematisch geeigneter bilingualer Module entwickelt wurde, statt die Schülerinnen und Schüler sogleich vollständig und ausschließlich im Sachfach in der Fremdsprache zu unterrichten. Der Einstieg wurde manchmal zusätzlich durch eine weitere zugewiesene Sachfachstunde ab Klasse 7 erleichtert und mit der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien verbunden, die nicht nur auf besonders schnell lernende Schülerinnen und Schüler abgestellt waren.

Mit der Öffnung der europäischen Grenzen ist das Bewusstsein der Öffentlichkeit für die Notwendigkeit einer verstärkten sprachlichen und interkulturellen Bildung gewachsen. Entsprechend ist besonders in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die Zahl der bilingualen Züge insbesondere auch für die englische Sprache weiter angestiegen. Netzwerke der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte in Französisch und Englisch trugen und tragen noch heute dazu bei, den Erfahrungsaustausch zu sichern, Material auszutauschen und weitere bilinguale Modelle zu initiieren. Dies geschah nicht nur an den Gymnasien, sondern zunehmend auch an Grundschulen, Realschulen, Gesamtschulen und beruflichen Schulen.

Kultusverwaltungen entwickelten zu Beginn der 90er Jahre zusammen mit den Hochschulen entsprechende Ausbildungsgänge für bilingual unterrichtende Sachfachlehrkräfte (z.B. „Europa-

lehramt“ für angehende Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte in Baden-Württemberg) und ermöglichten zertifizierte Abschlüsse auch in der 2. Phase der Lehrerbildung an den Seminaren (z.B. früh Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz).

Gemäß den Bemühungen um eine Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts im Sinne der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ein mehrsprachiges und mehrkulturelles Europa gewinnen bilinguale Modelle auch in anderen europäischen Sprachen Raum (z.B. Spanisch und Italienisch). Dies gilt nach der deutschen Vereinigung auch für die Grenzregionen, in denen bilinguale Modelle in den Sprachen der Nachbarländer eingerichtet wurden: in Polnisch, Tschechisch und in Niederländisch.

Waren zum Zeitpunkt des ersten Berichts der Ständigen Konferenz der Kultusminister zum bilingualen Unterricht im Jahr 1999, etwa dreißig Jahre nach der Einführung des ersten bilingualen Zuges in Deutschland, insgesamt 366 Schulen mit bilingualen Angeboten in Deutschland festzustellen, wird diese Zahl heute, 5 bis 6 Jahre später, noch einmal übertroffen. Für das gesamte Bundesgebiet werden von den Kultusverwaltungen inzwischen 847 bilingual unterrichtende Schulen erfasst – eine deutlich angestiegene Zahl von Schulen (+ 231 %) gegenüber dem Beobachtungszeitraum des ersten Berichts.

Angesichts der von den Kultusverwaltungen aller Länder zu Beginn dieses Jahrhunderts intensivierte Einführung des Fremdsprachenunterrichts im Primarstufenbereich, vielfach mit Sachfach- und Sprachen-integrierendem Konzept, werden sich auch weiterführende Schulen der Sekundarstufe I zunehmend darauf einstellen, entsprechende Anknüpfungskonzepte anzubieten. So könnte sich die Zahl der Schulen mit bilingualem Angebot sicherlich auch in der Zukunft deutlich erweitern.

Dabei ist eine Entwicklung hin zu weniger strukturierten Angeboten zu beobachten, die neben den etablierten bilingualen Zügen mehr Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, epochen- und phasenweise die Fremdsprache in Sachfächern anzuwenden, um auf diese Weise Erfahrung im Umgang mit der Fremdsprache als Arbeitssprache zu gewinnen. Solche Angebote finden sich auch an Schulen, an denen bisher die Einrichtung eines eigenständigen Zuges nicht möglich ist.

### **1.3 Die Bedeutung und Ziele des bilingualen Unterrichts**

Die Bedeutung des bilingualen Unterrichts generell ist von der Ständigen Konferenz der Kultusminister verschiedentlich zum Ausdruck gebracht worden. In ihren Beschlüssen zur „Auswärtigen Kulturpolitik“ vom 13.11.1978, zur „EG-Bildungs- und Kulturpolitik“ vom 24.04.1989 sowie zu „Europa im Unterricht“ vom 07.12.1990 hat die Konferenz den besonderen Beitrag zweisprachig geprägter Bildungsgänge für den Erwerb vertiefter Kenntnisse in den europäischen Partnersprachen und über europäische Partnerländer hervorgehoben und die verstärkte Einrichtung und den Ausbau bilingualer Bildungsgänge gefordert. Damit wird auch bilateralen Absprachen und vertraglichen Regelungen Rechnung getragen, soweit sie die Einrichtung bilingualer Züge in den Partnerländern zum Inhalt haben.

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das Abkommen über den „Gleichzeitigen Erwerb der allgemeinen Hochschulreife und des Baccalauréat“, das es Absolventen bilingualer Züge erlaubt, in einem integrierten Verfahren unter Beteiligung der französischen Schulaufsicht die französische Hochschulreife zusammen mit der deutschen zu erwerben.

Gemäß Beschluss vom 11.10.1991 versteht die Kultusministerkonferenz die bilingualen Züge gleichzeitig als Beitrag zur Begabtenförderung im sprachlichen Bereich. In ihrem Beschluss zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht vom 07.10.1994 hat die Kultusministerkonferenz den bilingualen Unterricht zu den Förderinitiativen gezählt und die Frage gestellt, „in welchem Ausmaß (...) sich eine Ausweitung des bilingualen Unterrichts insgesamt verwirklichen lässt und durch welche Maßnahmen (...) eine Erweiterung der Sprachen und Sachfächer für dieses Angebot erreicht und unterstützt werden“ kann.

Mit ihrem Beschluss zur Aktualisierung dieses Berichts griff die Kultusministerkonferenz auch entsprechende Ansätze auf, die zuletzt im Aktionsplan 2004-2006 „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“ der Kommission der Europäischen Union und weiteren Empfehlungen der Europäischen Union und des Europarats zum Fremdsprachenlernen zum Ausdruck kommen.

Die Europäische Union und der Europarat sehen in der Förderung des bilingualen Unterrichts eine wichtige Maßnahme zur Erhöhung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. So haben sie zu dem Thema Untersuchungen in Auftrag gegeben, europäische Kongresse mit veranstaltet – zuletzt im März 2005 in Luxemburg – und, wie zuvor erläutert, in einer Studie von „Eurydice“ den Sachstand zum bilingualen Unterricht in Europa aktualisiert.

Die besondere Qualität und Effektivität des bilingualen Unterrichts ist inzwischen durch Untersuchungen belegt und allgemein anerkannt. Bilinguale Lernangebote verfolgen das Ziel, den authentischen Gebrauch der Fremdsprache in einem erweiterten Kontext anzuregen. Die erweiterte kontextuelle Verknüpfung der Themen und Sprechimpulse führt zu aktiverem und ausgehnterem Sprachhandeln, in dessen Vollzug Sprachwissen unterschiedlichster Art, muttersprachlich basierte und außersprachliche Kompetenzen integrativ eingesetzt werden. Neben spezifisch sprachlichen Kenntnissen werden auch Fachkenntnisse, Alltags- und Weltwissen aktiviert und vor allem Verfahren zur Überbrückung eigenen Nichtwissens geübt. Der Lernprozess verläuft daher hier weniger sprachsystematisch, unterstützt aber die individuellen Ansätze einer Bewältigung kommunikativer Aufgaben stärker als im reinen Sprachunterricht. Die Schüler werden deutlicher als (Sprach-)Handelnde herausgefordert.

Akzeptiert man, dass nachhaltiges Sprechenkönnen nur durch verstärkten Gebrauch der Sprache erreicht und gesichert werden kann und dass es sich dabei um einen sich selbst verstärkenden Prozess handelt, in dem die Fehlerhaftigkeit allmählich reduziert und die Handlungskompetenz aufgebaut werden, so wird deutlich, dass es für das Ausgangsniveau bilingualer Angebote keine Mindestvorgaben geben kann. Mit entscheidend wird in jedem Fall das Zielniveau des Fachunterrichts sein, das realisiert werden muss.

Voraussetzung für die angemessene sprachliche und fachliche Bearbeitung eines Gebietes ist immer eine entsprechende doppelte unterrichtliche Kompetenz einer Lehrkraft. Liegt diese Voraussetzung vor, führt der fremdsprachliche Unterricht in der Regel zu befriedigenden Ergebnissen auch im Sachgebiet. Der höhere Aktivierungsgrad auf der sprachlichen Ebene steigert den Aufmerksamkeitsgrad insgesamt.

Schülerinnen und Schüler schätzen bilingualen Unterricht als willkommene Möglichkeit des Erwerbs einer vertieften kommunikativen und interkulturellen Kompetenz im Sinne der Vorbereitung auf die Internationalisierung der Lebenswelten und die europäische Integration. Bilingu-

aler Unterricht motiviert Schülerinnen und Schüler, da er die Sprachkompetenz auf hohem Niveau weiter entwickelt und aktuelle Problemstellungen in den Mittelpunkt stellt.

Die Schülerinnen und Schüler können im bilingualen Sachfachunterricht die Zielsprache als Instrument erleben, und zwar im authentischen und daher motivierenderen Kontext von realen Fragestellungen unter Anwendung von Lern- und Arbeitstechniken (z.B. der Analyse von Grafiken, Schaubildern, Versuchsabläufen etc.), die für den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht eher untypisch sind. Die so gewonnene Kompetenz wird durch Arbeitsformen zusätzlich unterstützt, die das selbstständige Arbeiten fördern (z.B. im Projektunterricht) und auf diese Weise insgesamt auch den Zugang zu und die Studierfähigkeit an ausländischen Hochschulen unterstützen.

Zu der weiter gehenden Sprach- und Sachfachkompetenz im bilingualen Unterricht und der Mobilität kommt die Förderung der Mehrperspektivität vor allem in den bilingual unterrichteten gesellschafts-wissenschaftlichen Fächern wie Geografie, Geschichte, Gemeinschafts- bzw. Soziologie hinzu. Die Schülerinnen und Schüler erfahren im Unterricht durch die fremdsprachlichen Texte den Blickwinkel des anderen Landes und gewinnen aus der kontrastiven Auseinandersetzung mit historischen und gesellschaftlichen Themen Verständnis und interkulturelle Kompetenz - eine hohe und zugleich notwendige Qualität in einem auf das friedliche Zusammenleben der Völker angewiesenen Europa.

Auf diese Weise erhöht sich die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer schulischen Laufbahn deutlich.

Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Erfahrung, dass der bilinguale Unterricht kein Mittel allein der Eliteförderung darstellt, sondern auf allen Schulstufen, in allen Schularten und in den verschiedensten Organisationsformen zu motivieren vermag und Erfolge zeitigt.

Zudem kann bilingualer Unterricht zugleich ein wirtschaftliches Konzept sein, das bei gleichbleibendem Unterrichtsumfang des Sprachenblocks insgesamt einen Synergieeffekt zugunsten des Sprachenlernens umzusetzen vermag. Durch den Unterricht von Sachfächern in einer Fremdsprache können - vor allem in den Jahrgangsstufen der Oberstufe, aber ggf. auch in höheren Jahrgängen der Sekundarstufe I - Stunden für das Erlernen einer weiteren Fremdsprache gewonnen werden. Besonders bietet sich das in der ersten Fremdsprache an, die bereits in der Primarstufe einsetzt.

Die Europäische Union und der Europarat sehen im bilingualen Unterricht daher eine wichtige Chance zur Förderung der Mehrsprachigkeit.

#### **1.4 Formen der Umsetzung**

Der Begriff „bilingualer Unterricht“ umfasst, abhängig von seiner schulischen Rahmensetzung und Intensität, sehr verschiedene Ausprägungen:

Die deutlichste Ausgestaltung weist der institutionell verankerte, deutlich strukturierte „bilinguale Zug“, „Zweig“ oder „Bildungsgang“ auf mit einem Kontinuum in zumeist mehreren Sachfächern bis zur Qualifizierungsphase mit bilingualem Abitur in mindestens einem Sachfach. Aufgrund eines Abkommens mit Frankreich kann damit sogar „la double délivrance du Bac et de l’Abitur“ erreicht werden.

Vielfach zeichnen sich entsprechende Modelle durch zusätzliche Unterrichtsstunden in der Fremdsprache als Vorbereitung für den Sachfachunterricht in der Fremdsprache aus (z.B. in den Klassen 5 und 6) und anschließend auch im Sachfach zur Absicherung des Verständnisses und der Fachterminologie.

An zweiter Stelle steht die „Fremdsprache als Arbeitssprache“ durchgehend in einem Fach der gymnasialen Oberstufe mit einer schriftlichen und/oder mündlichen Abschlussprüfung in diesem Fach in der Fremdsprache. Dieses Konzept kann auch mit einer Reduzierung des Fremdsprachenunterrichts selbst verbunden sein.

Dann folgt an dritter Stelle die „Fremdsprache als Arbeitssprache“ durchgehend während mindestens eines Schuljahres in Mittel- und/oder Oberstufe, in einzelnen Fällen ebenfalls verbunden mit einer Reduzierung des Umfangs des Fremdsprachenunterrichts.

Einstiegsmodell an vielen Schulen ist die „Fremdsprache als Arbeitssprache“ phasenweise im Rahmen bilingualer Module im Fachunterricht von weniger als einem Schuljahr, aber ggf. durchaus während mehrerer Jahre. Zu Beginn geschieht dies oft aufgrund der Initiative einzelner Fachlehrkräfte und noch nicht als Bestandteil einer schulischen Gesamtkonzeption. In diesem Bericht werden nur die Meldungen erfasst, die auf einem mittelfristig stabilen Angebot der jeweiligen Schule beruhen.

Mit den zuletzt genannten Modellen verbindet sich die Intention, grundsätzlich allen Schülerinnen und Schülern, nicht nur denen eines Zuges, die Erfahrung des Umgangs mit der Fremdsprache als Arbeitssprache zu vermitteln. Diese Ansätze, die unter Umständen leichter zu verwirklichen sind als die Einrichtung eines eigenen Zuges oder auch als Vorform zur Erprobung dienen können, stellen allerdings eine Herausforderung für Curriculum- und Materialentwicklung dar und verlangen Festigung und Förderung der fremdsprachlichen Kenntnisse der Lehrkräfte aller Fächer in der Lehreraus- und -fortbildung, wenn dauerhaft ein angemessener Standard gesichert werden soll.

## 2. Darstellung der Situation des bilingualen Unterrichts

Die heute zu beobachtende Konsolidierung der bilingualen Bildungsgänge beruht auf einer hohen Zufriedenheit der Beteiligten mit der sprachlichen und fachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Diese Einschätzung wird dadurch bestätigt, dass eingerichtete deutsch-englische und deutsch-französische Züge nur selten eingestellt werden. Während die Anzahl der bilingualen deutsch-französischen Bildungsgänge zur Zeit stagniert, steigen seit Ende der 80er Jahre die deutsch-englischen Bildungsgänge sprunghaft an. Aufgegeben werden bilinguale Bildungsgänge lediglich sporadisch in den weniger verbreiteten Sprachen. Zusätzlich bieten die meisten Bundesländer in zunehmendem Maße bilingualen Unterricht im Rahmen von Arbeitssprachenunterricht bzw. im Rahmen bilingualer oder mehrsprachiger Module an. Im Primar- und Schulbereich wird zudem an einigen Standorten inhaltsbezogenes Sprachenlernen in vielen Fächern durchgeführt.

Verzögernd in Bezug auf diese positive Entwicklung wirken sich folgende Faktoren aus:

- Die Einrichtung neuer Züge trifft auf Einschränkungen infolge finanzieller und personeller Engpässe.
- Die Beschränkung der Zahl der Züge in der Sekundarstufe I führt zu Problemen bei der Kursbildung in der Oberstufe.
- Geeignete Materialien stehen immer noch nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung.
- Aufgrund der unzulänglichen Materialien ist der bilinguale Unterricht mit außerordentlich hohem Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte verbunden.
- Für die Anerkennung der zusätzlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler fehlt eine nach außen wirksame Vergabe entsprechender Nachweise.
- Der Bildung getrennter Züge wird zuweilen eine selektive Wirkung zugeschrieben.
- Bilinguale und mehrsprachige Module werden eher zufällig angeboten. Es fehlt die Verankerung im Schulprogramm in Abstimmung mit den Fachkonferenzen.
- Die Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für bilinguales Lernen beschränken sich oft auf bilingualen Unterricht im Rahmen bilingualer Züge, statt auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für bilinguale und mehrsprachige Module bzw. für „die Fremdsprache als Arbeitssprache“ in einem breiten Fächerkanon einbeziehen.

### 2.1 Verbreitung des bilingualen Unterrichts (nach Schularten, Sprachen und Sachfächern)

Bilingualer Unterricht wird mittlerweile in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland angeboten. Er hat sich überwiegend in Gymnasien entwickelt, wird aber in zunehmendem Maße auch in Realschulen und im berufsbildenden Bereich angeboten. In einigen Bundesländern wurden bilinguale Angebote bereits im vorschulischen Bereich und in Grundschulen eingerichtet. In Hauptschulen dagegen liegen keine systematischen Erfahrungen mit bilingualem Unterricht vor (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Bilingualer Unterricht an unterschiedlichen Schulformen<sup>2</sup>

Land	GS	HS	RS	GE	GY / S I	GY / S II	BbS
BW	X	X	X		X	X	X
BY					X	X	X
BE	X		X	X	X	X	
BB			X	X	X	X	
HB				X	X	X	X
HH	X			X	X	X	
HE	X		X	X	X	X	X
MV					X	X	
NI				X	X	X	
NW	X		X	X	X	X	
RP	X		X		X	X	
SL	X		X	X	X	X	X
SN	X		X		X	X	X
ST					X	X	
SH	X		X	X	X	X	X
TH					X	X	X

In allen Bundesländern wird bilingualer Unterricht im Rahmen bilingualer Züge durchgeführt. Bilinguale oder mehrsprachige Module werden in Englisch, Französisch, vereinzelt in Niederländisch, Spanisch, Italienisch und Russisch angeboten, und zwar in allen Bundesländern mit Ausnahme von Bremen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt. Die flexiblen Formen bilingualen Arbeitens werden anders als bilinguale Züge auch im berufsbildenden Bereich häufiger durchgeführt. *Die Fremdsprache als Arbeitssprache* im Fachunterricht wird in Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen unterrichtet. Binationale Züge oder Züge, die zum *International Baccalaureate* führen, sind in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein eingerichtet. (vgl. Tab. 2) An einigen Grundschulen wird Unterricht in nahezu allen Fächern in der Fremdsprache (i.d.R. Englisch) angeboten.

<sup>2</sup> Grundschule (GS), Hauptschule (HS), Realschule (RS) [einschließlich Oberschule (BB), Regionalschule (RP), Mittelschule (SN), Regelschule (TH)], Gesamtschule (GE), Gymnasium/Sekundarstufe I (GY / S I), Gymnasium/Sekundarstufe II (GY / S II), berufsbildende Schulen (BbS)

Tab. 2 Anzahl der Schulen, die bilingualen Unterricht in verschiedenen Organisationsformen erteilen

## a) Allgemein bildende öffentliche Schulen

Land	Gesamtzahl der allgemein bildenden Schulen <sup>3</sup>	Bilinguale Züge	Bilinguale Module	Fremdsprache als Arbeitssprache	Binationale Züge bzw. Schulen	Schulen, die zum International Baccalaureate führen	Gesamtzahl der Schulen mit bilingualem Angebot
BW	4682	56	o.A. <sup>4</sup>		3		59
BY	4782	29	36		2		67
BE	1182	31	3	2	33	1	70
BB	1294	10	1				11
HB	310	10					10
HH	418	16			10	1	27
HE	1920	75	o.A.	0	2	2	76
MV	1016	1	1	4			6
NI	3203	87	10		1		98
NW	6082	196	o.A.	o.A.	7	3	206
RP	1560	44					44
SL	375	10	-	4	1	1	15
SN	1482	15	o.A.		2		17
ST	921	10	o.A.				10
SH	910	34	18		1		53
TH	862	6	o.A.	1			7
<b>Gesamt</b>	<b>31153</b>	<b>630</b>	<b>69</b>	<b>11</b>	<b>62</b>	<b>8</b>	<b>776</b>

## b) Berufsbildende öffentliche Schulen

Land	Gesamtzahl der berufsbildenden Schulen	Bilinguale Züge	Bilinguale Module	Fremdsprache als Arbeitssprache	Binationale Züge bzw. Schulen	Schulen, die zum International Baccalaureate führen	Gesamtzahl der Schulen mit bilingualem Angebot
BW	ca.300	1	10		1	1	13
BY	685		2				2
BE	218						
BB	119		6				6
HB	59						
HH	47		7	2			9
HE	604	1					1
MV	165						
NI	759		2				2
NW	377	1	22				23
RP	331						
SL	176	o.A.	o.A.	3	o.A.	o.A.	3
SN	549			22			22
ST	272						
SH	39	2	2				4
TH	254		5	2			7
<b>Gesamt</b>	<b>5065</b>	<b>5</b>	<b>56</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>92</b>

<sup>3</sup> hier: ohne Förder-/Sonderschulen und ohne Erwachsenenbildung<sup>4</sup> o.A.: das Angebot ist vorhanden, aber nicht statistisch erfasst

Bilingualer Unterricht in Englisch wird in allen Bundesländern erteilt, stark vertreten ist auch Französisch, vor allem an Gymnasien, gefolgt von Italienisch und Spanisch. In Grundschulen werden in grenznahen Räumen im Saarland und in Baden-Württemberg Themenbereiche in Französisch behandelt. In grenznahen Räumen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen wird bilingualer Unterricht an einzelnen Standorten in Niederländisch, in Schleswig-Holstein in Dänisch, in Sachsen auch in Tschechisch und Polnisch durchgeführt. Weitere Arbeitssprachen werden nur in einzelnen Bundesländern eingesetzt, Türkisch, Russisch und Polnisch in Berlin und Hamburg, Neugriechisch in Nordrhein-Westfalen und Berlin sowie Portugiesisch in Berlin. (vgl. Tab.3)

Tab. 3 Sprachen im bilingualen Sachfachunterricht (alle Organisationsformen)

Länder	E	F	I	Sp	Dän	NL	Ru	N-Gr	Port	Pol	Tsch	Türk	Sorb
BW	X	X	X										
BY	X	X	X										
BE	X	X	X	X			X	X	X	X		X	
BB	X	X		X						X			X
HB	X												
HH	X	X	X	X			X	X	X	X		X	
HE	X	X	X										
MV	X	X											
NI	X	X		X		X							
NW	X	X	X	X		X		X					
RP	X	X											
SL	X	X											
SN	X	X					X			X	X		
ST	X												
SH	X	X			X								
TH	X	X											

Als bilinguale Sachfächer werden in allen Bundesländern die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, besonders Erdkunde und Geschichte, angeboten. Seltener sind Politik, Sozialwissenschaften, Wirtschafts- oder Rechtslehre, in Baden-Württemberg und Bayern auch Religion einbezogen. Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ist Biologie am stärksten vertreten. Auch Kunst und Sport sind in mehreren Ländern in den bilingualen Unterricht einbezogen, sowie vereinzelt Musik und, im berufsbildenden Bereich, Ernährungslehre und Hauswirtschaft. (vgl. Tab. 4)

Tab. 4 Bilinguale Fächer

Länder	Ek	Ge	Po/SI /Wi/ Ge- sell.- L	Ku	Mu	Bio	Ph	Che	Ma	Spo	RL	Ern.- L/ HW	Nat- w.
BW	X	X	X			X				X	X		X
BY	X	X	X			X				X	X		
BE	X	X	X	(X) <sup>5</sup>	(X)	X			X				
BB	X	X	X	X	X		X	X	X	X			
HB	X	X	X	X						X			
HH	X	X	X	X		X	X	X		X			
HE	X	X	X	X	X	X			X	X			
MV	X	X		X		X				X			
NI	X	x											
NW	X	X	X			X				X			
RP	X	X	X	X									
SL	X	X	X							X			
SN	X	X	X	X	X								
ST	X	X	X			X		X					
SH	X	X	X			X			X				
TH	X	X	X									X	

Die Gründe für die Fächerwahl sind sehr unterschiedlich. Erdkunde ist aus didaktischen Gründen oft erstes Sachfach, da Anschaulichkeit und deskriptive Sprachhandlungen fachimmanent sind. Geschichte ist häufig erst das dritte Sachfach in der Reihe der nacheinander einsetzenden Sachfächer, d.h. nach Erdkunde und Politik bzw. Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Gesellschaftslehre, denn die historische Perspektivierung und die dazu geforderten Sprachhandlungen des Bewertens bereiten größere Schwierigkeiten.

Das Fach Politik bzw. Sozialkunde/ Gemeinschaftskunde/Gesellschaftslehre wird als zugänglicher erachtet, da größere inhaltliche Erfahrungsnahe und methodische Möglichkeiten wie Rollenspiel den Zugang der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in der Fremdsprache erleichtern. Stärkere Verbreitung könnten berufsorientierte Fächer (z.B. Arbeitslehre, Wirtschaftswissenschaften oder Rechtswissenschaften) oder handlungsbezogen kreative Fächer wie Sport, Kunst und Musik finden. Sie sind eher weniger im Kanon der bilingual unterrichteten Fächer vertreten.

Die starke Vertretung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer im bilingualen Programm steht im Zusammenhang mit der ursprünglichen Intention des bilingualen Unterrichts, die Fremdsprache als Partnersprache zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Züge zu kulturellen Mittlern heranzubilden. Durch Berücksichtigung weiterer Fächer des Kanons wird der Gesichtspunkt der Vermittlung der Fremdsprache als Arbeitssprache verstärkt. Hinzu kommt durch den Einbezug von Fächern aus dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich die Dimension der Fremdsprache als Wissenschaftssprache.

Bei Fächern wie Sport und Musik steht die Anwendung der Fremdsprache in motivierenden und handlungsbezogenen Zusammenhängen im Vordergrund. Bei der in vielen Ländern zu beobach-

<sup>5</sup> nach Wahl der Schule (in Berlin)

tenden Bevorzugung der gesellschaftswissenschaftlichen Sachfächer werden allerdings u.a. auch personelle Bedingungen eine Rolle spielen, denn in der Lehrerbildung ist die Fächerkombination Fremdsprache + Sachfach des gesellschafts-wissenschaftlichen Bereichs im Vergleich zu der Fächerkombination Fremdsprache + Fach des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs häufiger vertreten.

Die Diskussion um die Frage der Sachfächer erhielt neue Impulse durch Erfahrungsberichte aus Österreich, wo zur Förderung des Fremdsprachenlernens in allen Fächern des Curriculums Module für *Fremdsprache als Arbeitssprache* in Form von Unterrichtsmaterialien und Lehr- bzw. Lernhilfen entwickelt werden. Ziel ist hier, möglichst viele Gelegenheiten zur Anwendung von Fremdsprachen in anderen fachlichen Zusammenhängen zu nutzen und möglichst allen Schülerinnen und Schülern Erfahrung im Umgang mit der Fremdsprache als Arbeitssprache zu vermitteln.

Nicht zu verkennen ist allerdings, dass die Beschränkung auf einen begrenzten Fächerkanon für den bilingualen Unterricht den Vorteil mit sich brachte, dass Kontinuität und infolgedessen spezifische Lehrplan- und Materialentwicklung sowie auch gezielte Lehrerfortbildung und neuerdings auch Lehrerausbildung möglich wurden. Die Erfahrungen mit weiteren Fächern werden als Anregung begrüßt, anwendungsbezogenes, fachorientiertes Fremdsprachenlernen auszuweiten.

## **2.2 Umfang des bilingualen Angebotes/Stundentafel**

Die Vorgaben der Länder zur stundenmäßigen Ausstattung des bilingualen Unterrichts weisen folgende unterschiedliche strukturelle Regelungen auf:

Der Umfang des in der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 5 - 10) in der Fremdsprache erteilten Unterrichts (Fremdsprache + Sachfächer) variiert. Der Länderdurchschnitt dieses Modells liegt bei 40 Wochenstunden. In aller Regel werden im Fremdsprachenunterricht in Jahrgangsstufe 5 und 6 zwei zusätzliche Wochenstunden zur Vorbereitung des Fachunterrichts erteilt. Von Jahrgangsstufe 7 an wird in einzelnen Ländern eine Erhöhung der Stundenzahl für die Fremdsprache um eine Stunde gewährt. Einzelne Länder beschränken sich auf die Zahl der normalen Stundentafel. Die Stundenzahl des in Jahrgangsstufe 7 einsetzenden Sachfachs wird in aller Regel erhöht, und zwar um eine oder um zwei Wochenstunden. Einzelne Länder beschränken sich auch hier auf die Stundenzahl der Stundentafel.

Die Verstärkung des Unterrichts in der Fremdsprache bzw. im Sachfach dient der Verbesserung der Voraussetzungen für den Unterricht im bilingualen Sachfach, um auf diese Weise möglichst schnell den im muttersprachlich geführten Fachunterricht geforderten fachlichen Stand zu gewährleisten.

Eine Besonderheit stellt die bayerische Regelung dar, den Unterricht der Profilsprache (erste oder zweite Fremdsprache) zwei Jahre lang durch zwei zusätzliche verpflichtende Unterrichtsstunden „landeskundliche Konversation“ mit schwerpunktmäßiger Ausrichtung auf das Sachfach zu verstärken und darin vorbereitend bzw. begleitend die sprachlichen Voraussetzungen - insbesondere auch bezüglich der Fachterminologie - für einen zielstrebigem Sachunterricht zu schaffen. Im übrigen werden auch in Bayern die Sachfächer um zwei zusätzliche verpflichtende Stunden verstärkt.

Der erhöhte Stundenbedarf wird unterschiedlich erwirtschaftet, durch Reduzierung anderer Fächer um je eine Stunde zwischen Jahrgangsstufe 7 bis 10 (Bremen), durch Zuschlag von je ein bis zwei Wochenstunden in Klassenstufe 5 und 6 für den Fremdsprachenunterricht sowie je eine in den Klassenstufen 7 und 10 für das neu einsetzende Sachfach (Nordrhein-Westfalen), durch ein dreistündiges Stundenvolumen für alle Klassen zu eigener Gestaltungsverfügung (Rheinland-Pfalz) oder durch Gewährung von Zusatzstunden auf Antrag der Schule (Niedersachsen).

Die zeitliche Ausdehnung eines gleichzeitig laufenden Angebotes der Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht und im fremdsprachigen Sachfachunterricht variiert in den Ländern zwischen 7 Jahren (Jahrgangsstufe 7 - 13 in Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein), 6 Jahren (Jahrgangsstufe 7 - 12 im Saarland, in Sachsen und Thüringen–), 5 Jahren (Jahrgangsstufe 9 - 13 in Berlin), 4 Jahren (Jahrgangsstufe 7 - 10 in Bayern und Schleswig-Holstein), 3 Jahren (Jahrgangsstufe 9 - 11 in Bayern, Jahrgangsstufe 11 – 13 in Schleswig-Holstein), 2 Jahren (Jahrgangsstufe 9 und 10 in Bayern und Saarland, Jahrgangsstufe 12 und 13 in Schleswig-Holstein) und einem Jahr (Jahrgangsstufe 11 in Bayern - 3. Fremdsprache). In Schulen der Sekundarstufe I umfasst der zeitliche Umfang in der Regel vier Jahre (Jahrgangsstufe 7 bis 10), im Saarland zwei Jahre (Jahrgangsstufe 9 und 10). Auch in der Grundschule umfasst das Fremdsprachenlernen in verschiedenen Fächern zunehmend vier Jahre.

### **2.3 Curricula und Organisation**

Grundsätzlich gelten für den bilingualen Unterricht die Richtlinien bzw. Lehrpläne der Länder für die jeweilige Fremdsprache und die Sachfächer.

Ergänzt werden sie z. T. durch Handreichungen, Empfehlungen und Materialbeispielen, die verdeutlichen, wie die Zielstellungen und Inhalte der Richtlinien bzw. Lehrpläne umgesetzt werden können.

Angaben zu länderspezifischen Regelungen sind dem Kapitel 4 zu entnehmen.

### **2.4 Leistungsbewertung und Zertifizierung des bilingualen Unterrichts**

Nach den in einigen Ländern vorliegenden Bewertungsvorschriften wie auch der allgemeinen Praxis sind für die Bewertung in den in der Fremdsprache geführten Sachfächern fachliche Kenntnisse und Leistungen ausschlaggebend.

Abschlüsse des bilingualen Bildungsganges sind die normalen Schulabschlüsse der Länder im Regelschulwesen und die damit verbundenen Berechtigungen. Absolventen bilingualer Züge von Schulen im Sekundar-I- und Sekundar-II-Bereich erhalten entweder einen Vermerk im Zeugnis oder eine zusätzliche Bestätigung über ihre erfolgreiche Teilnahme am bilingualen Unterricht in der Form eines zweisprachigen Zertifikats (Berlin, Hessen, Saarland, Thüringen), in Nordrhein-Westfalen wird die im bilingualen Unterricht erbrachte Leistung über das Europäische Portfolio der Sprachen dokumentiert und zertifiziert, ebenso wird die erbrachte Leistung an Grundschulen in Rheinland-Pfalz über ein Sprachenportfolio dokumentiert. In Bayern gibt es für das Absolvieren der bilingualen Sektion im Gymnasium Memmingen (Lt/Gr) ein Zertifikat.

Besondere Berechtigungen verbinden sich mit dem Vermerk nicht, sie sind teilweise bei Hochschulzulassungen in Zielsprachenländern hilfreich.

Die einzige Berechtigung in diesem Bereich ist nach wie vor der gleichzeitige Erwerb der allgemeinen Hochschulreife und des Baccalauréat, der durch "Verwaltungsabsprache zwischen dem Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit und dem Minister für Erziehung der Französischen Republik über die Organisation des Bildungsgangs, die Gestaltung der Lehrpläne und die Prüfungsordnung zum gleichzeitigen Erwerb der deutschen Allgemeinen Hochschulreife und des französischen Baccalauréat" vom 31. Mai 1994 geregelt ist.

Die Schulen zeigen zunehmend Interesse am Erwerb ausländischer Sprachzertifikate wie zum Beispiel den Prüfungen *Cambridge Certificate*, *DELF (Diplôme d'enseignement en langue française)*, *Diploma básico de español como idioma extranjero* und andere.

### **2.5 Lehr-/Lernmittel für den bilingualen Unterricht**

Die Materialsituation des bilingualen Unterrichts ist nach wie vor schwierig. Lange Zeit waren die Lehrkräfte ausschließlich darauf angewiesen, ihre Unterrichtsmaterialien in eigener Arbeit oder in Arbeitsgemeinschaften zusammenzustellen und sie mit Lehrkräften anderer Klassen und Schulen auszutauschen. Die Länder und die Landesinstitute unterstützten sie dabei (vgl. in diesem Zusammenhang auch die oben ausgeführte Übersicht von Bludau). Seit einigen Jahren kommt, wenn auch angesichts der vergleichsweise geringen Zahl der Schülerinnen und Schüler und der unterschiedlichen länderspezifischen Modelle und Anforderungen zögernd, Hilfe von Verlagen, wenigstens in den hauptsächlich vertretenen Sprachen Englisch und Französisch. Fachzeitschriften wirken unterstützend durch didaktische und methodische Anregungen. Verschiedentlich wurden in den letzten Jahren Themenhefte dem bilingualen Unterricht gewidmet. Außerdem greifen die Schulen auf Lehr- und Lernmittel aus dem Ausland zurück. Ein besonders hilfreiches und der Nachahmung empfohlenes Modell der Materialunterstützung wurde durch eine Initiative der französischen Regierung unter der Bezeichnung „Projekt CDI (*Centres de Documentation et d'Information*)“ ins Leben gerufen. In einigen Schulen mit deutsch-französischem Bildungsgang wurden in Anlehnung an französische Vorbilder Schulbibliotheken zu Dokumentations- und Informationszentren umgestaltet, die mit Landesinstituten, Stadtbüchereien und Landesbildstellen sowie mit entsprechenden französischen Dokumentationszentren über informationstechnische Kanäle verknüpft sind. Bisher haben sich Schulen der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen im Rahmen des Projekts zu einem Netzwerk zusammengeschlossen.

Im Rahmen der Aufträge der Kultusministerkonferenz hat das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest in Abstimmung mit dem Staatlichen Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (SIL), Boppard, eine umfangreiche kommentierte Bibliographie aller Materialien für den bilingualen Unterricht in allen Sprachen, in denen dieser Unterricht in der Bundesrepublik durchgeführt wird, erstellt (s. Kap. 5). Die Bibliographie liegt unter dem Titel „Fremdsprachen als Arbeitssprachen im bilingualen Unterricht. Eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, 1996) vor. Sie enthält Angaben über Lehr- und Lernmaterialien wie Enzyklopädien, Sachbücher, Videos, CD-ROM und ähnliches. Außerdem sind Materialien, die von den Lehrkräften der Schulen mit bilingualem Unterricht erarbeitet wurden, aufgenommen, so dass die konkreten Erfahrungen weitergegeben werden können.

Die Informationen sind auch im Internet verfügbar (<http://www.learnline.nrw.de/Themen/Bilingual>). Zudem wurden Ausarbeitungen zu bilingualen und mehrsprachigen Modulen mit entsprechenden Unterrichtsempfehlungen in das Bildungsportal NRW gestellt ([www.bildungsportal.nrw.de](http://www.bildungsportal.nrw.de)).

Das SIL Boppard hat sich insbesondere im Rahmen des Projektes CDI (Dokumentations- und Informationszentren für Schulen mit bilinguaalem Zug) engagiert und arbeitet im Rahmen der Programme der Europäischen Union bei einem Projekt zur Materialentwicklung mit. Als sehr hilfreich werden Möglichkeiten eingeschätzt und auch schon genutzt, Lehrkräften im Rahmen von bilateralen oder multilateralen Seminaren die Möglichkeit zu bieten, sich gegenseitig Hilfe bei der Materialentwicklung zu leisten. Mit dem „Europäischen Sprachensiegel 2005“ wurden 12 Projekte zum bilingualen Unterricht von Einrichtungen aller Schulformen sowie Institutionen der Lehrerbildung in der 1. und 2. Phase aus mehreren Bundesländern ausgezeichnet (Vgl. [www.kmk.org/pad/home1.htm](http://www.kmk.org/pad/home1.htm)).

## 2.6 Lehrkräfte für den bilingualen Unterricht

### 2.6.1 Anforderungen an Lehrkräfte

In der Regel führen nur solche Lehrkräfte bilingualen Unterricht, Arbeitssprachenunterricht oder bilinguale Module durch, die bivalent in der Fächerkombination Fremdsprache und Sachfach ausgebildet wurden. Allerdings müssen Lehrkräfte, die erfolgreich bilingualen Unterricht erteilen, über spezifische Kompetenzen verfügen:

- überdurchschnittliche allgemeinsprachliche und sachfachorientierte Sprachkompetenzen
- spezifische Kompetenzen in den Bereichen Fremdsprachendidaktik und Sachfachsprachdidaktik (Prinzipien inhaltsbezogener Spracharbeit, funktionaler Einsatz von Mutter- und Fremdsprache, Dimensionen des interkulturelles Lernens im Fachunterricht, Bereitstellung sprachlicher und methodischer Hilfen, Verbindung von Lese- und Schreibtechniken mit sachfachrelevanten Arbeitsweisen)
- sensibles Korrektur- und Bewertungsverhalten
- spezifische Kompetenzen bei der Materialauswahl und der Materialgestaltung.

Die Entwicklung dieser Kompetenzen steht im Zentrum der Lehrerbildung für bilingualen Sachfachunterricht in der ersten und zweiten Phase.

### 2.6.2 Lehrerbildung für bilingualen Sachfachunterricht

**Die Ausbildung** von Lehrkräften für bilinguales Lernen und Arbeiten wird in einigen Bundesländern in beiden Phasen der Lehrerbildung bereits organisiert. **Universitäten** haben begonnen, Fragen des bilingualen Unterrichts in ihr Ausbildungsprogramm aufzunehmen. Hier sind Lehrangebote zu interkulturellem oder landeskundlichem Lernen zu nennen, die im Hinblick auf Begegnungsprojekte und Perspektivwechsel bedeutsam sind, sowie Themen des bilingualen Lehrens und Lernens im Rahmen der fachdidaktischen Seminare der ersten Phase der Lehrerbildung. Des Weiteren wird an verschiedenen Universitäten die Wirksamkeit des bilingualen Unterrichts empirisch erforscht. Wissenschaftler begleiten auch Schulversuche und regen fachdidaktische Examensarbeiten zum bilingualen Unterricht an.

Darüber hinaus gibt es bereits auch weitergehende Angebote für eine gezielte Ausbildung mit Ziel einer Zusatzqualifikation für den bilingualen Unterricht. Einige Universitäten (Berlin, Bochum, Bremen, Dortmund, Kassel, Kiel, Köln, Mainz, Saarbrücken, Wuppertal) bieten für Lehramtsstudierende der Fächerkombinationen Anglistik bzw. Romanistik und Sachfach im Rahmen von Zusatzstudiengängen Vorlesungen und Seminare zur Didaktik und Methodik bilingualen Lernens und Arbeitens sowie Schulpraktika im In- und Ausland und sprachpraktische Übungen an. In Bayern kann seit kurzem eine „Fremdsprachliche Qualifikation“ im Rahmen eines Erweiterungsstudiums mit staatlicher Abschlussprüfung erworben werden. Das Frankreichzentrum der Universität Saarbrücken bietet zudem gemeinsam mit der Université de Metz einen Doppelstudiengang zur Ausbildung von Lehrkräften für bilingualen Sachfachunterricht in den Fächern Geschichte und Geographie an.

**Für die zweite Phase der Ausbildung**, den Vorbereitungsdienst, wird seit mehreren Jahren in Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz an einigen Studienseminaren eine Zusatzqualifikation durchgeführt, weitere Bundesländer wollen folgen. Hier findet eine Ausbildung für bilingualen Sachfachunterricht in den Fächern Erdkunde, Geschichte, Politik und Biologie statt. Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sind nach Möglichkeit einer Schule mit bilinguaem Bildungsgang zugewiesen und nehmen an zusätzlichen Veranstaltungen teil, in denen didaktische und methodische Kompetenzen im Hinblick auf bilinguales Lernen und Arbeiten in ihrem Sachfach vermittelt werden. Sie führen Unterrichtsbesuche und -versuche in Klassen des bilingualen Bildungsgangs durch. Zudem können sie Themen aus dem Bereich „Bilingualer Unterricht“ für die Hausarbeit und das Kolloquium wählen. Am Studienseminar Bonn wird zusätzlich eine Ausbildung von Lehrkräften zur Durchführung von bilingualen und mehrsprachigen Modulen erprobt. Im Rahmen von Bausteinen des Entwicklungsprogramms und in einem Arbeitskreis kooperieren Fachleiterinnen und Fachleiter der sprachlichen Fächer und verschiedener Sachfächer, vermitteln wichtige allgemein-pädagogische und didaktisch-methodische Kompetenzen im Hinblick auf inhaltsbezogene Spracharbeit, Dimensionen des interkulturellen Lernens und Materialentwicklung und begleiten die Arbeit der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bei der Erprobung von Unterrichtsmodulen. Die Entwicklung der Module und entsprechende didaktisch-methodische Fragestellungen zu diesem Bereich sind häufige Themen der Schriftlichen Hausarbeit und des Kolloquiums. Die Teilnahme an den Veranstaltungen und die Erprobung von Modulen wird den Lehramtsanwärterinnen und -anwärter am Ende ihrer Ausbildung attestiert.

Sachsen führt einen Austausch von Lehramtsanwärterinnen und -anwärter mit Grenoble durch, an deren Ausbildungsschulen bilinguale Bildungsgänge bestehen. Merkmale der Zusatzausbildung in der zweiten Phase sind u.a. ein etwa sechswöchiger Ausbildungsaufenthalt mit Unterrichtsverpflichtung an einer Schule des Partnerlandes, Unterrichtserfahrung im fremdsprachlich geführten Sachfach an einer Schule mit bilinguaem Zug, eine Unterrichtsprobe im zweiten Staatsexamen und/oder eine schriftliche Arbeit zum Thema des bilingualen Lehrens und Lernens. Hessen führt ein bilaterales Projekt mit Frankreich in Zusammenarbeit von Studienseminar und Universität (Frankfurt) und französischen universitären Ausbildungsinstituten (IUFM), das durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) durchgeführt wird, bei dem gezielt zukünftige französische Lehrkräfte des Sachfachbereichs Geschichte/Erdkunde in der deutschen Sprache zum Unterricht in den dortigen „sections européennes“ mit der Zielsprache Deutsch drei Monate lang gemeinsam mit deutschen Lehramtsanwärtern ausgebildet werden. In Nordrhein-Westfalen bieten die Studienseminare Leverkusen und Köln mehrwöchige Austauschprogramme mit dem IUFM Metz an; das Studienseminar Troisdorf-Bonn organisiert Schulpraktika in Schulen im Elsass und in England. Auch die Länder Baden-Württemberg (u.s.

„Europa-Lehrer“) und Saarland haben ein besonderes Angebot für den bilingualen Unterricht eingerichtet.

Für Lehrkräfte, die an bilingualen Zügen unterrichten, wurden in den zurückliegenden Jahren im Rahmen der üblichen regionalen Fortbildungsangebote Einzelmaßnahmen zur **Fortbildung** und zur Implementierung von Lehrplänen, Richtlinien bzw. Empfehlungen sowie zur Materialentwicklung durchgeführt. In aller Regel beteiligen sich die Kultureinrichtungen der Länder der Zielsprache daran. Eine regelmäßige, häufig bilaterale deutsch-französische Fortbildung läuft seit Jahren im Rahmen der „Arbeitsgemeinschaft der Gymnasien mit zweisprachig deutsch-französischem Zug in Deutschland.“ Das seit 1990 durchgeführte Projekt des „Gleichzeitigen Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife und des Baccalauréat“ hat ebenfalls zu regelmäßigen bilateralen Fortbildungsmaßnahmen geführt. Auf anderer Ebene trug das bereits erwähnte Projekt „Dokumentations- und Informationszentren“ (CDI) zur Fortbildung der Lehrkräfte durch Materialentwicklung und gegenseitigen Erfahrungsaustausch bei.

Eine systematische **Fortbildung** wurde in Nordrhein-Westfalen im Umfang von 80 Stunden für Lehrkräfte mit der Fächerkombination Englisch + gesellschaftswissenschaftliches Fach (Erdkunde, Geschichte, Politik, bzw. Sozialwissenschaft) sowie Englisch + Biologie, die in bilingualen Zügen unterrichten, durchgeführt. Eine umfangreiche Materialdokumentation darüber liegt beim Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur in Soest unter dem Titel „Lehrerfortbildung NRW. Bilinguales Lernen Englisch (Biologie, Erdkunde, Geschichte, Politik) –Moderatorenmaterial, Soest 1997“ vor. Auch für den „Modifizierten Englischunterricht im bilingualen Bildungsgang“ liegt in dieser Reihe Moderatenmaterial vor (ebenda).

Das Land Rheinland-Pfalz führt in Zusammenarbeit mit der Akademie von Straßburg und dem Staatlichen Studienseminar Trier eine dreiwöchige Fortbildung für französische Lehrkräfte an Schulen mit bilingualem Zug durch, die der Weiter- und Ausbildung in bilingualen Sachfächern dienen soll. Dieses Projekt im Rahmen des SOKRATES-Programms der Kommission der Europäischen Gemeinschaften wird im Gegenzug mit deutschen Lehrkräften bilingualer Züge im Elsass durchgeführt. Dank der Möglichkeiten der Europäischen Programme, die sich der Förderung der Lehrerfortbildung für bilingualen Unterricht widmen, können grenzüberschreitende Fortbildungsmaßnahmen in bedeutendem Umfang wahrgenommen werden, und auch Teilhabe an internationalen Netzwerken nimmt zu. Über die in Kapitel 4 aufgeführten Projekte hinaus ist auf die Arbeiten zu CLIL (Content and Language Integrated Learning) im Rahmen des Projekts CEILINK (Consolidation Experience through Inter-Linking Socrates Projects–Ansprechpartner Universität Yväsckylä, Finnland), des MEMO-Projektes (Koordination durch das Studienseminar Bonn) und das MOBIDIC-Projekt (Koordination durch das Studienseminar Frankfurt) hinzuweisen, die Bausteine für die Lehrerbildung für bilingualen und mehrsprachigen Fachunterricht entwickelt haben.

Das Saarländische Kultusministerium führt seit 2001 in Zusammenarbeit mit der Académie Nancy-Metz eine jeweils eine einjährige Weiterbildung in Vollzeit lothringischer Sachfach-Lehrkräfte an saarländischen Studienseminaren, Schulen und dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien durch. An dieser Weiterbildungsmaßnahme haben bisher insgesamt 35. Lehrkräfte aus Lothringen teilgenommen.

Grundsätzlich ist zur Sicherung eines bilingualen Zuges von zwei Lehrkräften pro Sachfach auszugehen. Des Weiteren hat sich die Mitwirkung an jedem bilingualem Zug von einer Lehrkraft, deren Muttersprache die Zielsprache ist, bewährt. Auf die Erfahrungen von Bundesländern, in

denen ausländische Lehrkräfte u.a. aus Frankreich und Spanien im bilingualen Zug in größerem Umfang und systematisch eingesetzt werden, ist in diesem Zusammenhang zu verweisen.

Schwierigkeiten ergeben sich bei der Einstellung von Lehrkräften aus anderen Staaten der Europäischen Union, wenn ausländische Lehrkräfte nur in einem Fach ausgebildet sind und sie daher formal nicht die Voraussetzung für eine Beschäftigung im deutschen Schulsystem erfüllen, obgleich sie im bilingualen Zug als Vertreter des Sachfaches in ihrer Muttersprache, ggf. nach einer fremdsprachendidaktischen Einführung, für den bilingualen Unterricht wichtige Arbeit zu leisten imstande wären.

Besondere Probleme stellen sich, wenn Sachfachlehrkräfte, die nicht im Rahmen ihres Studiums Fremdsprachenkenntnisse erworben haben, bilinguale Module durchführen wollen. Hier bietet sich die enge Zusammenarbeit mit Fremdsprachenlehrkräften bei der Modularbeit an. Zusätzlich sollten diese Lehrkräfte ihre schulischen Fremdsprachenkenntnisse durch das Belegen von Sprachkursen im Rahmen von Master- oder Bachelor-Studiengängen oder in Sprachinstituten im Land der Zielsprache erweitern. Diese Lehrkräfte sollten fremdsprachendidaktische Grundkompetenzen im Rahmen von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen erwerben. Werden Muttersprachler als bilinguale Sachfachlehrkräfte eingesetzt, so sind auch diesen Lehrkräften im Rahmen einer Lehrerbildungsmaßnahme adäquate fremdsprachendidaktische und sachfach-sprachdidaktische Kompetenzen (s.o.) zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, den Fachunterricht kompetent in der Fremdsprache durchzuführen.

### **2.7 Grenzüberschreitende Projekte**

Partnerschaftsbegegnungen, Schüleraustausch und grenzüberschreitende Projekte gehören in allen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland zum festen Bestandteil des Programms bilingualer Züge. Die Schulen haben in aller Regel Kontakte mit mehr als einer Schule des Partnerlandes. Die Schulen mit bilingualem Unterricht zeigen hohe Bereitschaft zu einem diversifizierten Sprachenangebot und zu interkultureller Begegnung auch mit anderen Ländern. Zudem organisieren bilinguale Schulen auch Betriebspraktika im Ausland.

Einen grenzüberschreitenden gemeinsamen Bildungsgang der gymnasialen Oberstufe haben eine schleswig-holsteinische und eine dänische Schule als „Europaklasse“ eingerichtet, mit je zur Hälfte in Deutsch und Dänisch unterrichteten Fächern.

Im berufsbildenden Bereich erarbeiten z.B. Lehrkräfte in Thüringen im Rahmen eines Leonardo-Projektes zusammen mit Kolleginnen und Kollegen aus mehreren europäischen Partnerländern Module zu „Sprachenkompetenz für Europa durch bilingualen Fachunterricht an berufsbildenden Schulen“. Ein vergleichbares Projekt wird an berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein durchgeführt (Modul „Europakompetenz“).

Für den Lehreraustausch für bilinguale Züge bestehen keine besonderen Regelungen. Er unterliegt wie anderer Lehreraustausch den Gesetzen des poste à poste - Austauschs. Länder mit ausgeprägtem Angebot an bilingualem Unterricht sehen innerhalb der Länderregelungen eine besondere Berücksichtigung von Schulen mit bilingualem Zug bei der Zuweisung vor. Mehrere Länder haben regelmäßige Austauschphasen für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter mit Partnerregionen eingerichtet, z.B. organisiert das Saarland einen regelmäßigen Austausch von Lehramtsanwärterinnen und -anwärter mit der Partnerregion Lothringen.

### 3. Perspektiven und Empfehlungen

Die mehr als 30-jährige Erfolgsgeschichte des bilingualen Unterrichts und das stetig wachsende Interesse auf nationaler und internationaler Ebene für diese Art des Fremdsprachenlernens zeigen, dass es sich nicht um eine vorübergehende Modeerscheinung, sondern um eine dauerhafte Einrichtung handelt. Diese Einschätzung wird dadurch bestätigt, dass eingerichtete Züge nur selten aufgehoben werden, eine Beobachtung, die allerdings vor allem für die weiter verbreiteten Sprachen (Englisch und Französisch) gilt. Ein Wechsel der Schülerinnen und Schüler aus dem bilingualen in den normalen Zug im Verlauf der Sekundarstufe I ist selten. Die Stabilität beruht auf einer hohen Zufriedenheit der Beteiligten mit der sprachlichen und der fachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Aus dieser Einschätzung ergeben sich die folgenden Empfehlungen:

- 1) Bilinguale Züge: Das Angebot der bilingualen Züge in der Bundesrepublik Deutschland, das international als „deutsches Modell“ geachtet ist, sollte generell als wichtiger Beitrag zur Entwicklung eines qualitativollen zeitgemäßen Unterrichts gewertet, gefördert und weiterentwickelt werden.
- 2) Modelle bilingualen Unterrichts: Gleichzeitig sollten weitere Modelle des bilingualen Unterrichts wie „Fremdsprache als Arbeitssprache“ und „bilinguale Module“ berücksichtigt und verbreitet werden. Kennzeichen dieser Ansätze sind ein breiteres Fächerangebot in der Fremdsprache sowie phasen- oder epochenweiser Einsatz der Fremdsprache in möglichst vielen Fächern und im Rahmen des normalen Curriculums.
- 3) Bilingualer Unterricht in allen Schularten: Bilingualer Unterricht, der bisher vor allem in Sekundarstufe I und II der allgemeinbildenden Schulen stattfindet, sollte verstärkt auch in Grund- und Hauptschulen sowie im berufsbildenden Bereich erprobt und weiterentwickelt werden.
- 4) Fächer: Die Ausweitung des bilingualen Unterrichts auf möglichst viele Fächer wird empfohlen, da sowohl die interkulturelle Kompetenz gestärkt als auch Mobilität und Vorbereitung auf Beruf und Studium in internationalen Bezügen gefördert werden.
- 5) Mehrsprachigkeit: Die Vorteile bilingualen Unterrichts sollten künftig auch für das Erlernen weiterer, auch später einsetzender Schulfremdsprachen genutzt werden.
- 6) Zertifizierung: Für die in den Ländern unterschiedlichen Verfahren der Zertifizierung (Vermerk auf dem Zeugnis, Bescheinigung) der Teilnahme an einem der verschiedenen Modelle sollte eine Vereinheitlichung durch eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz angestrebt werden. Im Zusammenhang der Zertifizierung sollte überprüft werden, ob sich der bilinguale Unterricht mit der Vorbereitung eines Sprachzertifikats verbinden lässt. Darüber hinaus sind auch die Möglichkeiten des EUROPASSES mit dem Sprachenpass und dem europäischen Curriculum zu nutzen.
- 7) Netzwerke und Lehr-/Lernmittel: Bestehende Ansätze zur Bildung von Netzwerken von Schulen mit bilinguaem Unterricht und Instituten, die sich mit seiner Förderung befassen, sollten bekannter gemacht werden, um länderübergreifende und internationale Möglichkeiten der Kooperation zu nutzen. Dazu gehört auch die Entwicklung von Lehr- und Lern-

mitteln. Zur Entwicklung von Lehr-/Lernmitteln für den bilingualen Unterricht insbesondere auch in weiteren Fächern und Sprachen sollte eine länderübergreifende Kooperation gefördert werden.

- 8) **Lehrerbildung:** Die besonderen (fach-)sprachlichen, didaktischen und methodischen Herausforderungen des bilingualen Unterrichts müssen in der Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase stärker berücksichtigt werden. Ansätze, zukünftigen Lehrkräften mit geeigneter Fächerkombination in der Lehrerausbildung eine Zusatzqualifikation zu ermöglichen, sollten weiterentwickelt werden. Dazu sind verstärkt Ausbildungsabschnitte und Unterrichtserfahrung im Land der Zielsprache vorzusehen.
- 9) **Qualifizierte Lehrkräfte:** Jede Schule mit einem solchen Angebot sollte mittelfristig über eine Lehrkraft verfügen, für die die Unterrichtssprache die Muttersprache ist. Die Mobilitätsbereitschaft der deutschen Lehrkräfte muss geeigneter als bisher gefördert werden. Dazu sind entsprechende Programme attraktiver auszugestalten.
- 10) **Wissenschaftliche Begleitung:** Der in der Fremdsprache geführte Unterricht in den bilingualen Sachfächern mit seinen besonderen (fach-)sprachlichen, fachmethodischen und interkulturellen Aufgaben und Zielen sowie auch dessen Beziehungen zum Unterricht im Fach Fremdsprache sollten weiterhin Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen sein.

elektronische Vorabentscheidung\*

#### 4. Länderspezifische Angaben

##### *A Verbreitung des bilingualen Unterrichts*

###### *Baden Württemberg*

###### Informationen

- Allgemeinbildende Schulen:

[www.schule-bw.de/unterricht/faecher/englisch/bilingual/realschule/bilingual](http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/englisch/bilingual/realschule/bilingual)

Berufsbildende Schulen:

<http://server.ibg.og.bw.schule.de/moodle/mod/resource/view.php?id=1640>

###### Verbreitung

**Vorschulische Erziehung:** 60 Kindertageseinrichtungen im Oberrheingebiet

**Grundschulen:** Französisch 4  
Italienisch 3  
Schulversuche mit bilingualen Grundschulzügen sind an zwei Grundschulen der Oberrheinregion mit muttersprachlichen Lehrkräften aus Frankreich eingerichtet:  
An vier weiteren Grundschulen wird ein bilingual orientierter Französischunterricht erteilt, der teilweise durch muttersprachliche Lehrkräfte unterstützt wird:  
Neben den Grundschulen mit bilingualen Angeboten gibt es noch drei Deutsch-Französische Grundschulen:

**Hauptschule:** Derzeit sind in BW keine bilingualen Hauptschulzüge eingerichtet.

**Gymnasium:** Französisch: 14 Gymnasien  
(außerdem Deutsch-Französisches Gymnasium Freiburg)  
Englisch: 37 Gymnasien

**Realschule:** Im Bildungsplan 2004 an allen Realschulen und in allen Fächern vorgesehen.

**Bayern****Informationen**

Allgemeinbildende Schulen:

<http://www.gymnasium.bayern.de/gymnasialnetz/schulen/>

Berufsbildende Schulen:

[www.mb-ost.de](http://www.mb-ost.de)

<b>Verbreitung</b>	Englisch:	52 Gymnasien
	Französisch:	11 Gymnasien
	Italienisch:	2 Gymnasien

**Berlin****Informationen**

[www.senbjs.berlin.de](http://www.senbjs.berlin.de)

[www.lisum.de](http://www.lisum.de)

[www.feg-berlin.de/ABSB](http://www.feg-berlin.de/ABSB) (Arbeitskreis bilinguale Schulen Berlin)

Allgemeinbildende/berufsbildende Schulen:

[www.senbjs.berlin.de/schule/schulverzeichnis](http://www.senbjs.berlin.de/schule/schulverzeichnis)

**Verbreitung**

**Gymnasium:** deutsch-englisch, deutsch-russisch, deutsch-französisch, deutsch-spanisch

**Gesamtschule:** deutsch-englisch

**Realschule:** deutsch-englisch, deutsch-französisch

zzt. rund 35 Schulen (6 Realschulen, 15 Gymnasien, 14 Gesamtschulen)

Staatl. Europaschule Berlin (SESB): deutsch- englisch, -französisch, -russisch, -spanisch, -italienisch, -türkisch, -neugriechisch, -portugiesisch, -polnisch

**Brandenburg****Information**

Allgemeinbildende Schulen:

Die Aktualität der Internetangebote der Schulen, d.h., auch der „Pflegezustand“, wird nicht durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport überprüft. Auf eine Nennung der Internetadressen im Sinne der Frage wird daher verzichtet.

Berufsbildende Schulen:

s.o.

**Verbreitung**

9 Gymnasien

4 Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe

- bilingualer Unterricht in einem oder zwei Sachfächern (auch Modulunterricht)
- Englisch, Polnisch, Sorbisch

6 Oberstufenzentren (OSZ)

im berufsbildenden Bereich:

Module in

- Polnisch
- Französisch
- Spanisch

**Bremen****Informationen**

Allgemeinbildende Schulen:

[www.bildung.bremen.de](http://www.bildung.bremen.de) Menüpunkt:

Unsere Behörde

Schulinformationssystem der öffentlichen Schulen  
der Stadtgemeinde Bremen

Berufsbildende Schulen:

Keine Schulen mit bilingualem Unterricht vorhanden.

**Verbreitung**

Nur Arbeitssprache Englisch.

Vier Gymnasialzweige an Schulzentren der Sekundarstufe I und zwei durchgehende Gymnasien mit bilinguaalem Ausbildungsgang, sowie ein Ausbildungsgang an einem Realschulzweig. Insgesamt 8-9 parallele Gymnasialklassen plus eine Realschulklasse.

Drei Oberstufen von Schulzentren und zwei durchgehende Gymnasien mit durchgehendem bilinguaalem Ausbildungsgang, insgesamt sieben Lerngruppen in der Oberstufe pro Jahrgang.

**Hamburg****Informationen**

<http://www.hamburger-bildungsserver.de>

<b>Verbreitung</b>	Englisch:	9 Gymnasien Sek I und Sek II, 1 Gymnasium Sek II, 2 berufsbildende Schulen, 3 Grundschulen (Immersive English)
	Französisch:	3 Gymnasien
	Italienisch:	1 Gymnasium, 1 Grundschule
	Spanisch:	2 Grundschulen, 2 Gesamtschulen Sek. I
	Portugiesisch:	1 Grundschule, 1 Gesamtschule Sek I
	Türkisch:	2 Grundschule

**Hessen****Informationen**

Allgemeinbildende/berufsbildende Schulen:

[www.kultusministerium.hessen.de](http://www.kultusministerium.hessen.de)

weiter: Schule/Angebote von A-Z/Bilinguale Angebote

<b>Verbreitung</b>	Englisch	23 Gymnasien
		20 Gesamtschulen
		13 Realschulen
		An 6 Gesamtschulen wird sowohl im Realschulzwei als auch im Gymnasialzweig das biliguale deutsche-englische Bildungsangebot durchgeführt.

An dieser Stelle ist ergänzend der Schulversuch „Erste öffentliche internationale Schule am Schuldorf-Bergstraße“ zu benennen.

Französisch	8 Gymnasien 2 Realschulen 1 Grundschule
Italienisch	1 Gymnasium 2 Grundschulen

## *Mecklenburg-Vorpommern*

### **Informationen**

Allgemeinbildende Schulen:

[www.kultus-mv.de](http://www.kultus-mv.de) (Schulen und Erwachsenenbildung/Schulversuche)

Berufsbildende Schulen:

---

### **Verbreitung**

Zurzeit wird in Mecklenburg-Vorpommern an 5 Gymnasien auf Antrag beim Bildungsministerium im Rahmen von Modellversuchen Sachfachunterricht auf Englisch zusätzlich zu den Stunden des Sachfachs in Deutsch und des Englischunterrichts erteilt.

An einem Gymnasium findet ein derartiger bilingualer (Zusatz-) Unterricht auf Französisch statt.

## *Niedersachsen*

### **Informationen**

<http://www.mk.niedersachsen.de> (>Schulen>Gymnasien>Gesamtschulen, usw.)

<http://nibis.de/nibis.phtml?menid=617> (ab Januar 2006 mit neuen Informationen)

### **Verbreitung**

86 Gymnasien (64x Englisch, 1x Französisch, 1x Spanisch, 1x Niederländisch)  
4 Integrierte Gesamtschulen (3x Englisch, 1x Italienisch)  
2 Kooperative Gesamtschulen (2x Englisch)  
3 Realschule (3x)

*Nordrhein-Westfalen***Informationen**

[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Faecher/Fremdsprachen/BilingualesLernen/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Faecher/Fremdsprachen/BilingualesLernen/index.html)

Allgemeinbildende/berufsbildende Schulen:

[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulesuchen\\_unt\\_angebote.php](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulesuchen_unt_angebote.php)

<b>Verbreitung</b>	Englisch:	162 Schulen (95 GY, 24 GES, 42 RS, 1 BK)
	Französisch:	23 Schulen (18 GY, 4 RS, 1 GS)
	Italienisch:	5 Schulen (1 GY, 1 GES, 3 GS)
	Neugriechisch:	2 Schulen (1 GY, 1 GES)
	Niederländisch:	5 Schulen (1 GY, 4 RS)
	Spanisch:	1 Schule (1 GY)

*Rheinland-Pfalz***Informationen**

Allgemeinbildende/berufsbildende Schulen:

[www.bildung-rp.de](http://www.bildung-rp.de)

**Verbreitung****Vorschulische Erziehung:**

136 Kindertagesstätten überwiegend im Grenzraum zu Frankreich nehmen am Programm „Lerne die Sprache des Nachbarn“ teil; Fremdsprache ist Französisch.

**Grundschule:** An 5 Grundschulen wird jeweils ein Zug bilingual unterrichtet, Fremdsprache ist Französisch.  
In der Grundschule Wollmesheimer Höhe besteht ein alle Klassenstufen umfassendes Angebot, in den anderen Grundschulen ist der bilinguale Zweig im Aufbau.  
Aktuell existieren 10 bilinguale Klassen. Im Schuljahr 2005/06 werden es 14 Klassen sein. Im Schuljahr 2007/08 wird in den genannten Grundschulen ein die Klassenstufen 1 bis 4 umfassendes Angebot bestehen.

**Hauptschule:** Derzeit sind in Rheinland-Pfalz keine bilingualen Hauptschulzüge eingerichtet.

**Realschule:** Englisch: 5  
Französisch: 2

**Gymnasium:** Englisch: 20  
Französisch: 12

### *Saarland*

#### **Informationen**

<http://www.bildungsserver.saarland.de/medien/download/ZweisprachigeAktivitaeten.pdf>

**Verbreitung**

Französisch:	Zweisprachige Erziehung in 80 Kindergärten und Kindertageseinrichtungen 1 Grundschule 6 Gymnasien (außerdem: Deutsch-französisches Gymnasium, Saarbrücken) 3 erweiterte Realschulen 1 Gesamtschule
Englisch:	4 Gymnasien

### *Sachsen*

#### **Informationen**

[www.sachsen-macht-schule.de/Schulportraet](http://www.sachsen-macht-schule.de/Schulportraet)

#### **Verbreitung**

Bilinguale Bildungsgänge: Gymnasium (Englisch, Französisch, Polnisch, Tschechisch)  
Bilinguale Module: Mittelschule und Gymnasium (Englisch, Französisch)

### *Sachsen-Anhalt*

#### **Informationen**

[www.mk.sachsen-anhalt.de/gesetze](http://www.mk.sachsen-anhalt.de/gesetze)

#### **Verbreitung**

Gymnasium Englisch 10 öffentliche Gymnasien im Schuljahr 2004/2005  
In Sachsen-Anhalt kann bilingualer Unterricht auch in der Sekundarstufe II des Gymnasiums angeboten werden.

**Schleswig-Holstein****Informationen**

Allgemeinbildende Schulen:

[www.lernnetz-sh.de](http://www.lernnetz-sh.de), link: Schularten / Gymnasien

Berufsbildende Schulen:

[www.hla.flensburg.de/](http://www.hla.flensburg.de/)**Verbreitung**

<b>Allgemein bildende Schulen:</b>	Englisch:	20 Gymnasien (v. 100), 1 Gesamtschule (v. 25), 8 Realschulen (v. 161), 4 Grundschulen (v. 621)
	Französisch	1 Gymnasium (v. 100)
<b>Berufsbildende Schulen:</b>	Englisch	2 Fachgymnasien 2 Kaufmännische Berufsschulen

**Thüringen****Informationen**

<b>Verbreitung</b>	Gymnasien:	Englisch	3 bilingual
		Französisch	3 bilingual
	im Aufbau	Englisch	Spezialgymnasium für Sprachen in Anlehnung an den bilingualen Zug Englisch für die Klassenstufen 5 bis 10

Berufsbildende Schulen:

LEONARDO-Projekt „bilvoc“

„Sprachenkompetenz für Europa durch bilingualen Fachunterricht an berufsbildenden Schulen“

Pilotprojekt zur Erarbeitung und Erprobung von „bilingualen Modulen“

Englisch und Französisch im Sachfachunterricht an Thüringer Schulen

Das Pilotprojekt „Sprachenkompetenz für Europa durch bilingualen Fachunterricht an berufsbildenden Schulen zur Erarbeitung und Erprobung von „bilingualen Modulen“ wird in den Sprachen Englisch und Französisch an drei Thüringer Schulen durchgeführt.“

Das Thüringer Kultusministerium ist Träger eines LEONARDO- Projektes mit dem Arbeitstitel „Sprachenkompetenz für Europa durch bilingualen Fachunterricht an berufsbildenden Schulen“ Das Projekt vereint 14 Partnereinrichtungen aus 8 europäischen Ländern. (Laufzeit: 2.11.2002

bis 31.10.2005)

Beispiellösungen von Unterrichtsmodulen und Lehrmaterialien für Fachgebiete aus den Bereichen Wirtschaft, Technik und Gastronomie stehen zum Download unter folgender Adresse für Lehrer und Schüler zur Verfügung: [www.leonardo.th.schule.de](http://www.leonardo.th.schule.de)

**elektronische Vorab-Fassung\***

**B Sachfächer, die in der Fremdsprache unterrichtet werden, mit Nennung des Unterrichtsbeginns (Jahrgangsstufe)**

**Baden-Württemberg**

**Grundschule:**

Der bilinguale Grundschulzug beginnt in Klasse 1 und endet mit der Klasse 4. Der Unterricht orientiert sich am Bildungsplan von Baden-Württemberg und integriert mehrere Fächer der Grundschule.

**Gymnasium:**

bilingualer Unterricht deutsch-französisch im 8-jährigen Gymnasium (ab Schuljahr 2004/05):

- Klasse 7: Fächerverbund **Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde** (Schwerpunkt Geographie)  
Klasse 8: Geschichte  
Klasse 9: GWG (Schwerpunkt Gemeinschaftskunde)  
Klasse 10: GWG (Geographie, Gemeinschaftskunde) und Geschichte  
Klassen 11/12: bilinguale Sachfächer

bilingualer Unterricht an Gymnasien mit deutsch-englischen Abteilungen (ab Schuljahr 2004/05):

- Klasse 7: GWG (Fächerverbund s. o.)  
Klasse 8: GWG, Geschichte  
Klasse 9: Biologie  
Klasse 10: GWG, eine Naturwissenschaft  
Klasse 11: bilingualer Seminarkurs oder zweistündiges Sachfach oder vierstündiges Sachfach (nach Wahl der Schule)

**Realschule:**

Bilinguales Lehren und Lernen ist in der Realschule in jedem Fach möglich. Bisheriger Schwerpunkt im Fach Erdkunde in den Klassenstufen 7 - 10.

**Bayern**

- Gymnasium:**
- |              |                              |
|--------------|------------------------------|
| Englisch:    | - Geschichte                 |
|              | - Erdkunde                   |
|              | - Wirtschaft/Recht           |
|              | - Katholische Religionslehre |
|              | - Biologie                   |
| Französisch: | - Geschichte                 |
|              | - Erdkunde                   |

Bilinguale Züge beginnen in Jahrgangsstufe 9, bilinguale Module sind flexibel.

**Berlin****Gymnasium/Gesamtschule:**

Geschichte (spätestens ab Jgst. 9, teilweise auch früher)

Erdkunde (spätestens ab Jgst. 9, teilweise auch früher)

Biologie (ab Jgst. 10)

Politikwissenschaft (Sek II)

**Realschule:**

Mathematik (ab Jgst. 9)

Geschichte (spätestens ab Jgst. 9, teilweise auch früher)

Erdkunde (spätestens ab Jgst. 9, teilweise auch früher)

**Staatl. Europaschule Berlin (SESB):**

Ziel des Schulversuchs SESB ist die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen bei durchgehend zweisprachigem Unterricht (50% der Schüler jeder Klasse sind deutschsprachig, 50 % Muttersprachler der jeweils anderen europäischen Verkehrssprache), so dass ab Jgst. 9 Deutsch und die jeweils andere Partnersprache (europäische Verkehrssprache) auf muttersprachlichem Niveau beherrscht wird.

**Brandenburg**

- Geschichte
- Geografie
- Polit. Bildung
- Mathematik (Modul)
- Kunst
- Sport

Beginn im 2. Halbjahr der Jgst. 8 oder mit Beginn der Jgst.9

**Bremen****Stadt Bremen:**

Kunst und Werken, Sport ab Klasse 7

Social Studies ab Klasse 8

European Studies (d.i. Geschichte/Geographie/Politik), Biologie ab Klasse 9

Geschichte-bilingual, World Studies (d.i. Gemeinschaftskunde)-bilingual ab Kl. 11

**Bremerhaven** abweichend in der Sekundarstufe I:

Geographie-bilingual ab Kl. 7

Geschichte-bilingual ab Kl. 8, beide anstatt der Mischfächer Social/European Studies

### **Hamburg**

In den biligualen Grundschulen (Klasse 1-4) wird nach dem geltenden Bildungsplan Grundschule gearbeitet. Ziel ist es, den Unterricht in der 4. Klasse in der jeweiligen Partnersprache zu unterrichten.

Das erste Sachfach in Hamburg ist in den meisten bilingualen Schulen Geschichte. Einige wenige Schulen erteilen Sport bzw. Kunst als erstes Sachfach. Das zweite Sachfach ist gewöhnlich Erdkunde und das Dritte ein Fach im naturwissenschaftlichen Bereich (Physik, Biologie oder Chemie). In der Oberstufe werden u. a. Geschichte, Wirtschaft, Erdkunde, Darstellendes Spiel und Geschichte als bilinguale Sachfächer angeboten.

### **Hessen**

Ab Jahrgangsstufe 7:

- Erdkunde
  - Geschichte
  - Politik und Wirtschaft
  - Sport
  - Biologie
  - Chemie
  - Musik
  
  - Mathematik
  - Kunst
  - Physik
- } in der Praxis betreffen diese Fächer eher die Oberstufe

### **Mecklenburg-Vorpommern**

Der bilinguale Unterricht wird von der Jahrgangsstufe 7 an vor allem im Fach Geschichte, vereinzelt auch in Geographie, Sport, Biologie und Kunst erteilt. Eine Vorgabe gibt es hierfür nicht.

### **Niedersachsen**

#### **Gymnasien/Englisch:**

Kunst: 1xJg. 7, 1xJg. 8;

Musik: 2xJg. 7; 1xJg. 8, 1xJg. 9

Geschichte: 32xJg. 7, 7xJg. 8,

12xJg. 9, 1xJg. 10, 1xJg. 11

Politik: 1xJg. 7, 1xJg. 8, 13xJg. 9,

3xJg. 10

Erdkunde: 41xJg. 7, 3xJg. 8,

3xJg. 10, 5xJg. 11

Biologie: 7xJg. 7, 3xJg. 8, 9xJg. 9,

1xJg. 10, 1xJg. 11

Physik: 1xJg. 9

Sport: 15xJg. 7

**Gymnasien/Französisch:**

Geschichte: 1xJg. 8

Erdkunde: 1xJg. 7

**Gymnasien/Spanisch:**

Geschichte: 1xJg. 11

**Gymnasien/Niederländisch:**

Geschichte: 1xJg. 7

**IGS/Englisch:**

Gesellschaftslehre: 1xJg. 5

Biologie: 2xJg. 9

**IGS/Italienisch:**

Modellversuch

**KGS/Englisch:**

Geschichte: 1xJg. 7, 1xJg. 9

Erdkunde: 1xJg. 7

Biologie: 2xJg. 7, 1xJg. 9

Sport: 1xJg. 7

**RS Dietrich Bonhoeffer-Schule, Hannover**

Kunst 7. u. 8. Schuljahrgang

Biologie 9. Schuljahrgang

Geschichte 10. Schuljahrgang

Politik 10. Schuljahrgang

**RS Lotte-Kestner-Schule, Hannover**

Erdkunde 6. Schuljahrgang

Politik 7. Schuljahrgang

Erdkunde 8. Schuljahrgang

**Renata-Schule, Hannover**

? 5.- 8. Schuljahrgang

**Nordrhein-Westfalen**

In den bilingualen Bildungsgängen vorwiegend Sachfächer aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (Erdkunde ab Klasse 7, Politik ab Klasse 8, Geschichte ab Klasse 9).

In Englisch auch Biologie ab Kl. 7. In einigen Schulen Kunst, Musik, Sport fakultativ ab Klasse 6. In der gymnasialen Oberstufe wird z.Zt. überwiegend Erdkunde oder Geschichte als bilinguales Sachfach weitergeführt, in den ABI-BAC-Klassen 2 bilinguale Sachfächer: Erdkunde und Geschichte.

Als neue Form bilingualen Lernens und Arbeitens wird seit einigen Jahren **die Fremdsprache als Arbeitssprache** in Sachfächern durchgeführt. Es können auch phasenweise in einem Fach bilinguale Module durchgeführt werden, wenn es sich thematisch rechtfertigt, der Sprachstand der Schülerinnen und Schüler dies als sinnvoll erscheinen lässt und Lehrkräfte bereit und befähigt sind, diese anzubieten. Damit werden wichtige Grundlagen für ein durchgängiges Angebot eines Sachfaches in der Fremdsprache als Arbeitssprache in der gymnasialen Oberstufe gelegt,

das eine der sprachlichen Belegpflichten bis zum Abitur erfüllen kann. Das MEMO-Projekt (Comenius 2.1) hat in diesem Zusammenhang wichtige Grundlagen erarbeitet und prototypische Module entwickelt und erprobt.

### *Rheinland-Pfalz*

#### **Grundschule:**

Die einzelnen Grundschulen entscheiden in eigener Zuständigkeit. Vorwiegend erfolgt der bilinguale Unterricht in den Lernbereichen Sachunterricht und in den musischen Lernbereichen, vereinzelt auch in Mathematik. Ritualisierte Unterrichtselemente werden ebenfalls durchweg in der Fremdsprache kommuniziert.

#### **Realschule:**

Bilinguales Lernen findet in den Realschulen in Anbindung an Sachfächer mit dem Schwerpunkt Erkunde statt, ergänzt an einigen Schulen um das Fach Sozialkunde. Beginn i. d. R. Klasse 7, aber auch Beginn in Klasse 5 ist möglich.

#### **Gymnasium:**

I. d. R. Geschichte, Erdkunde, im Einzelfall auch naturwissenschaftlicher Schwerpunkt. Beginn ab Klassenstufe 7 oder später oder alternierend

### *Saarland*

**Gymnasium:** Erdkunde (7),  
Geschichte (8),  
Sozialkunde (9).  
Weitere Fächer nach Wahl der Schule.

**Gesamtschule:** Lernbereich „Musisch-kulturelle Erziehung“ (9).  
Weitere Fächer nach Wahl der Schule, z. B. Bildende Kunst (6).

#### **Erweiterte Realschule:**

Fächer nach Wahl der Schule, z. B.  
Sport (7),  
Bildende Kunst (7)

### *Sachsen*

#### Bilinguale Bildungsgänge:

- ab Jahrgangsstufe 7: Geographie
- ab Jahrgangsstufe 9: ein weiteres Sachfach

#### Bilinguale Module:

Phasenweiser bzw. epochaler Unterricht

***Sachsen-Anhalt***

- Alle Sachfächer möglich
- Beginnend im 7. Schuljahrgang mit einem Sachfach (meist Fächer des gesellschaftlichen Aufgabenfeldes)
- Im 9. Schuljahr ein weiteres Sachfach möglich

***Schleswig-Holstein*****Allgemein bildende Schulen:****Ab Klasse 5 Vorkurs ohne explizite Bindung an Fächer**

Erdkunde ab Klasse 7  
Geschichte ab Klasse 7  
(Biologie ggf. ab Klasse 7)

**Berufsbildende Schulen:**

Fachgymnasium  
Fach: Wirtschaftstheorie und Politik an einzelnen Standorten

**Berufsschule:**

Modul „Europakompetenz“ im Fach Wirtschaftslehre bzw. Spezielle Wirtschaftslehre in einzelnen Ausbildungsberufen an einzelnen Standorten..

Berufsfachschule Wirtschaft, Kaufmännische Assistenten/-innen  
Fach Betriebswirtschaftslehre an einzelnen Standorten

***Thüringen*****Allgemein bildende Schulen:**

In den Klassenstufen 7 und 8 Geographie oder Geschichte, in den Klassenstufen 9 und 10 i. d. Regel zwei der Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde.

Ein fremdsprachlich unterrichtetes Sachfach (Geschichte, Geographie oder Sozialkunde) ist Grundfach in der Qualifikationsphase der gymn. Oberstufe mit 3 WoStd.

**Berufsbildende Schulen:**

Es wird überwiegend auf der Grundlage ausgewählter Module in Berufen der Berufsfelder

- Wirtschaft und Verwaltung
- Elektrotechnik
- Ernährung/Hauswirtschaft (vgl. auch unter A für Thüringen)

**C Umfang des bilingualen Angebotes (Studentafel)**

Anmerkungen:	Modell NW	Gemeint ist die Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache im Sachfachunterricht in der Dauer von mindestens einem Schuljahr, jedoch ohne zusätzliche Stundenzuweisung.
--------------	-----------	--

**Baden-Württemberg**

	Allgemeinbildender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Zielsprache	Berufsbildender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Zielsprache
Bilinguale Züge	GS	3 3	Franz. Ital.	<input checked="" type="checkbox"/>	1	Franz.
	Gymn.	37 13	Engl. Franz.			
Bilinguale Module	GS RS Gymn.	Wird nicht erfasst	Engl. Franz. Italien.	<input checked="" type="checkbox"/>	ca. 10	Engl.
Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Binationale Züge bzw. Schulen	GS Gymn.	2 1	Franz. Franz.	<input checked="" type="checkbox"/>	1	Franz.
Züge, die zum International Baccalaureate führen				<input checked="" type="checkbox"/>	1	Franz.

Beschreibung der bilingualen Unterrichtsangebote, die es im berufsbildenden Bereich im Land gibt, differenziert nach: bilingualem Zug, Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW), bilingualem Modul.

Deutsch-französische Berufsschule Lahr mit dualem Ausbildungsgang im Ausbildungsberuf „Einzelhandelskaufmann“: 4 Lernorte: BS Lahr - BS Strasbourg - Betrieb BW - Betrieb F. Unterrichtssprache jeweils D bzw. F (je nach Land). Dieses Modell soll auf drei weitere Standorte und Berufe ausgedehnt werden
---

**Grundschule:**

Der Fremdsprachenunterricht eines bilingualen Grundschulzugs wird je Klassenstufe um 2 Wochenstunden, also insgesamt um 8 Wochenstunden, erweitert.

**Gymnasium:**

a) bilingualer Unterricht an Gymnasien mit deutsch-französischen Abteilungen im 8-jährigen Gymnasium (ab Schuljahr 2004/05)

Kl. 5/6: 2 zusätzliche Stunden Französischunterricht

Kl. 7 - 12: 1 zusätzliche Stunde Französischunterricht

Kl. 7 - 10: 1 zusätzliche Stunde im Sachfach  
 Kl. 11/12: 2 zusätzliche Stunden im Sachfach

b) bilingualer Unterricht an Gymnasien mit deutsch-englischen Abteilungen im 8-jährigen Gymnasium (ab Schuljahr 2004/05)

Klasse 5/6: 3 zusätzliche Stunden Englischunterricht  
 Klasse 7: 1 zusätzliche Stunde Sachfachunterricht  
 Klasse 8: 2 zusätzliche Stunden Sachfachunterricht  
 Klasse 9: 1 zusätzliche Stunde Sachfachunterricht  
 Klasse 10: 2 zusätzliche Stunden Sachfachunterricht  
 Klasse 11/12: 1 zusätzliche Stunde Sachfachunterricht

### Realschule:

In Kontingenzstundentafeln sind hierfür keine Stunden ausgewiesen.  
 Im Bildungsplan 2004 (Leitgedanken) hat jedes Fach einen Beitrag zu leisten.

### Bayern

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	29	Englisch Französisch Italienisch	<input type="checkbox"/>		
Bilinguale Mo- dule	<input checked="" type="checkbox"/>	36	Englisch Französisch	<input checked="" type="checkbox"/>		Englisch
Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Binationale Züge bzw. Schulen	<input checked="" type="checkbox"/>	2	Französisch (AbiBac)	<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		

Beschreibung der bilingualen Unterrichtsangebote, die es im berufsbildenden Bereich im Land gibt, differenziert nach: bilingualem Zug, Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW), bilingualem Modul.

Nur bilinguale Module; ausschließlich Englisch;  
 An Fachoberschule / Berufsoberschule: 10-12 Wochen in G/Sk/(VWL/BWL)  
 An Berufsschulen: Fachterminologie z. T. in Englisch

Klasse 5 – 11: Verstärkung der Fremdsprache um bis zu zwei Wochenstunden in Vorbereitung auf den bilingualen Sachfachunterricht

**Berlin**

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	25 3 2 1	Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch	<input type="checkbox"/>	-	-
Bilinguale Mo- dule	<input checked="" type="checkbox"/>	2 1	Englisch, Französisch	<input type="checkbox"/>	-	-
Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW)	<input checked="" type="checkbox"/>	2	Englisch	<input type="checkbox"/>	-	-
Binationale Züge bzw. Schulen	<input checked="" type="checkbox"/>	4 5 4 4 2 3 3 4 2  1  1  1	SESB*: Englisch, Französisch, Italienisch, Neugriechisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch *(Staatl. Euro- paschule Ber- lin) John-F.- Kennedy- Schule (deutsch- amerik. Ge- meinschafts-s- chule): Englisch, Nelson- Mandela- Schule (Staatl. Internationale Gesamtschule): Englisch, Französisches Gymnasium: Französisch	<input type="checkbox"/>	-	-
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input checked="" type="checkbox"/>	1	Englisch	<input type="checkbox"/>	-	-

**Gymnasium/Gesamtschule/Realschule:**

Verstärkung der bilingualen Zielfremdsprache um bis zu 2 Stunden gegenüber der Regelstundentafel (= 7 – 10 + 8 Stunden)

**Brandenburg**

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	12	Englisch, Polnisch, Sorbisch	<input type="checkbox"/>	entfällt	entfällt
Bilinguale Mo- dule	<input checked="" type="checkbox"/>	1	Englisch	<input checked="" type="checkbox"/>	6	Polnisch, Französisch, Spanisch
Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>	entfällt	entfällt	<input type="checkbox"/>	entfällt	entfällt
Binationale Züge bzw. Schulen	<input type="checkbox"/>	entfällt	entfällt	<input type="checkbox"/>	entfällt	entfällt
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input type="checkbox"/>	entfällt	entfällt	<input type="checkbox"/>	entfällt	entfällt

Beschreibung der bilingualen Unterrichtsangebote, die es im berufsbildenden Bereich im Land gibt, differenziert nach: bilingualem Zug, Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW), bilingualem Modul.

Bilinguale Module (Englisch, Polnisch, Sorbisch)

Erweiterung d. Fremdsprachenunterrichts in Jgst. 7/8 um bis zu 2 Wochenstunden  
Erweiterung d. Unterrichts im Sachfach in Jgst. 9/10 um bis zu zwei Wochenstunden, wobei die Entscheidung zur konkreten Erhöhung in der Verantwortung der Einzelschule liegt.

**Bremen**

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	10	Englisch	<input type="checkbox"/>		
Bilinguale Mo- dule	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Binationale Züge bzw. Schulen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		

**Sekundarstufe I:**

Kl. 7	2	Sport,
	1-2	Kunst/Werken (nicht an allen Standorten),
	3	Verstärkung Englisch,
Kl. 8	3	Sport,
	1-2	Kunst/Werken,
	1	Verstärkung Engl,
Kl. 9	2	Social Studies
	2	Sport,
	1	Kunst,
	5	European Studies,
Kl. 10	3	Biologie,
	1	Verstärkung Engl.
	2	Sport,
	5	European Studies,
	2	Biologie,
	1	Verstärkung Englisch

**Sekundarstufe II:**

Englisch-Leistungskurs bilingual (gesonderte Lerngruppe)

5 Stunden,

Grundkurs Geschichte-bilingual und/oder Biologie-bilingual 3 Stunden, Summe 8-11 Stunden, plus fakultativ. Darstellendes Spiel-bilingual 2 Stunden an zwei Standorten.

**Hamburg**

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
<b>Allgemeinbildende Schulen</b>						
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	16	Englisch Franz	<input type="checkbox"/>		
Bilinguale Mo- dule	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Fremdsprache als Arbeits-sprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Binationale Züge bzw. Schulen	<input checked="" type="checkbox"/>	10	Chinesisch Portug. Ital. Spanisch Türkisch	<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input checked="" type="checkbox"/>	1		<input type="checkbox"/>		

<b>Berufliche Schulen</b>						
Bilinguale Züge	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Bilinguale Module	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	7	Englisch
Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	2 (H5, G11)	Englisch
Binationale Züge bzw. Schulen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		

Beschreibung der bilingualen Unterrichtsangebote, die es im berufsbildenden Bereich im Land gibt, differenziert nach: bilingualem Zug, Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW), bilingualem Modul.

#### **Bilinguale Angebote an beruflichen Schulen in Hamburg**

##### **Staatliche Gewerbeschule Gastronomie und Ernährung (G11):**

An der Hotelfachschule wird während der gesamten Ausbildung das Fach Personalwirtschaft auf Englisch unterrichtet. Im zweiten Jahr gibt es den achtstündigen Schwerpunkt *International Hotel Management*, der ebenfalls vollständig in englischer Sprache unterrichtet wird.

##### **Staatliche Gewerbeschule Metalltechnik (G17):**

Am Technischen Gymnasium wird in den 3. und 4. Studiensemestern das Fach Geschichte als Kompetenzkurs in englischer Sprache angeboten. In der dualen Ausbildung werden Technische Zeichner / Technische Zeichnerinnen im Fach Technische Kommunikation auf Englisch unterrichtet.

##### **Staatliche Gewerbeschule Informations- und Elektrotechnik, Chemie und Automatisierungstechnik (G18):**

Im Rahmen der dualen Ausbildung der IT- Fachinformatiker und IT- Systemelektroniker werden die Fächer Wirtschaft und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation sowie viele Themen des Technikunterrichts englischsprachig unterrichtet.

##### **Staatliche Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium Weidenstieg (H5):**

Für Schülerinnen und Schüler der Studienstufe des Wirtschaftsgymnasiums wird sowohl das Fach Betriebswirtschaftslehre (BWL mit Rechnungswesen) als Leistungskurs als auch der Grundkurs Volkswirtschaftslehre in englischer Sprache angeboten. Ein Vorbereitungskurs soll in der Vorstufe belegt werden.

##### **Staatliche Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium Harburg (H10):**

Im Rahmen der dualen Ausbildung (Industriekaufleute) werden Schülerinnen und Schüler in bestimmten Lernfeldern bilingual unterrichtet.

**Staatliche Handelsschule Holstenwall, Berufsschule für Spedition-Logistik-Verkehrsservice, Berufsfachschule (H14):**

Im Rahmen der dualen Berufsausbildung für Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung gibt es „Europaklassen“. Neben Fachenglisch wird auch Spanisch unterrichtet. Bestimmte fachliche Inhalte wie „Marketing und Verträge“ und „Betriebliche Leistungserstellung“ sind in Fachenglisch integriert. Des Weiteren wird ein 40 Stunden umfassendes Projekt in englischer Sprache durchgeführt.

**Staatliche Fremdsprachenschule Hamburg (H15):**

In den Klassen der Berufsfachschule für kaufmännische Assistenz Fachrichtung Fremdsprachen werden Wirtschaftsenglisch und auch (alternativ) Wirtschaftsfranzösisch oder -spanisch unterrichtet. Im Rahmen des Lernfeldunterrichts erfolgt die Erarbeitung fachlicher Inhalte teilweise in einer Fremdsprache.

**Staatliche Handelsschule Berliner Tor (H18):**

In der dualen Ausbildung für Schifffahrtskaufleute werden die Lernfelder „Schifffahrtsmanagement“ bzw. „Schifffahrtendienstleistungen“ in englischer Sprache unterrichtet. Für Reiseverkehrskaufleute gibt es bilingualen Unterricht in Fachkunde im Lernfeld „Marketing“.

**Staatliche Schule Gesundheitspflege Wilhelmsburg (W4):**

In der dualen Ausbildung für Arzthelferinnen findet in je einer Klasse pro Jahrgang der Unterricht im Fach Medizin / Medizinische Technologie auf Englisch statt.

In Hamburg gibt es zukünftig nur 8 Schuljahre am Gymnasium. Sachfachunterricht in der Fremdsprache wird dementsprechend in der Regel erteilt für 6 Jahre. In einigen Schulen wird Sport bzw. Kunst im Jahrgang 6 erteilt.

**Hessen**

Anzahl der eingerichteten Zweige 75

	Allgemeinbildender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Zielsprache	Berufsbildender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Zielsprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	70	Zur Zeit: Englisch Französisch Italienisch, generell alle möglich	<input checked="" type="checkbox"/>	1	z.Zt. Englisch, Französisch, Italienisch
Bilinguale Module	<input checked="" type="checkbox"/>	unbek., da Angebote der Schulen von Lehrersituation abhängig ist.	alle möglich	<input type="checkbox"/>		
Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
Binationale Züge bzw. Schulen	<input checked="" type="checkbox"/>	2	Französisch	<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input checked="" type="checkbox"/>	1	Englisch	<input type="checkbox"/>		

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 kann der Unterricht in der den zweisprachigen Zug prägenden ersten Fremdsprache um jeweils eine Unterrichtsstunde im Rahmen der Stundentafel verstärkt werden.

Der Sachfachunterricht in der Fremdsprache als Unterrichtssprache beginnt in der Jahrgangsstufe 7.

### *Mecklenburg-Vorpommern*

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	1	Polnisch	<input type="checkbox"/>	-	-
Bilinguale Mo- dule	<input checked="" type="checkbox"/>	1	Englisch	<input type="checkbox"/>	-	-
Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW)	<input checked="" type="checkbox"/>	4	Englisch (4) Französ. (1)	<input type="checkbox"/>	-	-
Binationale Züge bzw. Schulen	<input type="checkbox"/>	-	-	<input type="checkbox"/>	-	-
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input type="checkbox"/>	-	-	<input type="checkbox"/>	-	-

Unterricht eines in der Stundentafel verankerten Sachfaches in der Fremdsprache als Arbeitsprache gibt es in MV nicht. In den Thesen zum geplanten Fremdsprachenkonzept soll die erste Fremdsprache als Arbeitsprache im Sachfachunterricht ab Jahrgangsstufe 8 vorgesehen werden.

An den Schulen findet der bilinguale Unterricht im Rahmen von befristet genehmigten Schulversuchen statt. Dies geht auf die Initiative entsprechend qualifizierter Lehrkräfte zurück. Eine Konsequenz für den Sachfachunterricht in der Oberstufe ergibt sich daraus nicht.

*Niedersachsen*

	Allgemeinbildender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Zielsprache	Berufsbildender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Zielsprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	87 (34 Gymnasien, 2 Gesamtschulen, 2 Realschulen)	Englisch: 83 Französisch: 2 Niederländ.: 2	<input type="checkbox"/>		
Bilinguale Module	<input checked="" type="checkbox"/>	10 (8 Gymnasien, 1 Gesamtschule, 1 Realschule)	Englisch: 9 Niederländ.: 1	<input checked="" type="checkbox"/>	2	Englisch, Französisch/ Spanisch
Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Binationale Züge bzw. Schulen	<input checked="" type="checkbox"/>	1 Deutsch-Italienische Gesamtschule Wolfsburg	Deutsch/Italienisch	<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		

Beschreibung der bilingualen Unterrichtsangebote, die es im berufsbildenden Bereich im Land gibt, differenziert nach: bilingualem Zug, Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW), bilingualem Modul.

- BBS Papenburg (Fachgymnasium): Im Fach Volkswirtschaftslehre wird in den Schuljahrgängen 11 – 13 z. T. in englischer Sprache unterrichtet.
- OKS Braunschweig: im Rahmen des Schulversuchs „Modularisierung des Curriculums der 2jährigen Berufsfachschule Fachrichtung Kaufmännische Assistentin/Kaufmännischer Assistent Fremdsprachen und Korrespondenz“ findet bilingualer Unterricht z.T. in der jeweiligen Landessprache statt, 2. Halbjahr Unterricht in England, 3. Halbjahr Unterricht in Frankreich oder Spanien

Der Umfang richtet sich nach dem in der jeweiligen Studententafel für das Sachfach vorgesehenen Stundenkontingent.

<b>RS Dietrich Bonhoeffer-Schule, Hannover</b>	
1 Std.	Kunst (in 7 + 8)
1 Std.	Biologie (in 9)
1 Std.	Geschichte (in 10)
1 Std.	Politik (in 10)
<b>RS Lotte-Kestner-Schule, Hannover</b>	
1 Std.	Erdkunde (in 6)
1 Std.	Politik (in 7)
1 Std.	Erdkunde (in 8)
<b>Renata-Schule, Hannover</b>	
Einzelheiten dazu liegen noch nicht vor!	

**Nordrhein-Westfalen**

	Allgemeinbildender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Zielsprache	Berufsbildender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Zielsprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	161	Englisch	<input checked="" type="checkbox"/>	1 Schule mit bilingualem Bildungsgang; zusätzlich 21 Schulen mit bilingualem Unterricht, wobei nicht eruiert werden kann, ob diese Schulen bilingualen Unterricht in bilingualen Bildungsgängen, als Arbeitssprachenunterricht oder als bilinguale Module anbieten	Englisch Französisch
Bilinguale Module	<input checked="" type="checkbox"/>	5	Französisch	<input type="checkbox"/>		
Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW)	<input checked="" type="checkbox"/>	2	Niederländisch	<input type="checkbox"/>		
		5	Italienisch			
		1	Spanisch			
		2	Neugriechisch			
		?	Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch	<input type="checkbox"/>		
		?	Englisch Französisch	<input type="checkbox"/>		
Binationale Züge bzw. Schulen	<input checked="" type="checkbox"/>	7	Französisch Englisch	<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input checked="" type="checkbox"/>	3	Englisch	<input type="checkbox"/>		

Beschreibung der bilingualen Unterrichtsangebote, die es im berufsbildenden Bereich im Land gibt, differenziert nach: bilingualem Zug, Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW), bilingualem Modul.

Es gibt bilinguale Unterrichtsangebote im bilingualen Bildungsgang, als Arbeitssprachenunterricht (Modell NW) und als bilinguale Module.

Hier muss unterschieden werden zwischen

- a) Schulen, die einen bilingualen Bildungsgang anbieten und
- b) Schulen, die die Fremdsprache als Arbeitssprache im Fachunterricht anbieten.

zu a):

Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts in den Klassen 5 und 6 um jeweils 1-2 Stunden, Aufstockung der beiden ersten bilingualen Sachfächer um jeweils 1 Stunde, Unterricht in den Klassen 7-10 in drei bilingualen Sachfächern, in der Sek II:

Leistungskurs in der Fremdsprache, Grundkurs in einem bilingualen Sachfach, Abiturprüfung im LK und schriftlich oder mündlich im GK im bilingualen Sachfach.

Im ABI-BAC-Bereich: Gk Erdkunde plus Gk Geschichte mit einem der beiden Fächer als 3. Abiturfach sowie LK Französisch als 1. Abiturfach.

zu b): 2 Formen:

1. Die Fremdsprache als Arbeitssprache durchgehend in einem Fach in der gymnasialen Oberstufe
2. Die Fremdsprache als Arbeitssprache phasenweise im Rahmen bilingualer/ mehrsprachiger Module im Fachunterricht.

Bei beiden Formen machen Schulen Angebote je nach Lehrerversorgung, kein festes Curriculum, aber Verankerung der Angebote im Schulprogramm; die Belegung eines Sachfaches in der Fremdsprache wird auf dem Abiturzeugnis attestiert.

Kein Niederschlag in der Stundentafel.

### **Rheinland-Pfalz**

	Allgemeinbildender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Zielsprache	Berufsbildender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Zielsprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	44	Englisch (5 RS, 19 Gy); Französisch (5 GS, 2 RS, 13 Gy)	<input type="checkbox"/>		
Bilinguale Module	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Binationale Züge bzw. Schulen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input checked="" type="checkbox"/>	5	Französisch	<input type="checkbox"/>		

**Grundschule:**

Der Einstieg in bilinguales Lernen erfolgt im ersten Schuljahr mit 8 Wochenstunden und erhöht sich bis im 4. Schuljahr stufenweise auf 12 Wochenstunden. Die Schulen können diese Staffe- lung flexibel handhaben.

**Realschule:**

In der 5. und 6. Klasse einstündiger Zusatzunterricht in der Fremdsprache. 3 Wochenstunden in den bilingualen Sachfächern i. d. R. ab Klasse 7 – 10.

**Gymnasium:**

3 Wochenstunden in den bilingualen Sachfächern

In der 5. und 6. Klasse einstündiger Zusatzunterricht in der Fremdsprache.

**Saarland**

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	10	Französisch (7) Englisch (3)			
Bilinguale Mo- dule	<input checked="" type="checkbox"/>	4	Französisch (3) Englisch (1)	<input checked="" type="checkbox"/>	3	Französisch (2) Franz./Eng- lisch (1)
Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Binationale Züge bzw. Schulen	<input checked="" type="checkbox"/>	1	Französisch	<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		

Beschreibung der bilingualen Unterrichtsangebote, die es im berufsbildenden Bereich im Land gibt, differenziert nach: bilinguaalem Zug, Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW), bilin- gualem Modul.

- |  |
|--|
| <p>A) Französisch und Englisch als Arbeitssprachen in „Wirtschaft und Verwaltung“ (Hö- here Berufsfachschule für Fremdsprachen in Wirtschaft und Verwaltung in Neunkir- chen)</p> <p>B) Sachfach im Bereich Wirtschaft z.T. in französischer Sprache (Studierfähigkeit in Frankreich) (Bac plus–Abi plus an den Wirtschaftsschulen Saarbrücken)</p> <p>C) Sachfach im Bereich Technik in der Fachoberschule z.T. in französischer Sprache (EURO-PLUS am TGBBZ Saarbrücken I)</p> |
|--|

**Gymnasium:**

Für den Unterricht in den Klassenstufen 5 bis 10 des bilingualen Zuges des Gymnasiums gilt die Stundentafel für das Gymnasium mit bilinguaalem Zug.

(Siehe „Verordnung - Schulordnung - über Gymnasien mit bilinguaalem Zug“ v. 06.07.1999- geändert durch VO vom 21.11.2000 – vom 27.06.2001 – vom 15.07.2002 – und vom 28.07.2004.)

Neben dem fremdsprachigen Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde kann das bilinguale Angebot einer Schule durch zeitlich begrenzte Unterrichtseinheiten oder durchgängig durch fremdsprachigen Unterricht in weiteren Fächern, wie z.B. Physik, Biologie, Bildende Kunst, Musik, Sport ergänzt werden. Der fremdsprachige Unterricht in einem der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer kann nach Wahl der Schule im Rahmen der personellen Möglichkeiten ersetzt werden durch den fremdsprachigen Unterricht in einem naturwissenschaftlichen Fach.

In den Klassenstufen 5 und 6 wird der Sprachunterricht in der ersten Fremdsprache durch einen Zusatzunterricht ergänzt. Dieser Zusatzunterricht dient der Heranführung an den Fremdsprachengebrauch und der sprachlichen Vorbereitung auf den in Klassenstufe 7 einsetzenden fremdsprachigen Sachfachunterricht.

**Gesamtschule:**

An der Gesamtschule mit bilinguaalem Profil nehmen in den Klassenstufen 5 und 6 alle Schülerinnen und Schüler an einem jeweils 2-stündigen Zusatzunterricht in der Fremdsprache des bilingualen Zuges teil.

In den Klassenstufen 7 und 8 nehmen die im E-Kurs eingestuften Schülerinnen und Schüler am jeweils 2-stündigen Zusatzunterricht in der Fremdsprache des bilingualen Zuges teil. Die im Zusatzunterricht erbrachten Leistungen fließen in die Leistungsbewertung des Unterrichts in der 1. Fremdsprache mit ein. Schülerinnen und Schüler, die im G-Kurs eingestuft wurden, steht die Teilnahme an diesem Zusatzunterricht frei.

In den Klassenstufen 9 und 10 nehmen die Schülerinnen und Schüler des bilingualen Zuges am bilingualen Unterricht des Lernbereichs Gesellschaftswissenschaften oder eines anderen Fachs / Lernbereichs des Wahlpflichtbereichs II teil.

**Erweiterte Realschule:**

In der Klassenstufe 5 wird der Unterricht in der 1. Fremdsprache durch einen einstündigen, in der Klassenstufe 6 durch einen ein- bis zweistündigen Zusatzunterricht ergänzt.

In den Klassenstufen 7 bis 9 nehmen die Schülerinnen und Schüler des auf den Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses bezogenen Bildungsganges an einem zweistündigen Zusatzunterricht in der Fremdsprache des bilingualen Zuges teil.

In den Klassenstufen 9 und 10 nehmen die Schülerinnen des bilingualen Zuges am bilingualen Unterricht eines Sachfaches teil. Dieses bilinguale Angebot der Schule kann ab der Klassenstufe 7 durch zeitlich begrenzte Unterrichtseinheiten oder durchgängig durch fremdsprachigen Unterricht auch in weiteren Fächern ergänzt werden.

**Sachsen**

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	2 8 3 2	Englisch Französisch Polnisch Tschechisch	<input type="checkbox"/>		
Bilinguale Mo- dule	<input checked="" type="checkbox"/>	wird nicht erfasst	Englisch	<input type="checkbox"/>		
Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	22	Englisch; z. T. Russisch und Französisch
Binationale Züge bzw. Schulen	<input checked="" type="checkbox"/>	2	incl. bilingual: Tschechisch Polnisch	<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		

Beschreibung der bilingualen Unterrichtsangebote, die es im berufsbildenden Bereich im Land gibt, differenziert nach: bilingualem Zug, Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW), bilingualem Modul.

Nutzen der Fremdsprache, vorrangig Englisch, als Arbeitsprache.	
Ausbildungsrichtung	bilinguale Zielsprache
Fremdsprachenkorrespondent	primär Englisch, in abgestufter Umfang und geringerer Behandlungstiefe auch in Französisch und Russisch
Assistent für Hotelmanagement	primär Englisch, in abgestufter Umfang und geringerer Behandlungstiefe ggf. auch in Französisch
Internationaler Touristikassistent	primär Englisch, in abgestufter Umfang und geringerer Behandlungstiefe auch in zweiter und ggf. dritter Fremdsprache
Wirtschaftsassistent, Fachrichtung Fremdsprachen	primär Englisch

Schulen mit bilingualem Bildungsgang haben die Möglichkeit zur Flexibilisierung der Stundentafel.

Bilinguale Module: im Rahmen der regulären Stundentafel.

**Sachsen-Anhalt**

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	10	Englisch	<input type="checkbox"/>		
Bilinguale Mo- dule	<input checked="" type="checkbox"/>	keine Erhebung	Englisch	<input type="checkbox"/>		
Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Binationale Züge bzw. Schulen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		

Bilinguale Module im Rahmen der Stundentafel ohne zusätzliche Wochenstunden.

Beschreibung der bilingualen Unterrichtsangebote, die es im berufsbildenden Bereich im Land gibt, differenziert nach: bilinguaalem Zug, Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW), bilinguaalem Modul.

Bilingualer Unterricht wird in den berufsbildenden Schulen nicht angeboten.

- In den Schuljahrgängen 5 und 6 in Englisch je zwei Wochenstunden zusätzlich
- In den Schuljahrgängen 7 bis 10 je eine Wochenstunde im Sachfach zusätzlich
- Belegung in der Qualifikationsphase ohne zusätzliche Wochenstunden

Am Gymnasium werden in den Schuljahrgängen 5 und 6 je zwei Wochenstunden in Englisch und in den Schuljahrgängen 7 bis 10 je eine Wochenstunde je Sachfach zusätzlich unterrichtet.

**Schleswig-Holstein**

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	26	Englisch	<input checked="" type="checkbox"/>	2	Englisch
Bilinguale Mo- dule	<input checked="" type="checkbox"/>	18	Englisch	<input checked="" type="checkbox"/>	2	Englisch
Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW)	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Binationale Züge bzw. Schulen	<input checked="" type="checkbox"/>	1	Dänisch	<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		

Beschreibung der bilingualen Unterrichtsangebote, die es im berufsbildenden Bereich im Land gibt, differenziert nach: bilingualem Zug, Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW), bilingualem Modul.

**Bilingualer Zug Englisch an Fachgymnasien:**

Städtische Handelslehranstalt Flensburg und Berufliche Schule des Kreises Steinburg in Itzehoe

Fach: Wirtschaftstheorie und Politik

Ein Vorkurs im 11. Jahrgang ist Voraussetzung für die Wahl des bilingualen Kurses in WTP im 12. Jahrgang

Das bilinguale Fach WTP erfährt z. T. eine 1stündige Ergänzung.

Mit dem Abiturzeugnis erhalten die Schüler des bilingualen Kurses ein Zertifikat über die erbrachte bilinguale Leistung.

**Bilinguales Modul in der Berufsausbildung:**

Kaufmännische Berufsschule: Städtische Handelslehranstalt Flensburg (Großhandelskaufleute) und

Berufsfachschule für Kaufmännische Assistenten (BFS III): Der Ravensberg, Kiel

Fach: Wirtschaftslehre bzw. spezielle Wirtschaftslehre bzw. Betriebswirtschaftslehre

Das bilinguale Modul „Europakompetenz“ wird im Rahmen der geltenden Stundentafel unterrichtet.

Das Modul „Europakompetenz“ wird von der jeweiligen Schule (und weiteren europ. Schulen: Comenius Schulentwicklungsprojekt) zertifiziert, außerdem Möglichkeit zur Teilnahme an der IHK-Zusatzprüfung Englisch-, oder den Prüfungen zum Cambridge Zertifikat (BEC) oder zum KMK-Zertifikat

**Allgemein bildende Schulen**

2-stündig in der Regel, abweichend 1-stündig ab Klasse 7 möglich

**Berufsbildende Schulen**

FG Flensburg:

WTP laut Stundentafel:

Der bilinguale Kurs erhält eine Stunde zusätzlich

FG Itzehoe: kein Stundenausgleich

Großhandel HLA Flensburg: keine Erhöhung

Der Ravensberg (Kiel):

Durch den Lehrplan in der Berufsfachschule für Kaufmännische Assistenten/-innen (Lernfelder) ist die Einführung eines bilingualen Moduls möglich.

**Thüringen**

	Allgemein- bildender Bereich	Anzahl der Schu- len	bilinguale Ziel- sprache	Berufsbil- dender Bereich	Anzahl der Schulen	bilinguale Ziel- sprache
Bilinguale Züge	<input checked="" type="checkbox"/>	6	En, Fr	<input type="checkbox"/>		
Bilinguale Mo- dule	<input checked="" type="checkbox"/>	nicht erhoben		<input checked="" type="checkbox"/>	5	En, Fr
Fremdsprache als Arbeitsprache (Modell NW)	<input checked="" type="checkbox"/>	1	En	<input checked="" type="checkbox"/>	2	En
Binationale Züge bzw. Schulen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		
Züge, die zum International Baccalaureate führen	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		

Beschreibung der bilingualen Unterrichtsangebote, die es im berufsbildenden Bereich im Land gibt, differenziert nach: bilinguaalem Zug, Fremdsprache als Arbeitssprache (Modell NW), bilinguaalem Modul.

1. Bilingualer Fachunterricht nach **ausgewählten bilingualen Modulen** in den Berufsfeldern Elektrotechnik, Metalltechnik, Wirtschaft/Verwaltung und Ernährung/Hauwirtschaft (in den angegebenen Schulen)
2. **Fremdsprache als Arbeitssprache**  
Beruf:
  - Kaufmann im Außenhandel (Karl-Volmar- Stoy- Schule, Jena)
  - Industriekaufmann (Karl- Volkmar- Stoy- Schule, Jena und Berufliche Schulen des Unstrut- Hainich- Kreises, Mühlhausen)
  - Kaufmännischer Assistent –HBFS 2 (Berufliche Schulen des Unstrut-Hainich-Kreises, Mühlhausen)

**Allgemein bildende Schulen**

Die 1. Fremdsprache wird in den Klassenstufen 5 und 6 um zwei, in den Klassenstufen 7 bis 10 um je eine Unterrichtsstunde pro Woche verstärkt.

In dem Unterrichtsjahr, in dem das Sachfach erstmals fremdsprachlich vermittelt wird, kann dieses Fach eine zusätzliche Unterrichtsstunde erhalten. (s. *Beilage 2*).

*Es erfolgt keine Stundenerhöhung bei bilingualen Modulen.*

**D Konsequenzen für Abschlussprüfungen bzw. vorangehender Fächerbelegung****Baden-Württemberg****Grundschule:**

In der Grundschule ergeben sich diesbezüglich keine Konsequenzen.

**Gymnasium:**

Im Fach Französisch sind die Schüler/innen aufgrund der Teilnahme an einem 4-stündigen Kurs mit ausreichender Note von der Sprachprüfung der Universitäten befreit, der gleichzeitige Erwerb der allg. Hochschulreife und des Baccalauréat ist durch die Verwaltungsabsprache ... geregelt

bilinguales Zertifikat unter den Voraussetzungen

- a) Einbringen des Faches Englisch als schriftliches Prüfungsfach in die Gesamtqualifikation der Abiturprüfung
- b) Im bilingualen Seminarkurs bzw. in den beiden Kursen des bilingualen Sachfachs wurden jeweils mindestens fünf Punkte erreicht  
bilinguales Zertifikat ohne weitere besondere Berechtigungen

**Realschule:**

Abschlussprüfung in der Fremdsprache hauptsächlich in Erdkunde mit gutem Erfolg.

**Bayern**

Am gleichzeitigen Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife und des französischen Baccalauréat nehmen zwei Gymnasien teil. Grundlage ist die zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der französischen Republik vereinbarte Verwaltungsabsprache.

**Berlin****Gymnasium/Gesamtschule:**

Belegverpflichtung für Fremdsprache als Leistungskurs und bilinguales Sachfach als 3. oder 4. Prüfungsfach in der Abiturprüfung  
(Konzeption derzeit in Überarbeitung)

**Brandenburg**

Möglichkeit d. Wahl der 1. Fremdsprache und des Sachfachs als Prüfungsfach in den Prüfungen am Ende der Jgst. 10;

Fortsetzung d. 1. Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe als Leistungskursfach (damit Abiturprüfungsfach);

Fortsetzung d. Sachfachs in der gymnasialen Oberstufe i.d.R. als Grundkursfach (damit optional Abiturprüfungsfach)

### ***Bremen***

Abgelegt werden kann das bilinguale Abitur (zweisprachiges Dokument), wenn die Mindestbedingung von 8 Wochenstunden englischsprachlichen Unterrichts in der Oberstufe erbracht ist und in mindestens zwei englischsprachigen Fächern die Abiturprüfung abgelegt wird.

In dem Unterricht der Oberstufe (Fach Englisch) ist ein Vorbereitungskurs für das Cambridge Advanced Certificate integriert, der für alle Schüler verpflichtend ist.

### ***Hamburg***

- Am Helene-Lange-Gymnasium wird seit 2003 zusätzlich zur allgemeinen Hochschulreife das International Baccalaureate erworben.
- Am Gymnasium Othmarschen wird die französische Hochschulreife zusammen mit der deutschen erworben (Abi-Bac). Partnerschule ist das Lycée Français Saint-Exupéry in Hamburg.

### ***Hessen***

In den Fächern Geschichte sowie Politik und Wirtschaft ist eine bilinguale Abiturprüfung im Grundkursbereich in den Sprachen Englisch bzw. Französisch möglich.

Sowohl die schriftliche als auch die mündliche Sachfachprüfung können bilingual abgelegt werden. Ferner besteht die Möglichkeit eine bilinguale Präsentationsprüfung als fünfte Prüfungsleistung zu wählen.

Voraussetzung für die Wahl eines bilingualen Sachfaches im Abitur ist der Besuch des entsprechenden bilingualen Sachfachunterrichts in der Oberstufe; mindestens aber in der Qualifikationsphase.

Darüber hinaus besteht weiterhin die Gelegenheit zur Abi-Bac Prüfung an der Ziehenschule in Frankfurt und zum International Baccalaureate an der Goetheschule in Frankfurt.

### ***Mecklenburg-Vorpommern***

Keine.

### ***Niedersachsen***

In der Abiturprüfung sind bilinguale Sachfächer als schriftliche oder mündliche Prüfungsfächer gemäß der „Verordnung über die gymnasiale Oberstufe“ möglich.

### ***Nordrhein-Westfalen***

#### a) Bilingualer Zug:

Bilinguale Sachfächer können schriftliche oder mündliche Prüfungsfächer in der Abiturprüfung sein.

Absolventen erhalten auf dem Abiturzeugnis einen Vermerk über die bilingualen Sachfächer, die sie belegt haben. Absolventen bilingualer deutsch-französischer Bildungsgänge erhalten im Abiturzeugnis eine „attestation“, die sie von Sprachprüfungen bei Aufnahme in frz. Universitäten befreit: der Besuch des bilingualen Bildungsgangs wird bescheinigt und von einer amtlichen Französischen Stelle beglaubigt.

Beim ABI-BAC werden die Leistungen der Schülerinnen/Schüler im LK Französisch und in einem der bilingualen Sachfächer von französischen Prüfern benotet. Den Schülerinnen und Schülern wird ein vollwertiges französisches Abiturzeugnis mit Zuerkennung einer „Série“ ausgestellt.

Absolventen des deutsch-englisch bilingualen Zuges erhalten im Schuljahr 2005/06 erstmals ein persönliches Glückwunschsreiben des British Council, in dem die besondere Qualität der bilingualen Ausbildung gewürdigt wird.

#### b) Fremdsprache als Arbeitssprache:

Die Ausbildungsordnung für die gymnasiale Oberstufe (APO-GOST) sieht vor, dass die fremdsprachlichen Belegverpflichtungen auch in einem Sachfach erfüllt werden können. In die Abiturnote geht die Sachfachnote ein, die Fremdsprache gilt nur als belegt.

Bei „Fremdsprache als Arbeitssprache“ wird die Belegung eines Sachfaches in der Fremdsprache auf dem Abiturzeugnis attestiert.

#### c) Die Teilnahme an bilingualen Modulen kann im Rahmen des Sprachenportfolios dokumentiert werden.

### ***Rheinland-Pfalz***

#### **Gymnasium:**

##### - bilinguale Züge:

Absolventen wird in einem gesonderten Zertifikat, das dem Abiturzeugnis beigelegt wird, die Teilnahme am bilingualen Sachfachunterricht sowie die ganz oder zum überwiegenden Teil in der Fremdsprache abgelegte mündliche Prüfung qualifizierend bescheinigt. Darüber hinaus ist der Umfang des im Verlauf der Sekundarstufe I und II in der Fremdsprache erteilten Unterrichts unter Angabe des Sachfachs oder der Sachfächer sowie eine gegebenenfalls erbrachte besondere Lernleistung aufzuführen.

##### - Abi-Bac:

Am gleichzeitigen Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife und des französischen Baccalauréat nehmen in Rheinland-Pfalz 5 Gymnasien teil; Grundschlage ist die zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der französischen Republik vereinbarte Verwaltungsabsprache.

### *Saarland*

Ist Erdkunde, Geschichte oder Politik Abiturprüfungsfach, so wird die Prüfung grundsätzlich in der Fremdsprache durchgeführt. Näheres regeln die allgemeinen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung in den bilingualen Sachfächern.

Auf dem Abiturzeugnis wird die Teilnahme am Unterricht des bilingualen Zuges vermerkt.

### *Sachsen*

#### Bilinguale Bildungsgänge:

In der gymnasialen Oberstufe sind drei Leistungskurse zu belegen.

Bilinguale Module: keine.

### *Sachsen-Anhalt*

Bei durchgehender Belegung mindestens seit der Einführungsphase kann das bilingual unterrichtete Sachfach als mündliches Prüfungsfach oder in genehmigten Ausnahmefällen als einfach gewichtetes schriftliches Prüfungsfach gewählt werden. Auf dem Abiturzeugnis erfolgt ein Vermerk über die bilingual unterrichteten Fächer.

### *Schleswig-Holstein*

#### Allgemeinbildende Schulen:

Der bilinguale Unterricht findet im 11. Jahrgang klassenweise oder in Klassen übergreifender Kursform 2-stündig statt. Voraussetzung ist die Teilnahme am englischsprachigen Erdkundeunterricht in den Klassen 7 - 10.

Die Teilnahme am englischsprachigen Fachunterricht wird im Studienbuch und im Abiturzeugnis vermerkt.

Klausuren und Prüfungen finden in englischer Sprache statt. Die sprachliche Leistung fließt nur insofern in die Bewertung ein, als eine eindeutige und fachgerechte Ausdrucksweise gefordert ist.

#### **Berufsbildende Schulen:**

Im 11. Jahrgang muss ein Vorkurs belegt werden, im 12. Jahrgang wird der bilinguale Kurs definitiv gewählt.

Nach erfolgreichem Bestehen der Abiturprüfung im Leistungskurs Wirtschaft erhalten die Schüler des bilingualen Kurses ein Zertifikat über die erbrachte bilinguale Leistung.

**Großhandelskauffrau/mann**

Flensburg: Den Schülern wird angeboten, eine IHK-Zusatzprüfung Englisch, ein Cambridge Zertifikat (BEC) oder das KMK Zertifikat abzulegen. Das Modul „Europakompetenz“ wird von der Schule (und weiteren europ. Schulen: Comenius Schulentwicklungsprojekt) zertifiziert.

BFS III Wirtschaft, Kaufmännische Assistenten/-innen: KMK-Zertifizierung und/oder Zusatzzertifizierung für das Modul *Europakompetenz*.

**Thüringen**

- 1. Fremdsprache ist Leistungsfach mit 6 WoStd.
- Ein fremdsprachlich unterrichtetes Sachfach (Geschichte, Geographie oder Sozialkunde) ist Grundfach mit 3 WoStd. und auch 3. oder 4. Prüfungsfach

elektronische Vorab-Fassung\*

**E Länderspezifische Regelungen für den bilingualen Unterricht****Baden-Württemberg**

Regelungen/Erlasse, die es im Land zur Durchführung von bilinguaem Unterricht gibt, auch inhaltlich. Fundstelle der Regelungen im Internet.

Bezeichnung der Regelung:	Allgemeinbildende Schulen: siehe Bericht Juli 2005/1999 Berufsbildende Schulen: BBiG § 2
Inhalt:	BBiG § 2: Anerkennung von im Ausland absolvierte Berufsausbildungszeiten
Fundstelle im Internet:	

**Grundschule:** Bilinguale Grundschulzüge sind als Schulversuche eingerichtet.

**Gymnasium:** Keine Änderungen gegenüber dem Bericht von 1999.

**Bayern**

Bezeichnung der Regelung:	KMS Nr. VI/6–S5402–6/20494 „Zweisprachiger Unterricht am Gymnasium“ vom 23.09.2002 (ein Abdruck wurde dem KMK-Sekretariat bereits mit Schreiben vom 8.3.05 übermittelt).
Inhalt:	Begriffsklärung und Zielsetzung, Formen zweisprachigen Unterrichts (Züge, Module, weitere Formen), Lehrplan, Leistungserhebung und Leistungsbewertung, Abiturprüfung, Zertifizierung, Qualifikation der Lehrkräfte, Materialien und Informationen
Fundstelle im Internet:	---

Im KMS Nr. VI.6 - S5402-6.20494 vom 23.09.2002 finden sich die geltenden Bestimmungen zum bilingualen Unterricht an den Gymnasien in Bayern. Es werden darin folgende Aspekte des bilingualen Unterrichts geregelt:

- Begriffserklärung und Zielsetzung
- Formen zweisprachigen Unterrichts (Züge, Module, weitere Formen)
- Lehrplan
- Leistungserhebung und Leistungsbewertung
- Abiturprüfung
- Zertifizierung
- Qualifikation der Lehrkräfte
- Materialien und Informationen

Seit 2002 besteht an zwei bayerischen Gymnasien die Möglichkeit, gleichzeitig die allgemeine Hochschulreife und das französische Baccalauréat zu erwerben (Abibac):

Dante-Gymnasium München

Werner-Heisenberg-Gymnasium Garching b. München.

### **Berlin**

Bezeichnung der Regelung:	a) Schulgesetz § 27 b) Verordnung über Schularten und Bildungsgänge in der Sek. I c) In Erarbeitung: Ausführungsvorschriften bilingualer Unterricht
Inhalt:	a) Regelung zum bilingualen Unterricht b) Regelform – Begründung und Beschreibung c) Voraussetzungen für die Erteilung bilingualen Unterrichts (Stundenumfang, Organisation, Lehrerqualifikation, Aufnahme und Ausscheiden, Prüfungen, Bewertung, Zeugnisse und Zertifikate)
Fundstelle im Internet:	<a href="http://www.senbjs.berlin.de/schule/rechtsvorschriften">www.senbjs.berlin.de/schule/rechtsvorschriften</a>

Bilingualer Unterricht kann an Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien angeboten werden. Jede erste Fremdsprache und jede ab Jahrgangsstufe 7 angebotene moderne zweite Fremdsprache kann für bilinguale Angebote eingesetzt werden. Im bilingualen Unterricht wird die hierfür vorgesehene Fremdsprache (Zielfremdsprache) in verstärktem Umfang erteilt. Zusätzlich wird der Unterricht in einem bis drei Sachfächern mindestens für die Dauer eines Schulhalbjahres im Verlauf der Sekundarstufe I in der Zielfremdsprache durchgeführt.

### **Brandenburg**

Bezeichnung der Regelung:	Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I, Verordnung über den Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe und über die Abiturprüfung
Inhalt:	Regelungen zum bilingualen Unterricht, Vorbereitung auf den bilingualen Sachfachunterricht, Genehmigungskompetenz, Aufnahme der Schüler/innen, Qualifikation der Lehrkräfte.
Fundstelle im Internet:	<a href="http://www.mdje.brandenburg.de/Landesrecht/gesetzblatt/texte/K55/5530-06/5530-06.htm">http://www.mdje.brandenburg.de/Landesrecht/gesetzblatt/texte/K55/5530-06/5530-06.htm</a> (Sekundarstufe I) <a href="http://www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1238.de/gostvo.pdf">http://www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1238.de/gostvo.pdf</a> sowie <a href="http://www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1238.de/vv_gostvo.pdf">http://www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1238.de/vv_gostvo.pdf</a> (Sekundarstufe II /gymn. Oberstufe)

- Sekundarstufe I: neben Fremdsprachenunterricht Unterricht in einem Fach (fremdspr. Sachfach) oder mehreren Fächern möglich. Dabei ist zur Vorbereitung der Unterricht in der Zielfremdsprache zu verstärken. Genehmigung durch das zust. Staatliche Schulamt.

- Sekundarstufe II (gymn. Oberstufe): wie oben; Schülerinnen und Schüler müssen jedoch in der Sekundarstufe I bereits an einem bilingualen Bildungsangebot teilgenommen und verstärkten Unterricht in der Zielfremdsprache erhalten haben; außerdem können Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die einen mindestens halbjährigen Auslandsaufenthalt in einem Land, in dem die Zielfremdsprache Amtssprache ist, nachweisen können oder für die die Zielfremdsprache Mutter- oder Amtssprache des Herkunftslandes war.

### **Bremen**

Bezeichnung der Regelung:	Verordnung über die Aufnahme von Schülerinnen und Schüler in öffentlichen Schulen und Bildungsgänge vom 02. März 2004
Inhalt	Regelungen zum Aufnahmeverfahren
Fundstelle im Internet	<a href="http://www.bildung.bremen.de">www.bildung.bremen.de</a> Menüpunkt: - Unsere Behörde - Schulblatt
Bezeichnung der Regelung:	Zugangsberechtigung zum bilingualen Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe vom 23. Februar 2004 (Verfügung Nr. 12/2004)
Inhalt:	Aufnahme in die bilingualen Bildungsgänge, Angebot an bilingualen Sachfächern, Belegungsauflagen.
Fundstelle im Internet:	<a href="http://www.bildung.bremen.de">www.bildung.bremen.de</a> Menüpunkt: - Aktuelles - Verfügungen - Archiv
Bezeichnung der Regelung:	Richtlinien und Handreichungen mit Materialanhang für Sachfächer Geschichte bilingual (1995) Rahmenplan Social Studies/ European Studies 8-10
Inhalt	Unterrichtliche Arbeit
Fundstelle im Internet	Nicht im Internet veröffentlicht. Regelungen liegen nur in Papierform vor.
Bezeichnung der Regelung:	Zentralabitur im Fach Geschichte bilingual
Inhalt	Regelungen für Geschichte bilingual
Fundstelle im Internet	<a href="http://www.portal.schule.bremen.de">www.portal.schule.bremen.de</a>

Mittelstufe:	Besondere Regelungen nur für Social/European Studies – Sekundarstufe I. Eigene Handreichungen mit Materialanhang
Oberstufe:	Besondere Regelungen nur für Geschichte-bilingual: Eigene Handreichungen mit Materialanhang
Zentralabitur:	World Studies: Schulversuch: Entwurfsfassung besondere Handreichungen Biologie-bilingual: Zentrale Prüfung analog zur deutschsprachigen Prüfung Geschichte-bilingual: Zentrale Prüfung, besonderer Entwurf. Die anderen bilingualen Fächer der Oberstufe, World Studies und Darstellendes Spiel-bilingual, sind nur 4. Prüfungsfächer.

### Hamburg

Allgemeinbildende Schulen	
Bezeichnung der Regelung:	Rahmenrichtlinien für bilinguale Schule bzw. bilinguale Zweige Tritt in Kraft voraussichtlich in 3/2006
Inhalt:	Kriterien für die Qualifizierung einer Schule oder eines Zweiges als „bilingual“
Fundstelle im Internet:	Nach Erscheinen im Hamburger Bildungsserver s.o.
Berufliche Schulen	
Bezeichnung der Regelung:	keine

Die meisten Schulen haben einen oder zwei bilinguale Züge. Einige Schulen sind aber „ganz bilingual“, d. h. in der Sekundarstufe 1 haben *alle* Klassen zusätzliche Englischstunden und Sachfachunterricht in bis zu drei Fächern. Bilinguale Kurse in der Oberstufe werden auf freiwilliger Basis von den Schülerinnen und Schülern belegt.

Einige Schulen geben allen Schülerinnen und Schülern zusätzlichen Englischunterricht in der Beobachtungsstufe (die Jahrgänge 5 und 6) und richten ab Klasse 7 einen bilingualen Zug mit Sachfachunterricht ein.

Die bilingualen Grundschulen sind als Schulversuche eingerichtet.

### Hessen

Bezeichnung der Regelung:	<p>a) Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM) v. 14.06.2005</p> <p>b) Nicht veröffentlichter Erlass des Hessischen Kultusministers: IV A 4-231/01- (02/2002)</p>
---------------------------	--

	Verordnung über die Bildungsgänge und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium (VOGO/BG) vom 19. September 1998 (Abl. S. 734), zuletzt geändert durch Verordnung vom 13. Mai 2004 (Abl. S. 366)
Inhalt:	a) Bilinguale Züge und bilinguale Module b) Genehmigung des o. g. Schulversuchs durch den angeführten Erlass; bilingualer Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13. Die Verordnung zur gymnasialen Oberstufe enthält alle Regelungen für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 und die Durchführung der Abiturprüfung.
ggfs. Fundstelle im Internet:	<a href="http://www.kultusministerium.hessen.de">www.kultusministerium.hessen.de</a>

Keine Änderungen gegenüber 1999 für bilingual eingerichtete Zweige. Angebote außerhalb bestehender Zweige werden angeregt und ermöglicht gemäß § 19 der Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM) vom 20.03.2003 (Abl. 4/03 S. 163ff).

### Mecklenburg-Vorpommern

Bezeichnung der Regelung:	Es gibt keine Regelungen, die bilingualen Unterricht verbindlich vorschreiben. Runderlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 8. Mai 2001 „Europaschulen in Mecklenburg-Vorpommern (ES-MV)“ Runderlass der Kultusministerin „Europa im Unterricht“ vom 21.10.1994
Inhalt:	(Europaschulen...) .. „Grundsätze der Europaschulen in Mecklenburg-Vorpommern: Europaschulen sind allgemein bildende oder berufliche Schulen, die sich von anderen Schulen dadurch unterscheiden, dass sie ihr schulisches Profil europaorientiert ausrichten. Das setzt voraus, dass die Empfehlungen des Runderlasses des Kultusministeriums „Europa im Unterricht“ vom 21. Oktober 1994 (Mittl.bl. M-V S. 560) und die der „Kölner Erklärung“ vom 2. Juni 1999, verabschiedet zum Abschluss des internationalen Symposiums „Schulen für Europa“, als Grundlage der Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Schule sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Bereich umgesetzt werden. Europaschulen orientieren sich an folgenden Grundsätzen: - Integration europäischer Themen in alle Unterrichtsfächer - Vermittlung europäischer Bildungs- und Erziehungsinhalte über fächerverbindende offene Unterrichtsformen und Projekte - Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz - Erziehung zur Mehrsprachigkeit und bilingualer Unterricht - ...“ (Europa im Unterricht) Im Erlass wird unter dem Schwerpunkt „Empfehlung zur Weiterent-

	wicklung“ auf die Förderung des bilingualen Unterrichts hingewiesen.
Fundstelle im Internet:	(Europaschulen) <a href="http://www.kultus-mv.de">www.kultus-mv.de</a> (Bibliothek/Mitteilungsblätter 6/2001)

Entscheidungen auf der Grundlage des zuletzt im Mai 2005 überarbeiteten Fremdsprachenkonzeptes für Mecklenburg-Vorpommern sind erforderlich. Ein Erlass zum bilingualen Unterricht und zu verbindlichem Sachfachunterricht in der Fremdsprache liegt nicht vor.

### *Niedersachsen*

Bezeichnung der Regelung:	Erlasse „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5-10 des Gymnasiums“, „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 - 10 der Kooperativen Gesamtschule“, „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 – 10 der Integrierten Gesamtschule“, „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 – 10 der Realschule“, Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und Ergänzende Bestimmungen, Verordnung über die Abiturprüfung und Ergänzende Bestimmungen
Inhalt:	Die Einrichtung und Ausgestaltung von bilingualem Sachfachunterricht bedarf des Beschlusses der Gesamtkonferenz und der Zustimmung des Schulträgers; der Schulbehörde ist über Einrichtung und Ausgestaltung zu berichten.
Fundstelle im Internet:	Siehe Nr. 1

Die Einrichtung und Ausgestaltung von bilingualem Sachfachunterricht bedarf des Beschlusses der Gesamtkonferenz und der Zustimmung des Schulträgers; der Schulbehörde ist über Einrichtung und Ausgestaltung zu berichten.

### *Nordrhein-Westfalen*

Bezeichnung der Regelung:	(1) RdErl.d. Kultusministeriums vom 13.5.1985 „Bilingualer Unterricht in den Klassen 5-10 des Gymnasiums“ (2) Anlage 1 zur APO-GOST „Bilinguale Bildungsgänge“ (3) Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung 13-32 Nr.3.2, 24.11.1998 (VVZ APO-HGOST) Rderl.d.MSWWF (4) Verordnung zum Erwerb der Zusatzqualifikation „Bilinguales Lernen“ 20-04 Nr. 15 vom 04.03.1999
---------------------------	--

Inhalt:	(1) Bilingualer Unterricht in den Klassen 5-10 an Gymnasien (Fächerwahl, Stundentafel ...) (2) Bilingualer Unterricht in der gymnasialen Oberstufe (3) Regelt den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (4) Ausbildung von Lehrkräften für bilingualen Unterricht in der Ersten Phase der Lehrerausbildung
Fundstelle im Internet:	ad 1) <a href="http://andromeda/pdf/210.pdf">http://andromeda/pdf/210.pdf</a> ad 2) <a href="http://andromeda/pdf/212.pdf">http://andromeda/pdf/212.pdf</a> ad 3) <a href="http://andromeda/pdf/213.pdf">http://andromeda/pdf/213.pdf</a> ad 4) <a href="http://andromeda/pdf/3114.pdf">http://andromeda/pdf/3114.pdf</a>

### **Rheinland-Pfalz**

Bezeichnung der Regelung:	1. Bilinguale Züge an Gymnasien. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 17.01.2001 (1544 C – Tgb.Nr. 2362/00) 2. Bilingualer Unterricht an Realschulen. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 08.04.1998 (1547 B – Tgb.Nr. 1481)
Inhalt:	ad 1.) Inhalt und Organisation des Unterrichts einschl. Bewertung der Schülerleistungen in bilingualen Zügen an Gymnasien (Sek I/II) ad 2.) Inhalte und Organisation des Unterrichts einschl. Bewertung der Schülerleistungen im bilingualen Angebot an Realschulen
Fundstelle im Internet:	Ad 1.) Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz Nr. 7/2001 Ad 2.) Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz Nr. 6/1998

### **Grundschule:**

Die Einrichtung des bilingualen Klassenzuges erfolgt auf Antrag der jeweiligen Grundschule mit Zustimmung des Lehrerkollegiums und des Elternbeirats durch Genehmigung des MBFJ.

Die Aufnahme von Kindern in die bilingualen Klassen erfolgt auf Antrag der Eltern nach vorausgehenden intensiven Informationen über die Eigenart dieses Unterrichts. Es wird darauf geachtet, dass die Bildung der bilingualen Klassen nicht als Selektionsinstrument fehl gedeutet wird. Der bilinguale Unterricht orientiert sich an den Ergebnissen, die in der Grundschule Wollmesheimer Höhe nach einer vierjährigen Erprobungsphase dokumentiert wurden und diesem Unterricht sehr positive Ergebnisse innerhalb des frühen Fremdsprachenlernens attestieren.

Zurzeit erfolgt auf Basis dieser Dokumentation die Entwicklung eines Konzepts für bilingualen Unterricht in der rheinland-pfälzischen Primarstufe in enger Anlehnung an den Teilrahmenplan Fremdsprache, das Sprachenportfolio und das Fremdsprachenkonzept der Primarstufe durch eine

Expertengruppe. Das Konzept schließt auch die Projektion der Erwartungshorizonte, Sekundarstufe I, Klassenstufen 6 und 8 und die Position des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ein. Die bilingualen Grundschulen kooperieren in einem Netzwerk sehr intensiv.

#### **Realschule:**

Schulen können auf Antrag bilingualen Unterricht einführen, Schulaufsicht genehmigt. Es sind jeweils Erfahrungsbericht vorzulegen.

Bilingualer Unterricht an Realschulen. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 8. April 1998 (GAmtsbl. S. 274)

#### **Gymnasium:**

Lehrplanentwürfe für bilingualen Sachfachunterricht in Sekundarstufe I und II;

Handreichungen und Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachfachunterricht;

Bilinguale Züge an Gymnasien. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 17. Januar 2001 (GAmtsbl. S. 337)

#### **Saarland**

Bezeichnung der Regelung:	<p>Allgemeinbildender Bereich:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verordnung über Gymnasien mit bilingualem Zug</li> <li>2. Verordnung über Gesamtschulen mit bilingualem Zug</li> <li>3. Verordnung über Erweiterte Realschulen mit bilingualem Zug</li> </ol> <p>Berufsbildender Bereich:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. APO – HBFS-WI vom 16.9.1985 i.d.F. vom 21.11.2000 (Amtsblatt S. 2035)</li> <li>2. Vereinbarung über die Einrichtung zweisprachiger Bildungsangebote in der beruflichen Bildung zwischen dem Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes und der Académie Nancy-Metz vom 5. Mai 2001 betr. Das Abitur an Beruflichen Gymnasien (nicht veröffentlicht)</li> <li>3. Realisierung im Rahmen einer Schulpartnerschaft, zur Zeit noch ohne offizielle Regelung</li> </ol>
Inhalt:	
Fundstelle im Internet:	-

Für den bilingualen Unterricht liegen Lehrpläne vor.

Für den bilingualen Unterricht an Gymnasien und an Gesamtschulen existieren Lehrpläne und Handreichungen. Für das achtjährige Gymnasium sind derzeit neue Lehrpläne in Arbeit.

### **Sachsen**

Bezeichnung der Regelung:	Schulgesetz für den Freistaat Sachsen vom 16. Juli 2004 Schulordnung Gymnasien vom 3. August 2003 VwV Studentafeln vom 17. Juni 2004 Lehrpläne Englisch, Französisch, Polnisch, Tschechisch in der bilingualen Ausbildung vom 1. August 2004 Lehrpläne für berufsbildende Schulen
Inhalt:	Einrichtung, Ausgestaltung, Organisation und Inhalt des Intensiven Sprachenlernens an der Grundschule und der vertieften sprachlichen Ausbildung am Gymnasium (bilinguale Bildungsgänge).
Fundstelle im Internet:	<a href="http://www.sachsen-macht-schule.de/recht/gesetze_s.html">www.sachsen-macht-schule.de/recht/gesetze_s.html</a> <a href="http://www.sachsen-macht-schule.de/lehrplanarbeit">www.sachsen-macht-schule.de/lehrplanarbeit</a>

#### Bilinguale Bildungsgänge:

Die Aufnahme erfolgt gemäß § 4 der Schulordnung Gymnasien (SOGY).

Grundlage ist der Lehrplan für die bilinguale Ausbildung vom 01.08.2004.

Wird das bilinguale Sachfach als mündliches Abiturprüfungsfach (P 4) gewählt, so kann die Prüfung in der Fremdsprache durchgeführt werden.

#### Bilinguale Module:

Im Rahmen des regulären Lehrplans der Fremdsprache.

### **Sachsen-Anhalt**

Bezeichnung der Regelung:	- Runderlass des MK vom 24.3.1999 (SVBl. LSA S. 231), geändert durch Runderlass des MK vom 27.1.2004 (SVBl. LSA S. 36), - Verordnung über die gymnasiale Oberstufe vom 24.3.2003 (GVBl. LSA S. 61)
Inhalt:	Regelungen zu Voraussetzungen für die Einrichtung und Ausgestaltung des Unterrichts eines bilingualen Zuges (Leistungsabhängige Voraussetzungen, Ausbildung der Lehrkräfte, Fächerwahl, Anzahl der Wochenstunden)
Fundstelle im Internet:	<a href="http://www.mk.sachsen-anhalt.de/gesetze">www.mk.sachsen-anhalt.de/gesetze</a>

- Runderlass des MK vom 24.03.1999 (SVBl. LSA S. 231), geändert durch Runderlass des MK vom 27.01.2004 (SVBl. LSA S. 36)
- Verordnung über die gymnasiale Oberstufe vom 24.03.2003 (GVBl. LSA S. 61)

Fachcurricula:

Erlass „Bilingualer Unterricht im Gymnasium“, ansonsten keine Materialien

### **Schleswig-Holstein**

Bezeichnung der Regelung:	Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein: Inhalte, Information, Empfehlung. Handreichungen des IPTS (jetzt: IQSH) des Arbeitskreises „Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein“.
Inhalt:	Informationen - Empfehlungen
Fundstelle im Internet:	link im Entstehen

### **Thüringen**

Bezeichnung der Regelung:	Az 34/51115-2, Bilinguale Züge und bilingualer Unterricht am Gymnasium. Verwaltungsvorschrift vom 2. Dezember 1997, mit Änderungen vom 22. Dezember 1998 und 6. Januar 2005
Inhalt:	Einrichtung bilingualer Züge bzw. Module, Studentafel, Lehrpläne, Bewertung, Sprachenfolge, Lehrkräfte, Teilnahme, Kompetenzzertifikat
Fundstelle im Internet:	

Verwaltungsvorschrift vom 2. Dez. 1997 geänd. am 22. Dez. 1998 mit *Ergänzung* vom 6. Januar 2005.

**F Leistungsbewertung/Zertifizierung des bilingualen Unterrichts in den Sachfächern****Baden-Württemberg****Grundschule:**

Der bilinguale Unterricht wird im Rahmen der nicht versetzungserheblichen Fremdsprachenbeurteilung verbal (Klasse 1 und 2) oder mit Notenziffern (Klasse 3 und 4) bewertet.

**Gymnasium:**

Keine Veränderungen gegenüber dem Bericht von 1999.

**Realschule:**

Vergleichbar mit deutschsprachigem Unterricht mit stärkerer Berücksichtigung des Mündlichen.

**Bayern**

Die Teilnahme am zweisprachigen Unterricht bzw. der Besuch eines zweisprachigen Zuges wird im Halbjahres- und Jahreszeugnis vermerkt bzw. nach Ablegen der Abiturprüfung durch eine Bescheinigung bestätigt.

**Berlin**

Zertifikat mit Abschlusszeugnissen in Jgst. 10 und Abiturzeugnis

**Brandenburg**

Entsprechend den Kriterien, die auch für übrige Fächer gelten

Die Teilnahme am bilingualen Unterricht kann auf dem Zeugnis unter „Bemerkungen“ aufgeführt werden.

**Bremen**

Für alle Jahrgangsstufen gilt:

Bewertung wie im deutschsprachigen Fach, für Bewertung der Leistungen im Bereich der englischen Sprache im Sachfach gilt das in den Richtlinien der deutschsprachigen Fächer für die Darstellung auf Deutsch formulierte.

**Hamburg**

Gemäß den in den Rahmenplänen festgelegten Kriterien für das jeweilige Fach.

***Hessen***

Ein zweisprachiges Zertifikat wird mit dem Zeugnis der Mittleren Reife, der allgemeinen Hochschulreife oder eines Abschlusszeugnisses ausgestellt.

Ein Hinweis unter „Bemerkungen“ in den Halbjahres- und Jahreszeugnissen bleibt hiervon unbenommen.

***Mecklenburg-Vorpommern***

Eine Notenbewertung findet nicht statt, die Teilnahme wird auf dem Zeugnis bestätigt.

***Niedersachsen***

Für die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfach sind die fachlichen Leistungen im Sachfach entscheidend; eine angemessene Verwendung der Fremdsprache einschließlich der entsprechenden Fachsprache ist zu berücksichtigen. Die Teilnahme am bilingualen Sachfachunterricht wird durch ein Zertifikat gewürdigt.

***Nordrhein-Westfalen***

Mündliche und schriftliche Leistungen werden in der Fremdsprache erbracht. Bewertungen beziehen sich vorrangig auf die fachlichen Leistungen im Sachfach.

Zu Zertifizierungen vgl. Kap. D, S. 61.

Auch das „Europäische Portfolio der Sprachen“ kann zur Evaluation, Dokumentation und Zertifizierung von Schülerleistungen im bilingualen Sachfachunterricht genutzt werden.

***Rheinland-Pfalz*****Grundschule:**

Die sachbezogene Leistungsbewertung spiegelt sich in der Fachnote für den jeweiligen Lernbereich. Die Lernleistungsentwicklung in der Fremdsprache wird in einem Sprachenportfolio dokumentiert.

**Realschule:**

In bilingualen Sachfächern wird die fachliche Leistung bewertet. Dabei kommt den mündlichen Beiträgen ein besonderes Gewicht zu.

Auf Wunsch der Schülerin bzw. des Schülers kann die fremdsprachliche Leistung gestuft bewertet werden (keine negativen Aussagen).

Auf alle Zeugnisse (einschließlich der Abschlusszeugnisse) wird ein entsprechender Zusatz aufgenommen.

**Gymnasium:**

In bilingualen Sachfächern wird in erster Linie die fachliche Leistung bewertet. Bei Ausscheiden bzw. Schulabschluss zusätzliche Bescheinigung.  
Vermerk auf dem Zeugnis.

**Saarland**

Bei der Bewertung der Leistungen in den bilingual unterrichteten Sachfächern sind nur die fachlichen Leistungen zu beurteilen. Führt fehlerhafte bzw. fachsprachlich unangemessene Sprachproduktion zu eingeschränkten fachlichen Leistungen, so ist dies wie im deutschsprachig geführten Sachfachunterricht bei der Bewertung und Benotung zu berücksichtigen.

Zusätzlich zum Jahreszeugnis am Ende des jeweiligen Bildungsganges erhalten die Schülerinnen und Schüler des bilingualen Zuges ein jeweils in deutscher und in der Fremdsprache auszustellendes Zertifikat.

**Sachsen**

Die Leistungsbewertung im Sachfach orientiert sich am Sachfach.

Auf dem Zeugnis erfolgt der Vermerk, welche Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet wurden.

**Sachsen-Anhalt**

- In erster Linie fachliche Leistungen des Sachfaches
- Zeugnisvermerk: „Das Fach ... wurde in englischer Sprache erteilt.“

**Schleswig-Holstein****Allgemein bildende Schulen:**

Benotung in der Sek I ohne Berücksichtigung der sprachlichen Fähigkeiten  
Benotung in der Sek II der eindeutigen fachgerechten Ausdrucksweise.

**Berufsbildende Schulen:**

Nach erfolgreichem Bestehen der Abiturprüfung im Leistungskurs Wirtschaft erhalten die Schüler des bilingualen Kurses ein Zertifikat über die erbrachte bilinguale Leistung.

Berufsschule Berufsfachschule

Zertifizierung des Moduls ‚Europakompetenz‘

Teilnahme an Prüfungen zum Erwerb des KMK-Fremdsprachenzertifikats

**Thüringen****Gymnasien:**

Ausschlaggebend sind in den fremdsprachlich unterrichteten Sachfächern die fachlichen Leistungen; Leistungserhebungen sind auf Deutsch oder in der Fremdsprache möglich; Teilnahmebemerkung auf dem Zeugnis;  
am Ende der Klassenstufen 10 und 12 Bescheinigung;  
in Erprobung bis zum Wirksamwerden des Thüringer Modell des Europäischen Sprachenportfolios: Kompetenzzertifikat nach den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.

**Berufsbildende Schulen:**

„KMK-Zertifikat, Zertifikat der IHK London  
Teilnahmebestätigung auf dem Zeugnis“

elektronische Vorab-Fassung\*

**G Lehr- und Lernmittel für bilingualen Unterricht (Entwicklung/Herkunft)****Baden-Württemberg****Grundschule:**

Die Lehr- und Lernmittel des bilingualen Unterrichts entstammen aus dem Sortiment der jeweiligen Herkunftsländer oder werden schulspezifisch, in Kooperation der jeweils befassten Lehrkräfte erstellt.

**Gymnasium:**

Handreichungen zu den bilingualen Sachfächern deutsch-französisch werden vom Kultusministerium herausgegeben:

im Moment liegen vor

Geographie (4)

Geschichte (2)

Gemeinschaftskunde (3)

**Realschule:**

Materialien aus dem englischsprachigen Raum. Dt. Verlage entwickeln z. Z. Materialien für die Realschulen.

**Bayern**

Begleitende Materialien sowie aktuelle Informationen zum zweisprachigen Unterricht können beim Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB), Referat Neuere Sprachen II/Gymnasium ([www.isb.bayern.de](http://www.isb.bayern.de)) abgefragt werden.

**Berlin**

Keine zentrale Steuerung, schulspezifische Auswahl; Koordination und Beratung durch Moderation im Landesinstitut.

**Brandenburg**

Gesonderte Lehr- und Lernmittel für den Sorbischunterricht;  
Zus. Materialien nach Entscheidung d. Fachkonferenz oder der unterrichtenden Lehrkraft.

**Bremen**

In beiden Sekundarstufen werden auf breiter Basis Lehrwerke und andere Materialien aus Großbritannien, den USA und anderen angelsächsischen Ländern eingesetzt, darunter für die Oberstu-

fe auch in erheblichem Umfang College-Lehrbücher. In geringerem Umfang werden bilinguale Lehrwerke deutscher Verlage benutzt, und nach wie vor sehr viel in den Fachkonferenzen und auf Lehrerfortbildungen Selbsterarbeitetes.

### ***Hamburg***

Keine besonderen Empfehlungen oder Vorschriften für Lehr- und Lernmittel.

### ***Hessen***

Zwei Schulen mit deutsch-französischem Bildungsgang sind an das Centre de Documentation et d'Information (CDI) angeschlossen.

Es sind keine gesonderten Lehr- und Lernmittel vorgeschrieben. Grundlage des zweisprachigen Unterrichts ist der Lehrplan für das jeweilige Fach, der unter Berücksichtigung didaktischer Aspekte des Unterrichts in einer Fremdsprache in ein Schulcurriculum umzusetzen ist.

Eine Auswahl/Sammlung von Materialien ist im Hessischen Bildungsserver eingestellt. Die Erarbeitung neuer Materialien erfolgt auf Materialbörsen.

### ***Mecklenburg-Vorpommern***

Die Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern nutzen sowohl Verlagsangebote als auch selbst erarbeitete Lehr- und Lernmittel im individuellen Austausch. In der Regel werden die Materialien jedoch von den Lehrerinnen und Lehrern selbst erstellt.

### ***Niedersachsen***

Die Verantwortung für die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln sowie deren Einsatz liegt bei den Schulen und wird im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen untereinander koordiniert.

### ***Nordrhein-Westfalen***

Folgende Empfehlungen liegen vor:

- Empfehlungen deutsch-englischer Unterricht Sekundarstufe 1 (Biologie, Erdkunde, Geschichte Politik)
- Empfehlungen deutsch-französischer Unterricht, deutsch-italienischer Unterricht, deutsch-spanischer Unterricht, deutsch-neugriechischer Unterricht Sekundarstufe 1 (Erdkunde, Geschichte, Politik), Empfehlungen Bilingualer deutsch-russischer Unterricht (Geschichte, Politik) (Ritterbach-Verlag)

Dokumentationen des Landesinstitutes für Schule liegen vor: Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht: Biographie und Dokumentation der Schulen (Verlag Kettler)

Benutzt werden fremdsprachliche, nach Möglichkeit authentische Arbeitsmaterialien; die Internetrecherche spielt heute eine wichtige Rolle. Häufig werden die Materialien aus Lehrwerken von ausländischen Verlagen entnommen.

Deutsche Schulbuchverlage bieten seit einigen Jahren für bilingualen Unterricht didaktisch aufbereitete Materialien mit adäquaten sprachlichen und methodischen Hilfen an. Das WDR-Schulfernsehen hat Sendungen mit Begleitmaterialien entwickelt, die im bilingualen Unterricht gut eingesetzt werden können.

Zudem liegen Ausarbeitungen zu bilingualen Modulen mit entsprechenden Materialsammlungen vor, die im Bildungsserver NRW stehen: *Fachunterricht im Rahmen von flexiblen bilingualen und mehrsprachigen Modulen* ([www.bildungsportal.nrw.de](http://www.bildungsportal.nrw.de)).

### ***Rheinland-Pfalz***

#### **Grundschule:**

Eine der Aufgaben, die innerhalb des Netzwerkes der bilingualen Grundschulen kontinuierlich bearbeitet werden, zielt auf die gegenseitige Information über geeignete Lehr- und Lernmittel mit möglichst authentischer Ausrichtung und deren unterrichtlichen Einsatz ab.

#### **Realschule:**

Zum Teil Materialien aus England/USA/Frankreich (v. a. aktuelle Daten), schuleigene Arbeitspläne (unterstützt durch Fortbildungsmaßnahmen).

#### **Gymnasium:**

Werden von den pädagogischen Service-Einrichtungen erarbeitet und vom Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend herausgegeben.

### ***Saarland***

Das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft unterstützt die Schulen bei der Anschaffung von Lehr- und Lernmitteln für den bilingualen Unterricht.

Mit dem Projekt SaarLorTICE wird seit 2004 der Versuch unternommen, Unterrichtende bilingual unterrichteter Sachfächer aus dem Saarland und aus Lothringen miteinander in Kontakt zu bringen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, Materialien und Informationen mittels einer eigens eingerichteten Internetplattform gemeinsam zu erarbeiten bzw. auszutauschen.

### ***Sachsen***

Angebote auf dem Schulbuchmarkt werden genutzt.

Zum Teil erfolgt die Entwicklung bedarfsgerechter Materialien an den Schulen sowie durch das Institut für Bildung und Schulentwicklung/Comenius-Institut.

Authentische Materialien aus den Ländern bzw. dem Sprachraum der Zielsprachen werden einbezogen.

### ***Sachsen-Anhalt***

Neben deutschen Schulbüchern sind auch Unterrichtsmaterialien in Englisch zu verwenden.

### ***Schleswig-Holstein***

#### **Allgemein bildende Schulen:**

Materialien zum bilingualen Unterricht

Dokumentationsreihe des IQSH (ehemals IPTS) des Arbeitskreises „Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein“

#### **Berufsbildende Schulen:**

Für das Sachfach Wirtschaft, sei es im Fachgymnasium, in der Berufsfachschule oder in der Berufsschule gibt es z. Z. keine speziellen Lehr- und Lernmittel für den bilingualen Unterricht.

Für die Berufsfachschule III und die Berufsschule ist von den beteiligten Lehrkräften ein Modul ‚Europakompetenz‘ im Rahmen eines Comenius Schulentwicklungsprojektes (vgl. Spalte: grenzüberschreitende Projekte) entwickelt worden.

### ***Thüringen***

Aus dem Bestand der Verlage, Originalliteratur;

Eigenentwicklungen der Schulen unter Beteiligung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM).

## **H Lehrkräfte (fachliche Voraussetzungen, personelle Sicherung des bilingualen Unterrichts, Fortbildung)**

### **Baden-Württemberg**

#### **Grundschule:**

Im bilingualen Unterricht werden muttersprachliche Lehrkräfte eingesetzt. Im Falle deutsch-französischer Grundschulzüge erfolgt dies auf der Basis eines gegenseitigen Lehreraustausches mit Frankreich. Bei deutsch-italienischen Grundschulzügen werden die muttersprachlichen Lehrkräfte vom italienischen Generalkonsulat gestellt.

#### **Gymnasium:**

Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter: bei entsprechender Fächerkombination Sachfach und Fremdsprache (oder Sachfach und Nachweis der Fremdsprachenkompetenz durch ein Colloquium) Möglichkeit des Erwerbs einer Zusatzqualifikation bilingualer Unterricht mit Lehrprobe und Kolloquium (zuständig sind die Seminare für Didaktik und Lehrerbildung) jährliche mehrtägige Fortbildungen auf den Akademien des Landes

#### **Realschule:**

Europalehramt;

Ausbildung von Lehrkräften über Multiplikatoren auf der Ebene der Staatlichen Schulämter.

### **Bayern**

Die Einrichtung zweisprachigen Unterrichts setzt die Verfügbarkeit mindestens einer hauptamtlichen Lehrkraft voraus, deren Qualifikation einem der folgenden Punkte entspricht:

- Lehrbefähigung für ein Sachfach und für eine Fremdsprache
- Lehrbefähigung für ein Sachfach sowie fremdsprachliche Qualifikation nach § 110a LPO I  
Die Möglichkeit, eine fremdsprachliche Qualifikation zu erwerben, wurde eigens zur Erteilung zweisprachigen Unterrichts eröffnet. Sie umfasst ausschließlich die sprachpraktischen Teile der Ersten Staatsprüfung; die wissenschaftlichen Teile müssen hierfür nicht abgelegt werden. Eine fremdsprachliche Qualifikation kann in allen modernen Fremdsprachen erworben werden, die in der Lehramtsprüfung enthalten sind.
- Dem Schulleiter bleibt es unbenommen, im zweisprachigen Sachfachunterricht auch Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für ein Sachfach und im Ausland erworbenen überdurchschnittlichen fremdsprachlichen Kenntnissen einzusetzen.  
Hierzu gehören insbesondere Sprachkenntnisse, die im Rahmen von Auslandsschuldienst, Lehrereinsatzprogrammen oder Lehrerfortbildungsprogrammen wie dem "Professional Teacher Development Program" mit dem Board of Education, New York, erworben wurden.
- Den erweiterten Fremdsprachenunterricht im Rahmen zweisprachiger Züge können Fremdsprachenlehrer ohne Fakultas in einem Sachfach erteilen.

**Berlin**

Noch keine spezifische bilingualen Voraussetzungen, in der Regel hohe Sprachkompetenz und Fakultas in der Zielfremdsprache und einem Sachfach des bilingualen Kanons.

**Brandenburg**

Lehrkräfte (in der gym. Oberstufe) benötigen Lehrbefähigung für Zielfremdsprache und Sachfach oder die Zielfremdsprache ist Mutter- oder Amtssprache des Herkunftslandes der Lehrkraft oder die Lehrkraft hat im Ausland in der Zielfremdsprache Unterricht erteilt.

**Bremen**

Voraussetzung ist in aller Regel Fakultas Englisch plus Sachfach, in wenigen Einzelfällen ist auf die Fakultas Englisch verzichtet worden, insbesondere bei Biologie-bilingual.

Besondere Zusatzqualifikation für den bilingualen Sachfachunterricht, z.B. der Bremer Universität, werden angeboten; derart weiterqualifizierte Lehrkräfte sind in Bremen nur in geringem Umfang im Dienst (ca. 4 Personen); der schmale Einstellungskorridor verhindert hier eine qualifikatorische Verbesserung des Unterrichtspersonals.

Zahlreiche im Dienst befindliche Kolleginnen und Kollegen haben sich in Lehrerfortbildungen – auch im Ausland (ca. 20) – und durch eigene Tätigkeit weitergebildet.

**Hamburg**

An der Universität Hamburg bietet das Institut für Didaktik der Sprachen eine Zusatzqualifikation für Studierende in der ersten Phase der Lehrerausbildung. *Subject-Matter Teaching in English* erstreckt sich über das Grund- und Hauptstudium (6 Semesterwochenstunden im Grundstudium und 3 Semesterwochenstunden im Hauptstudium) und beinhaltet zusätzlich zu den Seminarveranstaltungen ein integriertes Praktikum an bilingualen Schulen.

Ab dem Jahr 2005 gibt es eine Zusatzausbildung auch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Sie wird aus Seminarveranstaltungen zur Methodik und Didaktik des bilingualen Unterrichts bestehen und wird zertifiziert.

- Lehrerinnen und Lehrer, die das International Baccalaureate unterrichten, werden von der IBO fortgebildet.
- Der bilinguale Unterricht ist seit vielen Jahren Bestandteil der Lehrerfortbildung.

**Hessen**

Der Sachfachunterricht erfolgt in der Regel durch Lehrkräfte mit entsprechender Fächerkombination: Sachfach und Fremdsprache. Allgemein ist ein großer Fortbildungsbedarf zu erkennen, dem verstärkt Rechnung zu tragen ist.

Im Rahmen der Lehrerausbildung kann eine Zusatzqualifikation für den bilingualen Unterricht erworben werden.

### ***Mecklenburg-Vorpommern***

An den Schulen wird der bilinguale Unterricht von ausgebildeten Englisch-Lehrkräften erteilt, die in der Regel ihr zweites Fach auf Englisch unterrichten. Das L.I.S.A. hat im Rahmen der Fortbildung wiederholt einen Arbeitskreis für bilingual unterrichtende Lehrkräfte initiiert. Eine Qualifizierungsmaßnahme für Lehrkräfte bilingualen Unterrichts ist vorgesehen.

### ***Niedersachsen***

Die Lehrkräfte unterrichten das Sachfach und die entsprechende Fremdsprache. Fortbildung findet auf schulinterner und regionaler Ebene statt.

### ***Nordrhein-Westfalen***

Lehrkräfte müssen das deutsche Staatsexamen (1. und 2.) haben und verfügen im allgemeinen über die Fächerkombination Sprache + Sachfach. Bei nachgewiesener guter Sprachkompetenz können Sachfachlehrer auch ohne Examen ihren Sachfachunterricht in der Fremdsprache erteilen.

Die Ausbildung der Lehrkräfte für den bilingualen Unterricht erfolgt seit ca. 10 Jahren in der ersten Phase an mehreren Universitäten, in der zweiten Phase an mehreren Studienseminaren.

Am *Seminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II Bonn* wird im Rahmen von Kooperationsveranstaltungen und Modulen eine Ausbildung von Lehrkräften für bilinguale und mehrsprachige Module angeboten.

Fortbildung wird im Wesentlichen von den Arbeitsgemeinschaften der bilingualen Schulen und dem Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur Soest angeboten.

### ***Rheinland-Pfalz***

#### **Grundschule:**

In den bilingualen Klassen unterrichten in der Unterrichtssprache Französisch Lehrkräfte mit der Muttersprache Französisch. Alternativ ist auch ein Einsatz von deutschen Lehrkräften denkbar, die in Französisch ein abgeschlossenes Studium nachweisen.

In die Netzwerktagungen sind jeweils auch Bereiche einbezogen, die sich mit der Qualitätsentwicklung des bilingualen Unterrichts befassen und das Anforderungsprofil für die Lehrkräfte weiterentwickeln.

**Realschule:**

Lehrkräfte müssen über entsprechende Sachkompetenz und Sprachkompetenz verfügen; Austausch der Erfahrungen zwischen den Schulen ist erforderlich wegen des relativ kleinen Kreises der betroffenen Lehrkräfte.

**Gymnasium:**

Zusatzqualifikation während des Vorbereitungsdienstes.  
Fortbildungsangebote

**Saarland**

Die den bilingualen Unterricht erteilenden Lehrkräfte müssen grundsätzlich die Lehrbefähigung für das Sachfach und entweder die Lehrbefähigung für die Fremdsprache besitzen oder diese als Muttersprache sprechen oder über eine Sprachkompetenz in dieser Sprache verfügen, die der einer ausgebildeten Fremdsprachenlehrkraft entspricht.

In der Ausbildung ist bei Vorliegen der entsprechenden Fächerkombination (Fremdsprache und Sachfach) die Möglichkeit des Erwerbs einer Zusatzqualifikation gegeben bzw. im Aufbau.

Die bilingualen Züge sind personell gesichert.

Zunehmend mehr Lehrkräfte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, aber auch anderer Fächer, interessieren sich für bilingualen Sachfachunterricht auch in Modulen. Entsprechende Fortbildungsangebote werden vorgehalten und auch nachgefragt.

**Sachsen**

Die Fakultas ist in beiden Fächern erforderlich; ein mehrmonatiger Aufenthalt im Land der Zielsprache erwünscht.

Der Einsatz muttersprachlicher Lehrkräfte wird angestrebt.

Besonders in den Bereichen Englisch/Bilingual und Französisch/Bilingual bestehen bundesweit vielfältige Fortbildungsangebote und überregionale Netzwerke.

**Sachsen-Anhalt**

Mindestens zwei Lehrkräfte mit Lehrbefähigung in Englisch und dem Sachfach.

**Schleswig-Holstein****Allgemein bildende Schulen:**

- die üblichen fachlichen Voraussetzungen
- personelle Sicherung wird gewährleistet durch die Schulen

- Fortbildungen wurden bei der Implementierung verstärkt angeboten
- Fortbildungsbereitschaft ist Voraussetzung

**Berufsbildende Schulen:**

Es ist Grundvoraussetzung, dass die Lehrkräfte Fakultas im Sachfach haben und nach Möglichkeit in der Fremdsprache (es sei denn, es handelt sich um „Natives“ oder um speziell fortgebildete KollegInnen mit sehr guten Kenntnissen in der Fremdsprache).

- Bilingualer Unterricht muss in die Module der Lehrerausbildung integriert werden;
- Fortbildungsmöglichkeiten müssen für die Sicherung des bilingualen Unterrichts von den Lehreraus- bzw. -fortbildungsinstituten angeboten werden!

**Thüringen****Gymnasien:**

Entweder Diplom/Lehramt für die Fremdsprache und das Sachfach oder Lehrerausbildung eines Landes der Partnersprache im Sachfach und „Partnersprache für Ausländer“.

In einzelnen Punkten auch mit entsprechenden Erfahrungen möglich.

**Berufsbildende Schulen:**

- „Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in einer beruflichen Fachrichtung mit Zweitfach Fremdsprachen
- Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien mit Lehrbefähigung in einer Fremdsprache und Qualifikation in einem beruflichen Fach oder
- vergleichbare Ausbildung.“

## ***I Grenzüberschreitende Projekte***

### ***Baden-Württemberg***

#### **Grundschule:**

Diese erfolgen in Form von Schulpartnerschaften, im Rahmen eines didaktisch-methodischen Austauschs zwischen den Schulen und den Austausch von Lehrkräften.

#### **Gymnasium:**

einige Beispiele für bilinguale Züge deutsch-französisch:

- Kl. 6: Brief und E-Mail-Kontakte, anschl. Partnertreffen in Frankreich  
Kl. 7: „La ville de l’autre“, „Le château Lichtenberg: randonnée, activités sportives, visite“  
Kl. 8: Umwelterziehung; „En train de lire“(deutsch-franz. Leseprojekt)  
Kl. 9: Visite du Musée d’Art Moderne et Contemporain, animation artistique  
Kl. 10: Dritortbegegnung in Breisach: „Der Rhein - Mythos und Gegenwart“; Straßburg-Projekt: „L’histoire franco-allemande de Strasbourg à travers son architecture“  
Kl. 11 und Seconde: deutsch-französischer Lernzirkel „Renaissance am Oberrhein“  
Kl 12/13 und Terminale: gemeinsame Exkursion nach Strasbourg mit Besuch der Institutionen

Lehreraustausch mit den franz. Partnerschulen:

Kl. 7 Geographie und Kl 8 Geschichte werden von franz. Kollegen mitunterrichtet, im Gegenzug unterrichtet ein deutscher Kollege Deutsch an der französischen Partnerschule.

#### **Realschule:**

Deutsch-französische Realschule in Neuenburg.

### ***Bayern***

Schulpartnerschaften, Comenius-Projekte, grenzüberschreitende Projekte.

### ***Berlin***

Schulen arbeiten generell mit Partnerschulen aus den Zielsprachenländern zusammen, Austausch-, Unterrichtsprojekte etc.

### ***Brandenburg***

In allen Schulen m. bilinguaem Unterricht als Auflage im Rahmen der Genehmigung.

**Bremen**

Comenius-Projekte,  
Schülersaustausche,  
Schulpartnerschaften,  
Lehreraustausch.

**Hamburg**

Comenius-Projekte, Schulpartnerschaften, Schülersaustausche, Lehreraustausch.

**Hessen**

Vier Gymnasien mit deutsch-französischem Bildungsgang nehmen am Entwicklungs- und Kooperationsprogramm (EKP) teil. Weitere Projekte sind im Rahmen von Schulpartnerschaften möglich und werden unterstützt. Zur Zeit vor allem mit der Partnerregion Aquitaine.

**Mecklenburg-Vorpommern**

Keine.

**Niedersachsen**

Grenzüberschreitende Projekte sind im Rahmen von Schulpartnerschaften und Comeniusprojekten möglich, aber nicht anzeigepflichtig.

**Nordrhein-Westfalen**

Alle Schulen mit bilingualem Zug unterhalten Austauschprogramme mit ihren Partnerschulen in anderen europ. Ländern. Verpflichtend ist die Zusammenarbeit für Schulen, die am deutsch-französischen Abi-Bac oder EKP-Programm teilnehmen.

Darüber hinaus gibt es Austausch im Bereich der Berufswahlorientierung und in anderen Bereichen. Einige bilinguale Schulen organisieren Betriebspraktika im Ausland. Die Schulen sind in der Wahl ihrer Projekte frei. Deshalb gibt es eine große Vielfalt von derartigen Aktivitäten.

Besonders intensiv ist die grenzüberschreitende Zusammenarbeit von nordrhein-westfälischen, niederländischen und belgischen bilingualen Schulen in den EUREGIOS.

***Rheinland-Pfalz*****Grundschule:**

Alle bilingualen Grundschulen pflegen intensive Kontakte zu französischen Schulen.

**Realschule:**

Zurzeit keine spezifischen Projekte.

**Gymnasium:**

Entwicklungs- und Kooperationsprogramm mit Frankreich

***Saarland***

Insbesondere der grenznahe Austausch mit der Partnerregion Lothringen wird auf vielfältige Weise unterstützt. Hierzu gehört seit 2004 der Austausch von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern des Saarlandes mit der Académie Nancy-Metz.

Das saarländische Kultusministerium führt seit 2001 in Zusammenarbeit mit der Académie Nancy-Metz eine jeweils einjährige Fortbildung in Vollzeit lothringischer Sachfach-Lehrkräfte an saarländischen Studienseminaren, Schulen und dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien durch.

Auf das vorher erwähnte Projekt SaarLorTICE wird verwiesen.

***Sachsen***

Mitarbeit in vielfältigen grenzüberschreitenden Projekten - im Rahmen von EU-Programmen.

Für Französisch/Bilingual im EKP = Gemeinsames Entwicklungs- und Kooperationsprogramm für zweisprachige Bildungsgänge mit deutsch-französischem Profil: bilinguale Züge in Deutschland/sections européennes in Frankreich.

***Schleswig-Holstein***

Allgemeinbildende Schulen:

Das Interreg III-Projekt „Europaklasse Niebüll/Tondern“ hat sich als erfolgreich erwiesen. Es ist beabsichtigt, das Projekt zu institutionalisieren.

Das Carl-Jacob-Burckhardt-Gymnasium in Lübeck befindet sich in der Entwicklung zur Abi-Bac-Schule.

**Berufsbildende Schulen:**

Seit Beginn des Schuljahres 2003/2004 koordiniert die Städtische Handelslehranstalt ein Come-nius 1 Schulentwicklungsprojekt mit dem Titel:

Berufliche Europakompetenz durch die Nutzung internationaler Kontakte.

Die beteiligten Kollegen aus den Niederlanden, Tschechien, Großbritannien und Deutschland erarbeiten ein Modul ‚Europakompetenz‘, in dem die SchülerInnen fit gemacht werden sollen für Europa. Dabei wird der bilinguale Ansatz in den Vordergrund gestellt: Englisch und die jeweilige Muttersprache. Es ist geplant, das Modul (nach Einsatz und Evaluation im dritten Projektjahr 2005/2006) weiteren Schulen zur Verfügung zu stellen.

Die Implementation des Moduls in Lehrpläne wird angestrebt!

Im Rahmen von Schulpartnerschaften und anderen europäischen Programmen finden vielfältige grenzüberschreitende Projekte statt. Diese sind nicht anzeigepflichtig.

### *Thüringen*

#### **Allgemein bildende Schulen:**

In der Regel sind zwei Begegnungsaufenthalte anzustreben.

#### **Berufsbildende Schulen:**

- LEONARDO-Austauschprojekte
- Schulpartnerschaften

Jährlich finden im Rahmen von LEONARDO-Auslandsprojekten

4 Austausche mit der Zielsprache Englisch

2 Austausche mit der Zielsprache Französisch

statt.

elektronische Vorab-Fassung\*

## ***J    Generelle Einschätzung des bilingualen Unterrichts und daraus resultierende Empfehlungen***

### ***Baden-Württemberg***

#### **Grundschule:**

Insbesondere an der Rheinschiene mit den günstigen Möglichkeiten für Schulpartnerschaften und Realbegegnungen im Fremdsprachenraum nimmt das Elterninteresse für bilinguale Unterrichtsangebote zu.

#### **Gymnasium:**

Siehe Bericht 1999.

#### **Realschule:**

Bildungsplan 2004 forciert bilinguales Lehren und Lernen.

### ***Bayern***

Bilingualer Unterricht erfreut sich großer Akzeptanz und nimmt weiter zu. Bilinguale Sektionen werden weiter ausgebaut.

### ***Berlin***

Hohe Akzeptanz und Effizienz wurden anhand einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung (Prof. Zydatiss, FU Berlin) empirisch nachgewiesen.

### ***Brandenburg***

Probleme:

- Materialbeschaffung, hoher Arbeitsaufwand für Lehrkräfte;

Erfolge:

- Verbesserung d. Zusammenarbeit d. Fachkonferenzen
- Bessere Qualität des Schulprogramms
- Internat. Schulklima
- Öffentlichkeit profitiert (Schulträger)
- Positive Auswirkungen auf Persönlichkeitsentwicklung
- Erweiterung der fremdsprachlichen Handlungs- u. Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

### ***Bremen***

Der bilinguale Ausbildungsgang hat sich seit 1993 als ein sehr erfolgreiches Stück schulischer Innovation erwiesen. Er findet bei Schülern, Eltern und in der politischen Öffentlichkeit große positive Resonanz.

Die Aufnahme des Vorbereitungsunterrichts für das Cambridge Advanced Certificate in einen besonderen Leistungskurs Englisch-bilingual, und auch das breite bilinguale Fächerangebot in Mittel- und Oberstufe haben sich als eine wertvolle Verbreiterung der Könnensbasis der Schülerinnen und Schüler erwiesen.

Wissenschaftlich belegt ist, dass ein fremdsprachlicher Kompetenzgewinn vor allem im fremdsprachlichen Sachfachunterricht, und weniger im erweiterten Englischunterricht realisiert wird, was bei der derzeit vorbereiteten Weiterentwicklung des bilingualen Ausbildungsgangs ab Schuljahr 2004/2005 zu Konsequenzen führen wird:

In der Sek. I wird der bilinguale Sachfachunterricht weiter ausgebaut unter Reduzierung der Anzahl der Englischstunden (deren Zahl nach wie vor größer als im nicht-bilingualen Gymnasialunterricht ist), und in der Oberstufe wird als Alternative zum bisherigen Modell zusätzlich ein fertigkeitenorientierter, pragmatisch angelegter Grundkurs Englisch-bilingual speziell für Schüler dieses Ausbildungsganges angeboten, der mit zwei bilingualen Sachfächern, in der Regel Biologie-bilingual und Geschichte-bilingual, zu einem 8 bis 9 Stunden umfassenden Block kombiniert werden kann, dessen Belegung ebenfalls ein Ablegen des bilingualen Abiturs ermöglicht.

### ***Hamburg***

Hohe Akzeptanz und Förderung der bilingualen Angebote. Grundschulen werden wissenschaftlich begleitet, es erscheinen regelmäßig Publikationen.

### ***Hessen***

Bilinguales Lehren und Lernen wird gefördert. Auch außerhalb bestehender bilingualer Zweige findet im Rahmen von Modulen die Bilingualität auf vielfältige Weise eine Ergänzung.

Bilingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler erzielten wiederholt sehr gute Ergebnisse in der Abiturprüfung. An einer Schule waren 10 von 19 Schülern besser als 2,0. Von einer weiteren bilingualen Klasse mit 12 Schülerinnen und Schülern, bestanden 3 ihr Abitur mit 1,0, der Schnitt des Kurses lag mit 1,6 deutlich über dem Durchschnitt. Vergleichbare Ergebnisse wurden auch in den Vorjahren erreicht.

Ziel sollte es sein, die bilinguale Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu verstärken und mit Blick auf ein adressatenbezogenes Angebot zu verbessern.

An der Universität Kassel findet ein Comenius 2 Projekt „Mobidic: Module einer bilingualen Didaktik und Methodik des Sachfachunterrichtes für die Lehrerbildung“ unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Claudia Finkbeiner statt.

Im Bereich der Beruflichen Schulen existiert ein Schulversuch „Bilingualer Unterricht am Beruflichen Gymnasium, Fachrichtung Wirtschaft der Friedrich-List-Schule, Kassel“. Den diesbezüglichen Erlass füge ich in Kopie bei.

In den Fächern Wirtschaftslehre, Politik, Geschichte, Biologie und Sport werden die Schüler dieser Klasse bis hin zum Abitur in englischer Sprache unterrichtet. Als weitere Fremdsprachen können die Schüler Spanisch oder Französisch wählen.

Der Erfahrungsbericht zur Abiturprüfung liegt dem Fachreferat bisher noch nicht vor, allerdings ist absehbar, dass der Notendurchschnitt der Klasse sehr hoch liegen wird.

Nach Auswertung der vorhandenen Daten kann geprüft werden, ob auch in anderen Beruflichen Gymnasien ähnliche Angebote realisiert werden können. Für andere Schulformen der beruflichen Bildung sind bisher keine bilingualen Klassen geplant.

### ***Mecklenburg-Vorpommern***

Die Etablierung verbindlichen Sachfachunterrichts in einer Fremdsprache muss auf Grund der aktuellen Veränderungen in der Schullandschaft neu diskutiert werden.

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist ab dem Schuljahr 2005/2006 verbindlicher Gegenstandsbereich. Somit stehen mit Blick auf die Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichts im Sekundarbereich weitere Entscheidungen zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule auf der Tagesordnung, die sowohl die Qualität (additiv oder integrativ) als auch die Quantität (Anzahl der Stunden) des künftigen Unterrichts betreffen.

### ***Niedersachsen***

Im Rahmen der personellen und finanziellen Ressourcen wird bilingualer Sachfachunterricht gefördert. Ziel ist es, an möglichst allen Schulen ein bilinguales Angebot zu machen.

### ***Nordrhein-Westfalen***

Es empfiehlt sich eine Konsolidierung und ein weiterer Ausbau der bilingualen Bildungsgänge. Jede/r Schüler/in sollte in der Schule die Möglichkeit bekommen, Sprachkenntnisse in einem Sachfach anzuwenden.

In Schulen mit bilingualen Bildungsgängen können bilinguale Module in allen Fächern den bilingualen Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ergänzen.

In Schulen ohne bilinguale Bildungsgänge sollte verstärkt die „Fremdsprache als Arbeitssprache im Fachunterricht“, kontinuierlich oder phasenweise im Rahmen von Modulen, angeboten werden.

Eine entsprechende Lehreraus- und -fortbildung sollte verstärkt angeboten werden.

### *Rheinland-Pfalz*

#### **Vorschulischer Bereich:**

Aufgrund des großen Interesses am bilingualen Angebot vor allem im vorschulischen Bereich und in der Grundschule wird das Angebot stetig weiterentwickelt. Dies gilt vor allem im grenznahen Bereich zu Frankreich für die Sprache Französisch.

#### **Grundschule:**

Aus den vorliegenden Erfahrungen geht hervor, dass bilingualer Unterricht beginnend im Vorschulbereich der Grundschule sehr gut geeignet ist, besondere kommunikative und interkulturelle Kompetenzen innerhalb europäischer Integrationsbestrebungen herauszubilden. Für die Fortsetzung des Sprachenlernens in der Sekundarstufe I stellt der bilinguale Unterricht überdurchschnittlich ausgeformtes anwendungs- und anschlussfähiges Sprachwissen bereit.

In den bilingualen Grundschulen wird bislang ausschließlich Französisch als weitere Unterrichtssprache angeboten. Es ist beabsichtigt, in naher Zukunft an anderen Grundschulen auch das bilinguale Sprachangebot in Englisch anzubieten.

Bilingualer Unterricht strebt die Intensivierung des frühen Fremdsprachenlernens und die Nutzung der in diesem Lebensalter ausgeprägten Fähigkeiten an. Er entwickelt Sprachkompetenzen, die deutlich über den im Teilrahmenplan beschriebenen Zielen liegen. Das Elterninteresse für bilinguale Unterrichtsangebote nimmt ständig zu, eine stetige Weiterentwicklung ist geplant.

#### **Realschule:**

Positiv; systematische Ausweitung sinnvoll.

Neue didaktische Ausrichtung unter dem künftigen veränderten Sprachenkonzept eröffnet diese Möglichkeiten.

#### **Gymnasium:**

Positiv; Ausweitung angestrebt.

Es ist vorgesehen, dass der bilinguale Unterricht über die bisherige Form hinaus ausgeweitet wird auf weitere Schulformen, Fächer und Klassenstufen. Insbesondere ist an Methoden CLIL gedacht.

### *Saarland*

Der bilinguale Unterricht im Saarland hat durch die vorgenommene Ausweitung auf deutsch-englische Angebote und die Intensivierung der deutsch-französischen Angebote in den letzten Jahren erheblich an Gewicht gewonnen. Durch die Integration des bilingualen Unterrichts in die Lehrerbildung stehen im Übrigen zunehmend mehr gut ausgebildete und motivierte Lehrkräfte für den bilingualen Sachfachunterricht zur Verfügung.

### *Sachsen*

Stärkere Würdigung/Berücksichtigung der bilingualen Ausbildung bei der ZVS bzw. bei Aufnahme in Verantwortung der Hochschulen ist wünschenswert.

### ***Schleswig-Holstein***

#### **Allgemein bildende Schulen:**

Zahl der Schulen nimmt zu, die bilinguale Angebote machen wollen.

Idee, bilinguale Elemente in den „normalen“ Unterricht zu integrieren, d. h. bilinguale Klassen aufzugeben, d. h. alle Schüler bilingual zu unterrichten.

#### **Berufsbildende Schulen:**

In einem immer offener werdenden Europa ist die Einrichtung bilingualer Klassen und Kurse unumgänglich. Vor allem im Rahmen von Modulen besteht die Möglichkeit, bilingualen Unterricht umfassend einzuführen. Es muss beachtet werden, dass ein erhöhter Stundenaufwand erforderlich ist, so dass der Fremdsprachenunterricht ausgeweitet werden muss oder für den Sachfachunterricht für bilinguale Module mehr Stunden zur Verfügung gestellt werden.

Intensive Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte ist allerdings Grundvoraussetzung für einen qualifizierten Unterricht. Lehrerfortbildungsinstitute sollten sich intensiv mit bilinguaem Unterricht, vor allem im berufsbildenden Bereich, befassen.

### ***Thüringen***

„Probleme zeigen sich vor allem in französisch-bilingualen Zügen durch die demographisch bedingt zurückgehende Schülerzahl. Daraus resultieren Schulzusammenlegungen, verbunden mit diskontinuierlicher Konzeptentwicklung und Lehrersituation.

Zunehmend wird in Unterrichtsabschnitten verschiedener Fächer Englisch als Arbeitssprache genutzt (bilinguale Module).“

## 5. Bibliografie „Bilingualer Unterricht“

Angesichts der großen Zahl von Veröffentlichungen werden hier lediglich neue Bibliografien und anschließend nur die neueren Veröffentlichungen in Auswahl angegeben. Weitere Literaturhinweise zu einzelnen Aspekten des bilingualen Unterrichts sind mit Hilfe der gängigen Suchmaschinen im Internet zu erhalten.

### Bibliografien:

#### **Breidbach, Stephan / Osterhage, Sven (2005):**

„Die Forschungslandschaft im Bereich ‚Bilingualer Sachfachunterricht‘: Eine Bibliographie 1996-2005.“ In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. 3. verbesserte Aufl. Frankfurt/M.: Lang, S. 177–277.

#### **Breidbach, Stephan (2005):**

„Handbibliothek zum Themenheft ‚Content and Language Integrated Learning – Bilingualer Unterricht“ (kommentierte Auswahlbibliografie auf beigelegter CD-ROM zu) Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, Heft 78 (6/2005)

#### **Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1996):**

Fremdsprachen als Arbeitssprachen im bilingualen Unterricht.  
Eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren (Soest 1996)

#### **Philipps-Universität Marburg:**

Bibliografie des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung der Philipps-Universität Marburg. [www.uni-marburg.de/ifs](http://www.uni-marburg.de/ifs)

### Sonstige Literatur:

#### **Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2005):**

Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. 3. verbesserte Auflage. Frankfurt/M.: Lang.

#### **Bonnet, Andreas (2004):**

Chemie im bilingualen Unterricht: Kompetenzerwerb durch Interaktion. Opladen: Leske und Budrich.

#### **Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (2003):**

Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt/M.: Lang.

#### **Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (2002):**

Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/ Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt/M.: Lang.

**Christ, Ingeborg (2002):**

„Bilinguale Module – eine weitere Form des bilingualen Unterrichts?“. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.) (2002): Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Hannover: Schroedel. 14-21.

**Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch (Heft 73/2005):**

Themenheft „Content and Language Integrated Learning – Bilingualer Unterricht“.

**Eurydice (2006):**

Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels 2006. (auch im Internet: <http://www.eurydice.org>)

**Finkbeiner, Claudia (Hrsg.) (2002):**

Bilingualer Unterricht. Lernen und Lehren in zwei Sprachen. Hannover: Schroedel.

**Geographie in der Schule (2002):** Heft 24,137 – Themenheft „Bilingualer Unterricht“**Helbig, Beate (2003):**

„Bilinguales Lehren und Lernen.“ In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke. 179–186.

**Koll, Beate M. (1999):**

„Leben in naturwissenschaftlicher und kultureller Anschauung. Ein Modell für die Mittelstufendifferenzierung Englisch/Biologie (Gymnasium).“ Neusprachliche Mitteilungen, Heft 52, 2/99, 117–127.

**Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2005):**

Mehrsprachiger Fachunterricht in den Ländern Europas.  
Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.

**Leisen, Josef (Hrsg.) (2000):**

Methodenhandbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Unter Mitarbeit von Rolf Bennung. Bonn: Varus.

**Marsh, David (2002):**

CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential.  
[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david\\_marshall-report.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf)

**Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis (3/2004):**

Themenheft „Bilingualer Unterricht“. Berlin: Cornelsen.

**Praxis Geographie (2001):** Heft 1, 31 Themenheft „Bilingualer Unterricht“**Praxis Geschichte (2002):** Heft 1, 15 Themenheft „Bilingualer Unterricht.“**Rymarczyk, Jutta (2003):**

Kunst auf Englisch? Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons. München: Langenscheidt-Longman.

**Thürmann, Eike (2000):**

„Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland“. In: Helbig, Beate / Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (Hrsg.) (2000): Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl Bausch zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenberg. 473-497.

**Timm, Johannes-Peter (2002):**

„Bilingualer Sachfachunterricht revisited: Fremdsprachenlernen in einem ‚integrierten Sachfach- und Fremdsprachenunterricht!‘.“ Praxis, Heft 49, 1/02. 12–16.

**Unterricht Biologie (2004):** Heft 297–298 – Themenheft „Bilingualer Unterricht“

**Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.) (2003):**

Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen.

**Zydati, Wolfgang (2003):**

Probing CLIL's black holes: Die gymnasialen Bildungsgänge im Urteil beteiligter Lehrkräfte.“ In: Hermes, Liesel / Klippel, Friederike (Hrsg.): Früher oder später? Englisch in der Grundschule und biligualer Sachfachunterricht. Berlin u. a.: Langenscheidt. 35–52.

elektronische Vorabfassung