

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

[www.uni-kassel.de/zlb](http://www.uni-kassel.de/zlb)

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten  
Staatsprüfung für das Lehramt an  
Gymnasien im Fach Kernstudium, eingereicht  
der Hessischen Lehrkräfteakademie - Prüfungsstelle  
Kassel- .

**Thema:**  
**Politische Bildung als bilingualer  
Unterricht**

*Verfasserin:* Annika Höhle

*Gutachter:* Prof. Dr. Bernd Overwien  
Universität Kassel, Fachbereich 05

*Eingereicht:* 2016

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Grundzüge und Entwicklungslinien von bilinguaem Unterricht.....	4
2.1 Definition von bilinguaem Unterricht .....	4
2.2 Historische Entwicklung von bilinguaem Unterricht .....	7
2.3 Formen des bilingualen Unterrichts.....	9
2.4 Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts .....	11
2.4.1 Didaktik und Methodik der politischen Bildung und des Englischunterrichts .....	14
2.4.2 Kriterien für die bilinguale Materialentwicklung .....	24
2.5 Politische Bildung im Englischunterricht und im bilingualen Unterricht.....	26
2.5.1 Politische Bildung im Englischunterricht.....	26
2.5.2 Die besondere Eignung von politischer Bildung für den bilingualen Unterricht.....	28
3. Bildungspolitische Aspekte des bilingualen Unterrichts.....	30
3.1 Vorteile und Grenzen des bilingualen Unterrichts .....	31
3.2. Bilingualer Unterricht als Elitenauslese oder als Bereicherung für alle Lernenden und Schulformen?.....	37
4. Entwicklung eines bilingualen Planspiels in der politischen Bildung zum Themenbereich Globales Lernen .....	46
4.1 Zum Konzept des globalen Lernens .....	47
4.2 Planspiele in der politischen Bildung .....	51
4.2.1 Beschreibung des Planspiels <i>Climate Summit in Global City</i> .....	53
4.2.1.1 Akteure .....	54
4.2.1.2 Zeitlicher Ablauf.....	56
4.2.1.3 Phasen .....	57
4.2.2 Konzept des Planspiels <i>Climate Summit in Global City</i> .....	62

4.2.2.1 Didaktisch-methodische Überlegungen.....	62
4.2.2.2 Kompetenzbereiche .....	64
5. Fazit .....	67
Literaturverzeichnis .....	72
Anhang.....	77
Ehrenwörtliche Erklärung.....	104

### 1. Einleitung

Bilingualer Unterricht erfreut sich in den letzten Jahren wachsender Beliebtheit. Der Erfolg von bilingualen Unterrichtsformen zeigt sich in ihrem deutlichen Anstieg seit der Einführung ab 1969. Von 1999 bis 2005 ist die Zahl der Schulen mit bilingualem Angebot auf 847 gestiegen, das heißt um mehr als das Doppelte (vgl. Ullrich 2014, S. 186). Der Erfolg spiegelt sich auch darin wieder, dass die Kultusministerkonferenz (2013, S. 5) „die verstärkte Einrichtung und den Ausbau bilingualer Bildungsgänge“ fordert und bilingualen Unterricht als Erfolgsmodell beschreibt (vgl. Kultusministerkonferenz 2013, S. 5). Auch die DESI Studie kommt zu dem Fazit, dass bilingualer Unterricht den an ihn gerichteten Erwartungen vollumfänglich gerecht wird (vgl. Hartig et al. 2008, S. 456).

Der Interessenzuwachs an bilingualem Unterricht lässt sich mit der hervorgehobenen Bedeutung von Mehrsprachigkeit durch die Europäische Kommission erklären, welche durch diese Unterrichtsform gefördert wird (vgl. Wolff 2010, S. 299). Mehrsprachigkeit ist eine Grundkompetenz für das Leben in Europa. Sprachen bieten die Möglichkeit zur Kommunikation und Arbeit miteinander, weshalb sie auch qualifizierend für die heutige Berufswelt sind (vgl. Uzerli und Isberner 2002, S. 5). Neben der deutschen Sprache müssen Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> in Deutschland Englisch lernen, weil die englische Sprache zur internationalen Verständigung genutzt wird und Englischkenntnisse somit eine Grundvoraussetzung in der heutigen durch die Globalisierung vernetzten Welt darstellen. Daneben soll noch mindestens eine weitere Fremdsprache erlernt werden, um Europas kulturelle Diversität zu verstehen und daran teilhaben zu können (vgl. Wegner 2011, S. 192).

Für eine erfolgreiche Partizipation in der globalisierten Welt wird neben fremdsprachlicher Kompetenz politische Bildung für Schüler enorm wichtig. „Der Globalisierungsprozess ordnet die Verhältnisse zwischen der individuellen Lebenswelt, der Arbeitswelt und den globalen Entwicklungen neu“ (Overwien und Rathenow 2009, S. 15). Für einen Bürger, der in einer

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden ausschließlich die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist dabei stets eingeschlossen.

solchen Welt handlungsfähig sein möchte, bedeutet diese Entwicklung, die auf die Globalisierung zurückzuführen ist, dass eine verstärkte Beschäftigung mit der Verflechtung politischer, ökonomischer und sozialer Realitäten notwendig ist. „Daher bedarf es eines Verständnisses globalisierter Politik als Grundlage für die politische Bildung [...]“ (Overwien und Rathenow 2009, S. 15).

Durch die Globalisierung auf wirtschaftlicher, ökologischer, politischer, sozialer und kommunikativer Ebene wird eine Verhandlungssicherheit in unterschiedlichsten Kontexten auch in der Fremdsprache unumgänglich. Im bilingualen Unterricht wird es Lernenden ermöglicht, ihre eigenen Erfahrungen vor dem Hintergrund interkultureller Sichtweisen zu reflektieren. Sie informieren sich über globale Themenbereiche und lernen unter Verwendung von fachspezifischem Vokabular Verhandlungssicherheit (vgl. Fehling 2002, S. 214).

Vor dem Hintergrund des Bedeutungszuwachses der Globalisierung für die politische Bildung und den bilingualen Unterricht, beschäftigt sich diese Arbeit mit der Frage, wie und ob bilingualer Unterricht mit der Sprache Englisch einen Beitrag zur politischen Bildung leisten kann und welcher Mehrwert sich gegebenenfalls aus diesem Konzept ergibt. Außerdem wird die These vertreten, dass für die Bewältigung der durch die Globalisierung erwachsenen Herausforderungen nicht nur politische Bildung, sondern auch bilingualer Unterricht erforderlich ist.

Zunächst werden dazu im zweiten Kapitel dieser Arbeit die Grundzüge und Entwicklungslinien von bilingualem Unterricht beleuchtet. Es erfolgt eine Begriffsklärung des Konzeptes bilingualen Unterrichts, der ein Abriss seiner historischen Entwicklung folgt. Außerdem werden Formen des bilingualen Unterrichts vorgestellt, um einen Überblick über die Umsetzungsmöglichkeiten bilingualen Unterrichts im Schulalltag zu schaffen. Da die Didaktik bilingualen Unterrichts ein Zusammenspiel aus sachfachlicher und fremdsprachiger Didaktik sein sollte, wird nach einem Kapitel über die Prinzipien bilingualer Didaktik im Allgemeinen, die der politischen Bildung und des Englischunterrichts vorgestellt und auf Kombinationsmöglichkeiten untersucht. Im Kapitel zur Didaktik des bilingualen Unterrichts werden zudem noch spezielle Kriterien für die Materialentwicklung im bilingualen

Unterricht vorgestellt, die als Grundlage für die unterrichtliche Vorbereitung herangezogen werden können. Sie wurden auch zur Erstellung eines bilingualen Planspiels, das im weiteren Verlauf noch thematisiert wird, berücksichtigt. Da in dieser Arbeit der Fokus auf politischer Bildung als Sachfach in Kombination mit Englisch als Fremdsprache liegt und der bilinguale Unterricht ein fächerübergreifendes und fächerverbindendes Prinzip ist, wird untersucht, wie politische Bildung im Englischunterricht implementiert werden kann. Auch die Frage nach der besonderen Eignung von politischer Bildung für bilingualen Unterricht wird geklärt.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit bildungspolitischen Aspekten bilingualen Unterrichts. Neben Vorteilen und Grenzen des Modells werden auch dessen Auswirkungen auf die Selektion von Lernenden untersucht. So wird erörtert, ob bilingualer Unterricht lediglich ein Instrument zur Elitenauslese im schulischen Bereich ist, oder auch eine Bereicherung für alle Lernenden und alle Schulformen darstellen kann.

Die konzeptionellen und theoretischen Kapitel werden gefolgt von der praktischen Ausarbeitung eines bilingualen Planspiels in der politischen Bildung, dass sich mit dem Lernbereich globale Entwicklung beschäftigt. Globales Lernen soll die Lernenden dazu befähigen mit den von der Globalisierung bewirkten Veränderungen umzugehen. Daher fördert es genau die Kompetenzbereiche, die auch durch die Umsetzung von bilingualem Unterricht mit politischer Bildung als Sachfach gefördert werden sollen. Zunächst wird dazu das Konzept Globales Lernen und die Nutzung von Planspielen in der politischen Bildung umrissen. Anschließend wird das Planspiel *Climate Summit in Global City* beschrieben. Dazu werden die Akteure, der zeitliche Ablauf sowie die Phasen des Planspiels beleuchtet. Abschließend wird das Konzept des Planspiels mit Hinblick auf die didaktisch-methodischen Überlegungen und die dadurch geförderten Kompetenzbereiche analysiert. Bei der Erstellung der im Anhang befindlichen Materialien zum Planspiel wurden die im zweiten Kapitel vorgestellten Prinzipien zur bilingualen Materialerstellung berücksichtigt.

### **2. Grundzüge und Entwicklungslinien von bilingualem Unterricht**

Um festzustellen, was bilingualer Unterricht ist, soll das Konzept im Folgenden zunächst definiert werden. Anschließend werden die historische Entwicklung bilingualen Unterrichts und seine Formen näher beschrieben. Die Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts im Allgemeinen sowie die Didaktik der politischen Bildung und des Englischunterrichts im Speziellen werden in ihren Grundzügen vorgestellt und letztere auf Kombinationsmöglichkeiten untersucht. Als weiteres Feld der Didaktik werden noch Kriterien zur bilingualen Materialentwicklung vorgestellt. Weiterhin wird überprüft, inwiefern politische Bildung einen Platz im Englischunterricht finden kann. Abschließend werden die Vorteile der politischen Bildung als Sachfach für den bilingualen Unterricht herausgestellt.

#### **2.1 Definition von bilingualem Unterricht**

In Deutschland spricht man von bilingualem Unterricht oder bilingualem Sachfachunterricht, wenn das schulische Lernen in zwei Sprachen, einer Fremdsprache und der Schulsprache, parallel stattfindet oder wenn ausschließlich eine Fremdsprache als Arbeitssprache im Unterricht genutzt wird. Ersteres findet vermehrt in Grundschulen Anwendung, während letzteres Modell besonders auf weiterführenden Schulen in Form bilingualer Module praktiziert wird (vgl. Krechel 2013, S. 74). Dabei ist anzumerken, dass als Fremdsprache eine der Schulfremdsprachen verstanden wird und nicht jede Sprache, die für die Lernenden eine Fremdsprache ist (vgl. Breidbach 2013, S. 11). Die Kultusministerkonferenz (2013, S. 3) definiert bilingualen Unterricht folgendermaßen: „Unter bilingualem Unterricht wird in den deutschen Ländern grundsätzlich ein Fachunterricht in den nicht-sprachlichen Fächern verstanden, in dem überwiegend eine Fremdsprache für den fachlichen Diskurs verwendet wird“.

Bilingualer Sachfachunterricht zeichnet sich durch zwei Besonderheiten aus (vgl. Harrop 2012, S. 57): Erstens sind Sprache und Inhalt integrale Bestandteile dieser Unterrichtsform. Zweitens bietet er eine erhöhte Flexibilität, mit soziopolitischen und kulturellen Gegebenheiten, beispiels-



weise den europäischen Raum betreffend, zu arbeiten. Für den bilingualen Unterricht eignen sich prinzipiell alle Sprachen und auch alle Fächer, die Materialien, Methoden und Inhalte müssen jedoch an das sprachliche Niveau der Schüler angepasst werden (vgl. Mentz 2010, S. 32ff.). In der Praxis werden eher sozialwissenschaftliche Fächer als naturwissenschaftliche und musische als Sachfächer bilingual unterrichtet (vgl. Wolff 2010, S. 299).

Bilingualer Sachfachunterricht wird in englischer Sprache als CLIL bezeichnet. Die Abkürzung steht für *Content and Language Integrated Learning*. Dieser breit ausgelegte Begriff versteht bilingualen Unterricht als eine Arbeitsform, die sowohl die Inhalte des nicht sprachlich ausgerichteten Sachfaches als auch die zusätzliche Fremdsprache in den Unterricht integriert (vgl. Wolff 2010, S. 298). Durch dieses Modell sollen im bilingualen Unterricht Inhalt und Fremdsprache gefördert werden, indem nicht bloß in der Fremdsprache unterrichtet wird, sondern mit ihr und durch sie (vgl. Harrop 2012, S. 57). Die integrative Form des bilingualen Unterrichts, durchgeführt von einer Lehrkraft pro Lerngruppe, ist in Deutschland am stärksten ausgeprägt. Dabei werden im Gegensatz zur additiven Form Sprache sowie Inhalt gleichermaßen in den Unterricht integriert. Bei der additiven Form des bilingualen Unterrichts wird hingegen von zwei Lehrpersonen unterrichtet, die sich eng miteinander abstimmen müssen. Eine Lehrkraft ist Muttersprachler in der Zielsprache und erteilt den eigentlichen bilingualen Unterricht, während von einer deutschen Lehrkraft in einer zusätzlichen Unterrichtsstunde Inhalte in der Schulsprache erneut geklärt werden (vgl. Krechel 2013, S. 75).

Fehling (2002, S. 213) geht davon aus, dass der Fokus im bilingualen Sachfachunterricht darauf liegen sollte, die Fachinhalte zu vermitteln und die sprachliche Kompetenz sei dem nachgeordnet. Die Fremdsprache wird als Werkzeug benutzt, um fachspezifische Inhalte und Wissen zu erlernen (vgl. Fehling 2002, S. 213). Auch Hartig et al. (2008, S. 451) vertreten die Ansicht, dass bilingualer Unterricht kein sprachlicher Unterricht ist und folglich die für das Sachfach relevanten Inhalte im Mittelpunkt stehen. Durch die Verwendung der Unterrichtssprache wird ihrer Ansicht nach aber automatisch inhaltliches Lernen mit kulturellem und fremdsprachigem Lernen verbunden. Laut Wolff (2010, S. 298f.) ist jedoch sowohl die Förderung

der Fremdsprache als auch des Sachfaches ein Ziel von bilinguaem Unterricht. Dazu gehören die Weiterentwicklung auf sprachlicher und inhaltlicher Kompetenzebene und die Ausbildung von Lerntechniken, die sowohl für die Fremdsprache als auch das Sachfach benötigt werden. Im Gegensatz zur Auffassung, dass die Fremdsprache im bilinguaen Unterricht nur als Arbeitssprache genutzt werden soll, vertritt Wolff (2010, S. 298f.) die Ansicht, dass sie auch als Lerninhalt behandelt und fokussiert werden soll. Die Konsequenzen dieser unterschiedlichen Ansichten für die Didaktik des bilinguaen Unterrichts sollen an anderer Stelle in dieser Arbeit erläutert werden.

Da sich der Lehrplan von bilinguaem Unterricht nach den Inhalten des jeweiligen Sachfaches richtet, wird er von einer Lehrkraft dieses Faches unterrichtet (vgl. Kultusministerkonferenz 2013, S. 3). Für die Lernenden ist es enorm wichtig, die Grundkonzepte und das Fachvokabular nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch auf Deutsch zu erlernen (vgl. Mentz 2010, S. 39). Um dies zu erreichen, wird im bilinguaen Klassenzimmer zwischen der Fremdsprache und der regulären Schulsprache gewechselt, was als *Code Switching* bezeichnet wird (vgl. Fehling 2002, S. 214f.). Je nach Lerngruppe und Lehrkraft fällt die quantitative Nutzung der Fremdsprache und der regulären Unterrichtssprache sehr unterschiedlich aus, was daran liegt, dass es keine offiziellen Vorgaben für die Gewichtung beider Sprachen im bilinguaen Unterricht gibt. Fest steht, dass im bilinguaen Unterricht die Fremdsprache als Arbeitssprache genutzt wird und somit als Kommunikationsmittel fungiert. Nichtsdestotrotz soll der Unterricht nicht ausschließlich in der Fremdsprache stattfinden, was Einsprachigkeit bedeuten würde. Vielmehr sollte, wie im fremdsprachigen Unterricht, die Fremdsprache funktional eingesetzt werden, was impliziert, dass wichtige Begriffe und deren Bedeutung und Kontext den Lernenden auch auf Deutsch vermittelt werden müssen (vgl. Fehling 2005, S. 39).

Bilinguaer Unterricht zeichnet sich durch eine erhöhte Komplexität aus. Fachlich spezifisches Vokabular kann schon im Regelunterricht eine Herausforderung für die Lernenden darstellen, im bilinguaen Unterricht müssen darüber hinaus noch zusätzlich Fachbegriffe in einer anderen Sprache vermittelt werden (vgl. Mentz 2010, S. 37). Für gelingenden bilinguaen

Unterricht müssen die Schüler daher durch gezielte Vorbereitung in ihrer Sprachkompetenz gestärkt werden (vgl. Mentz 2010, S. 32).

In der Forschungsliteratur zum bilingualen Unterricht werden zahlreiche Ziele des Konzeptes benannt. Fehling fasst diese Bandbreite folgendermaßen zusammen: „Bilinguales Lernen soll *Sprachliches Lernen, Fachlich-Inhaltliches Lernen* und *Interkulturelles Lernen und Perspektivwechsel* fördern“ (Fehling 2005, S. 33). Die Kultusministerkonferenz (2013, S. 6) sieht bilinguale Unterrichtsangebote mit dem Ziel verbunden, eine Fremdsprache durch die fachlichen Inhalte des Sachfaches funktional und authentisch zu nutzen, was sowohl die Sprachkompetenzen als auch die sachfachlichen Kompetenzen erhöht:

Bilinguale Lernangebote verfolgen das Ziel, den möglichst authentischen Gebrauch der Fremdsprache in einem erweiterten fachlichen Kontext anzuregen und anzuleiten. Die erweiterte und vertiefte Verknüpfung der Themen führt zu aktiverem und selbstständigerem Sprachhandeln und sachfachlicher Diskurskompetenz (Kultusministerkonferenz 2013, S. 6).

### **2.2 Historische Entwicklung von bilingualem Unterricht**

Bereits im 18. Jahrhundert nutzten Hauslehrer Fremdsprachen, um Kinder aus gutem Hause, also aus Adelsfamilien und später auch aus dem bürgerlichen Milieu, in den zu dieser Zeit üblichen Unterrichtsfächern zu unterrichten. Die Tradition, verschiedenste Fächer in einer Fremdsprache zu unterrichten, nahmen deutsche Schulen im Ausland, französische Gymnasien und Internate in der Schweiz auf (vgl. Wolff 2010, S. 298). Diese Entwicklung ist als Vorläufer des bilingualen Unterrichtsmodells zu verstehen.

Der bilinguale Unterricht, wie er in Deutschland in seiner heutigen Form bekannt ist, ist ein Resultat der politischen Ereignisse des letzten Jahrhunderts in Europa. Der deutsch-französische Vertrag von 1963 hatte eine Kooperation zwischen den ehemaligen Kriegsgegnern und damit auch eine Annäherung der Bevölkerung beider Länder zum Ziel (vgl. Mentz 2010, S. 33). Es war die „[...] Absicht, das Bildungswesen beider Länder für das Ziel der beiderseitigen Aussöhnung heranzuziehen, aus der die Völkerverständigung als moralisch aufgeladenes Leitmotiv [...]“ hervorging (Breidbach 2013, S. 12). Aufgrund dessen wurde bilingualer Unterricht lan-

ge Zeit nur auf Französisch und in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern unterrichtet, die mit ihrem Inhalt die Versöhnung zwischen Frankreich und Deutschland unterstützen konnten (vgl. Mentz 2010, S. 33). Ziel von bilinguaem Unterricht war in der Entstehungsphase demnach ganz klar die politische Versöhnung in Europa, die auf schulischer Ebene unterstützt werden sollte (vgl. Breidbach 2013, S. 13). Bei der Entstehung von bilinguaem Unterricht standen folglich Bestrebungen der Bildungspolitik und neue didaktische Modelle im Fokus. Damals war dieser als Angebot für Schüler mit Deutsch als Muttersprache gedacht. Die heutige Sprachenvielfalt der Lernenden wurde nicht bei der Sprachauswahl für den bilingualen Unterricht berücksichtigt, was Auswirkungen auf die aktuelle Sprachwahl hat (vgl. Breidbach 2013, S. 11). So werden für den bilingualen Unterricht derzeit zumeist Englisch und Französisch verwendet und auf Deutsch zurückgegriffen. Arabische Sprachen finden jedoch keine Anwendung.

Kurz nach dem deutsch-französischen Vertrag, wurde 1964 im ‚Hamburger Beschluss‘ von den Kultusministern festgehalten, dass Englisch von allen Schülern an allgemeinbildenden Schulen als Fremdsprache erlernt werden muss. Daraus ergab sich die Möglichkeit auch Englisch als Fremdsprache für den bilingualen Unterricht zu nutzen (vgl. Breidbach 2013, S. 12).

In Nordamerika wurden 1965 Immersionsmodelle entwickelt, die sich zwar stark vom deutschen bilingualen Unterricht unterscheiden, seine Diskussionen aber beeinflusst haben. Bei der Immersion handelt es sich um ein Eintauchen in die Sprache. Die Lernenden werden in diesem Modell durchgehend zweisprachig erzogen. In den USA wurden Sprachminderheiten so unterrichtet, um Englisch als Zweitsprache zu lernen und in Kanada wurde Französisch neben Englisch gelehrt, damit Kinder mit einem anglophonen Hintergrund die zweite Amtssprache erlernen. Das Bestreben des Immersionsunterrichts hat also ebenfalls einen politischen Hintergrund und zielt darauf ab, die dominierende Landessprache zu vermitteln (vgl. Fehling 2005, S. 24f.).

Durch die mit der Gründung der Europäischen Union einhergehenden liberalisierten Handelsbeziehungen und das Verständnis von Bildung als lebenslanger Lernprozess stieg die Zahl bilingualer Angebote laut Breid-

bach (2013, S. 13) stark an. In diesem Zusammenhang wurde Englisch die Hauptsprache für den bilingualen Unterricht. Die Begründung lag darin, dass Englisch als internationale Verkehrssprache in Politik, Ökonomie und Wissenschaft genutzt wurde und auch heute noch wird. Gesellschaftswissenschaftliche Fächer blieben aber die hauptsächlich verwendeten Fächer für den bilingualen Unterricht (vgl. Breidbach 2013, S. 13).

Durch den Druck von internationalen Vergleichsstudien zur Leistung von Schülern werden im 21. Jahrhundert effektivere Modelle des Fremdsprachenunterrichts verlangt. Bilingualer Unterricht wird als ein solches Modell verstanden. Die Kultusministerkonferenz (2013, S. 5) beschreibt bilingualen Unterricht als Erfolg und empfiehlt die stärkere Ausweitung solcher Angebote unter Berufung auf die EU-Kommission und den Europäischen Rat (vgl. Breidbach 2013, S. 13). Da bilingualer Unterricht nicht zentral definiert ist und auch nicht so erfasst wird, gibt es keine einheitlichen Zahlen über bilinguale Unterrichtsangebote. Wohl lässt sich aber feststellen, dass mittlerweile Englisch die beliebteste Fremdsprache für den bilingualen Unterricht ist und er an Grundschulen und berufsbildenden Schulen stark zunimmt (vgl. Breidbach 2013, S. 11f.). Mittlerweile sehen viele Schüler keinen Sinn mehr darin, eine andere Sprache als Englisch für den bilingualen Unterricht zu belegen, da die Wahl einer anderen Sprache, obwohl es zu einem authentischeren Sprachgebrauch führen würde, höchstwahrscheinlich keine positiven Auswirkungen auf das spätere Berufsleben der Lernenden hätte (vgl. Harrop 2012, S. 63).

### **2.3 Formen des bilingualen Unterrichts**

Bilingualer Unterricht ist in unterschiedlichsten Formen an Schulen vorzufinden. Die Bandbreite reicht von zeitweiligen bilingualen Angeboten über bilinguale Langzeitformen mit besonderem Bildungsabschluss (vgl. Fehling 2005, S. 21).

In bilingualen Modulen werden nur über einen bestimmten Zeitraum bilinguale Angebote gemacht. Sie sind im Regelfall spezifisch thematisch ausgerichtet und nutzen die Fremdsprache nur für den dafür vorgesehenen Zeitraum im Unterricht. Bilinguale Module können in Form von Projekten, Gruppenarbeiten oder auch einfach nur in bestimmten Unterrichtsphasen

umgesetzt werden. Vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit können alle an der jeweiligen Schule unterrichteten Fremdsprachen in bilingualen Modulen Anwendung finden (vgl. Fehling 2005, S. 23).

Es gibt jedoch auch bilinguale Bildungsangebote in Langzeitform. Dazu gehören die bilingualen Züge, die durch zusätzliche Wochenstunden in der ersten Fremdsprache in der fünften und sechsten Klasse vorbereitet werden. Bilinguale Züge nutzen vorwiegend Englisch, aber auch Französisch als Arbeitssprache. Sie enden mit dem jeweiligen Schulabschluss nach der Sekundarstufe I beziehungsweise II (vgl. Fehling 2005, S. 22). In der Sekundarstufe II gibt es an einigen Schulen das Angebot, Fremdsprachenunterricht durch bilingualen Unterricht zu ersetzen (vgl. Kultusministerkonferenz 2013, S. 7). Breidbach (2013, S. 13f.) hält diese Organisationsform des bilingualen Unterrichts jedoch für einen gezielten Abbau der schulischen Ressourcen für Fremdsprachenunterricht.

Darüber hinaus gibt es bikulturelle Schulen, an denen Unterricht in der Muttersprache als Ergänzung angeboten wird. Gemeint sind hiermit Schulen, an denen die Lernenden und Lehrenden zwei verschiedene Sprachen sprechen. Damit ist auch der Unterricht zweisprachig ausgerichtet, wie zum Beispiel in Europaschulen, deutsch-französischen Schulen oder deutsch-italienischen Schulen. Beim Ergänzungsunterricht in der Muttersprache wird außerdem der bilinguale Hintergrund von Kindern mit Migrationshintergrund berücksichtigt (vgl. Fehling 2005, S. 23f.). Wie in den Ausführungen zur Elitenauslese oder Bereicherung für alle Schüler und Schulformen noch beschrieben wird, findet diese Berücksichtigung des Migrationshintergrundes bei Lernenden durch den (bilingualen) Unterricht noch zu selten statt.

Auch an Grundschulen und Kindergärten beziehungsweise Kindertagesstätten gibt es schon Formen von bilinguaem Unterricht. Bei diesem Konzept werden die Kinder ab dem Alter von drei Jahren in zwei Sprachen betreut. Dabei spricht ein Erzieher Deutsch und einer die Fremdsprache, vorwiegend Englisch. Die Kindergärten arbeiten dabei eng mit den Grundschulen zusammen, um die Kontinuität des bilingualen Angebots auch in der Schule durch Weiterführung zu gewährleisten (vgl. Fehling 2005, S. 24).

### 2.4 Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts

Wie schon im Kapitel zur Definition bilingualen Unterrichts angeklungen, herrscht in der Literatur keine Einigkeit darüber, ob die Didaktik und Methodik bilingualen Unterrichts ausschließlich am Sachfach oder an der Fremdsprache orientiert sein sollte oder sogar eine Symbiose aus beiden entstehen müsste.

Lange Zeit bestand ein Streit darüber, ob bilingualer Unterricht Fremdsprachenunterricht ist, der um Inhalte eines Sachfaches bereichert wird, oder Sachfachunterricht auf einer anderen Sprache (vgl. Schmelter 2013, S. 40). Breidbach (2013, S. 14) beschreibt die Didaktik des bilingualen Unterrichts als Problemgeschichte und unterteilt sie in eine klassische und integrative Phase. Die klassische Linie bestand ungefähr seit 1980 und verstand bilingualen Unterricht als eine Möglichkeit, den Fremdsprachenunterricht aus seinem Tiefpunkt zu lösen. Diese Bewegung legte also einen Fokus auf die Fremdsprache, die hier durch zusätzliche Inhalte bereichert werden konnte. Die integrative Phase begann in den 1990er Jahren und hält bis heute an. Hierbei werden die Inhalte des Sachfaches sowie die sprachliche Komponente als gleichrangige, integrierte Bestandteile des Unterrichts verstanden, der eine interkulturelle Ausrichtung aufweist.

Um die Anforderungen von Sachfach und Fremdsprache gleichermaßen zu integrieren, müsste die Didaktik des bilingualen Unterrichts laut Hallet (2003, S. 46) grundsätzlich eine Kombination aus der Didaktik der Fremdsprache und des Sachfaches sein. Otten und Wildhage (2003, S. 24) gehen aber davon aus, dass die Didaktik des Sachfaches die Grundlage bilingualen Unterrichts sein muss und das sachfachliche Lernen nur noch zusätzlich von fremdsprachlichen Ansätzen unterstützt werden könnte:

Integration von Inhalt und Sprache bedeutet für das bilinguale Sachfach die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache. Ausgangs- und Bezugspunkt didaktischer Planung ist damit zunächst die Fachdidaktik des Sachfaches. Fremdsprachendidaktische Konzepte und Methoden unterstützen die fachspezifischen Lehr- und Lernprozesse (Otten und Wildhage 2003, S. 24).

Trotz der Fokussierung auf das Sachfach müssten sich die Unterrichts- und Lernformen demnach auch an Maßstäben zum Sprachenlernen orientieren. So müssen die Lernenden beispielsweise sprachliche Unterstützung erhalten (vgl. Otten und Wildhage 2003, S. 27f.). Andererseits wird das sprachliche Lernen im bilingualen Unterricht stets von den Inhalten des Sachfaches gesteuert (vgl. Wolff 2010, S. 300f.). Die Kultusministerkonferenz hält fest, dass bilingualer Unterricht immer eine Kombination aus sachfachlicher und sprachlicher Didaktik sein muss:

Allen didaktischen und methodischen Überlegungen im bilingualen Unterricht ist gemein, dass sie sowohl Elemente der Sachfachdidaktik als auch der Fremdsprachendidaktik enthalten, die bilinguale Didaktik also immer eine interdisziplinäre Didaktik ist (Kultusministerkonferenz 2013, S. 7).

Wolff (2010, S. 300f.) versteht bilingualen Unterricht als „[...] Sachfachunterricht in einer anderen Sprache [...]“. Aus dieser Definition wird deutlich, dass Inhalt des Sachfaches und eine Fremdsprache Bestandteile des bilingualen Unterrichts sind. In der englischen Bezeichnung *Content and Language Integrated Learning* werden sachfachliche Inhalte und die Fremdsprache als gleichermaßen integrierte Teile dieser Unterrichtsform verstanden (vgl. Wolff 2010, S. 298). Für gelingenden bilingualen Unterricht, der ein mehrsprachiges Unterrichtsmodell ist, sollte daher die Didaktik des Sachfaches um förderliche Strategien der fremdsprachlichen Didaktik ergänzt werden.

Heute geht man davon aus, dass bilingualer Unterricht einer eigenständigen Methodik bedarf. Es entsteht immer ein Zusammenspiel mindestens zweier Fächer, eines Sachfaches und eines sprachlichen Faches. Daher sollte, wie die Kultusministerkonferenz (2013, S. 7) festhält, auch die Didaktik beider Fächer vernetzt werden, um voneinander profitieren zu können. Dadurch entsteht eine „[...] Zusammenschau fachbezogener, sprachlicher und bilingualdidaktischer Kompetenz(en) [...]“ (Mentz 2010, S. 38). Statt den Fokus auf eines der beiden Fächer zu legen, werden so die Kompetenzbereiche beider Fächer miteinander kombiniert und sollen gleichermaßen in den Unterricht integriert werden.

Der Lehrplan des zu unterrichtenden Sachfaches muss hierbei laut Mentz (2010, S. 39) immer als inhaltliche Basis des bilingualen Unterrichts



dienen, da die Schüler die gleichen Lernziele erreichen müssen, wie ihre Mitschüler, die den Regelunterricht besuchen. So wird sichergestellt, dass die Lernenden stets wieder in die Regelklassen zurück wechseln können. Prinzipiell wäre es aber auch möglich, einen Lehrplan speziell für den bilingualen Unterricht zu entwickeln, der zwar immer noch ein Fachlehrplan bliebe, aber zielsprachlich orientiert wäre (vgl. Mentz 2010, S. 39).

Durch die zunehmende Kompetenzorientierung im deutschen Schulsystem ergeben sich zusätzliche Möglichkeiten für den bilingualen Unterricht. So können mittlerweile auch fächerübergreifende, neue Lerninhalte und Lernziele entwickelt werden: „Die Fusion zweier Fächer im [bilingualen Unterricht] bedeutet somit auch, Dinge neu - und eben nicht einfach - zu denken“ (Mentz 2010, S. 39).

Die Erwartungen an die Schulbildung werden heute nach Mentz (2010, S. 40f.) von wirtschaftlichen Interessen und internationalen Studien zum Vergleich schulischer Leistung, wie PISA, geprägt. Bei Überlegungen zu Bildungszielen, die über den allgemeinen Lehrplänen stehen, geraten Fragen zum zukünftigen Leben in den Vordergrund. Wie muss die Gesellschaft aussehen, um auch zukünftig noch attraktiv zu sein? Inwiefern muss sich Schulbildung ändern, um Schüler für das Leben in der Zukunft zu stärken? Dabei ist es erstrebenswert, dass alle sozioökonomischen Schichten einen Zugang zu den passenden Bildungsformen, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen haben. Kompetenzen, die Wissen, Handlungsweisen und Können für solch eine zukünftige, demokratisch geprägte Gesellschaft maßgeblich fördern, nennt man ‚transversale Kompetenzen‘. Von besonderer Bedeutung in unserer vernetzten Welt ist es, dass junge Menschen durch Schulbildung dazu befähigt werden, im europäischen Kontext zu partizipieren. Nicht nur der unmittelbare Lebensraum soll in den Fokus von Lernenden geraten, sondern das gesamte, vernetzte globale Umfeld sowie die Auswirkungen des eigenen Handelns darauf. Das soll nach dem Leitspruch *„think global/European and act local“* passieren (Mentz 2010, S. 40f.).

Bei der Betrachtung dieser übergeordneten Bildungsziele fällt auf, dass die Welt im bilingualen Unterricht als Ganzes betrachtet wird. Somit müsste auch schulische Bildung als überfachliche Einheit begriffen werden. Bilingualer Unterricht leistet einen Beitrag zum fächerübergreifenden Un-

terricht und bietet durch seine Zweisprachigkeit vielfältige Möglichkeiten zur Beschäftigung mit globalen Problemstellungen und anderen kulturellen Perspektiven (vgl. Mentz 2010, S. 40f.). Gerade durch die Kombination von politischer Bildung mit Englisch als Unterrichtssprache, eröffnen sich neue Möglichkeiten. Grundprinzipien der Didaktik beider Fächer sollen daher im folgenden Kapitel beleuchtet und Möglichkeiten der Kombination didaktischer Prinzipien erörtert werden. Bilingualer Unterricht wird in dieser Arbeit als integratives Modell verstanden, in dem sich die Fremdsprache und die Inhalte des Sachfaches gegenseitig ergänzen, gleichermaßen im Unterricht integriert sind und dadurch die Kompetenzen aus beiden Bereichen fördern.

### **2.4.1 Didaktik und Methodik der politischen Bildung und des Englischunterrichts**

Resultierend aus den Diskussionen um die Didaktik und Methodik bilingualen Unterrichts, wurde bis heute noch keine einheitliche Konzeption hervorgebracht. Teilweise wird eine didaktisch-methodische Neukonzeption gefordert und teilweise wird angeraten, die Didaktik des Sachfaches mit der der Fremdsprache zu kombinieren und zu ergänzen. In der Fachliteratur gibt es aber bisher keine Entwürfe einer neuen bilingualen Didaktik, es werden lediglich die Hauptprinzipien einiger Entwürfe zur Fachdidaktik vorgestellt (vgl. Hallet und Königs 2013, S. 265ff.). Infolgedessen unternimmt dieses Kapitel den Versuch, die Grundzüge der Didaktik der politischen Bildung und der des Englischunterrichts vorzustellen und für den bilingualen Unterricht gewinnbringend zu verbinden.

Seit 1968 gab es zwischen linksorientierten und konservativen Lagern Diskussionen darüber, ob die politische Bildung als Instrument zur Demokratisierung oder zur Sicherung der aktuellen politischen Ordnung genutzt werden sollte. In Beutelsbach trafen sich Vertreter beider Interessenslager, um über einen Minimalkonsens in der politischen Bildung zu debattieren. Im Anschluss daran wurden von einem Mitarbeiter der Landeszentrale für politische Bildung drei Leitprinzipien festgehalten, die bis heute als Beutelsbacher Konsens in der politischen Bildung Beachtung finden (vgl. Sander 2014, S. 20f.).

Als erstes Prinzip gilt demnach, dass in der politischen Bildung Lernende zu keiner Zeit von Lehrenden überwältigt werden dürfen. Das Überwältigungsverbot soll eine Beeinflussung der Lernenden durch die Meinung der Lehrkraft verhindern. Ziel politischer Bildung soll nach oben genanntem Konsens die Mündigkeit der Schüler sein und diese kann nicht erreicht werden, wenn die Lernenden sich durch Überwältigung durch die Lehrperson keine eigene Meinung bilden und kein eigenes Urteil fällen können (vgl. Sander 2014, S. 21).

Des Weiteren besteht das Kontroversitätsgebot. Politik und Wissenschaft sind geprägt von Kontroversen und diese müssen auch im schulischen Unterricht widerspiegelt werden. Einseitige Darstellungen und Ansichten müssen vermieden werden, da die Lernenden sonst einseitig beeinflusst und indoktriniert werden. Gerade solche Perspektiven, die den Schülern aus ihrem Umfeld nicht bekannt sind, sollten im Unterricht thematisiert und besprochen werden. Erst vor dem Hintergrund dieses breiten Spektrums an Anschauungen können die Lernenden ihre eigenen politischen Ansichten entwickeln (vgl. Sander 2014, S. 21).

Abschließend gilt die Orientierung an der Interessenlage der Schüler ebenfalls als Grundprinzip politischer Bildung. Lernende sollen dazu befähigt werden, politische Lagen zu analysieren und sich ihrer eigenen Interessen bewusst werden. Unter Reflexion dieser Interessen sollen sie lernen, Einfluss auf das politische Geschehen zu nehmen (vgl. Sander 2014, S. 20f.). Alle didaktischen und methodischen Prinzipien politischer Bildung haben gemeinsam, dass sie schüleraktivierend sind (vgl. Petrik 2014, S. 241). Das liegt daran, dass Politikunterricht die Mündigkeit der Lernenden zum Ziel hat (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016b, S. 15). Zur Erlangung dessen sind Urteils-, Handlungs-, Analyse- und Methodenkompetenz notwendig. Nach dem Hessischen Kultusministerium (2016a, S.15) wird es Schülern nur durch fachliches Wissen ermöglicht, später einmal kompetent handeln zu können.

Neben den Grundprinzipien politischer Bildung, die im Beutelsbacher Konsens festgehalten wurden, gibt es noch didaktische Prinzipien, die speziell in der politischen Bildung Anwendung finden und mit denen die Verwendung bestimmter Unterrichtsmethoden einhergeht. Zu nennen sind

hier die Adressatenorientierung, das exemplarische Lernen, die Problemorientierung, die Kontroversität, die Handlungsorientierung und die Wissenschaftsorientierung. Diese didaktischen Prinzipien sollen im Folgenden näher ausgeführt werden.

Im Rahmen der Darstellung des Beutelsbacher Konsens wurde bereits angesprochen, wie wichtig die Orientierung an der Interessenlage der Schüler in der politischen Bildung ist. Adressatenorientierung bedeutet mit anderen Worten ausgedrückt Schülerorientierung (vgl. Petrik 2014, S. 241). Im Politikunterricht wird der Kontrast von subjektiven Interessen und objektiven Problemstellungen, die gesamte Gesellschaft betreffend, wie dem Klimawandel, deutlich. Adressatenorientierung kann nur funktionieren, wenn neben der Orientierung am Lernenden auch die Perspektive des Fremden zugemutet wird. So wird der ausschließliche Bezug auf die Interessen des eigenen Individuums verhindert (vgl. Petrik 2014, S. 245).

Adressatenorientierung kann durch unterschiedliche Unterrichtsformen umgesetzt werden (vgl. Petrik 2014, S. 246):

- Probleme, die die persönliche Lebenswelt betreffen, können eingehend untersucht und Lösungsstrategien abgeleitet werden. Hierzu eignet sich die Nutzung eines Fragebogens.
- Eigene Konzepte der Schüler zum Unterrichtsthema können durch Mind-Maps herausgearbeitet und mit wissenschaftlichen Definitionen verglichen werden. So wird das Alltagsverständnis der Lernenden mit dem wissenschaftlichen Verständnis abgeglichen.
- Einzelne Fallbeispiele können im Unterricht herangezogen und analysiert werden. Bei dieser Übung lernen die Schüler, ihre eigene Position zu finden, aber auch fremde Sichtweisen zu verstehen.
- In Rollenspielen bietet sich Schülern die Möglichkeit, verschiedenste Rollen zu spielen und somit von ihren eigenen Vorstellungen abweichende Positionen einzunehmen.
- Schlussendlich eignen sich soziale Experimente, die sich an Beispielsituationen orientieren, um in einem Selbstversuch unterschiedliche Erfahrungen zu machen.

„Exemplarisches Lernen ist eine Theorie der begründeten Auswahl und Anordnung von ergiebigen Lerninhalten und favorisiert das Lernen am und durch Beispiele“ (Grammes 2014a, S. 249). Beim exemplarischen Lernen geht man davon aus, dass Menschen lernen, indem sie aus Besonderheiten Allgemeines ableiten. Es wird also ein Beispiel herangezogen, aus dem sich dann allgemeine Gesetzmäßigkeiten ableiten lassen. Hier wird zwischen Abstrahierung, wobei etwas Besonderes auf etwas Allgemeines zurückgeführt wird und sich so Regeln ableiten lassen, und Konkretisierung, wobei Alltagsverständnisse und Vorurteile in Bezug auf übergeordnete politische Prozesse anhand von Beispielen hinterfragt und revidiert werden, unterschieden (vgl. Grammes 2014a, S. 249).

Methodisch kann exemplarisches Lernen durch Fallbeispiele umgesetzt werden. Sie eignen sich zur Motivation der Schüler in der Einstiegsphase genauso wie zur späteren Vertiefung. „Die wirklichkeitsgetreue Darstellung einer tatsächlichen Begebenheit aus der Binnenperspektive der beteiligten Akteure dient dem Ziel, Entscheidungen zu treffen und zu reflektieren“ (Grammes 2014a, S. 254).

Probleme sind laut Goll (2014, S. 258) gleichermaßen der Inhalt von Politik und politischer Bildung. Problemorientierung besteht in der politischen Bildung in der Bearbeitung und fiktiven Lösung politischer Probleme, das heißt Probleme, die die Öffentlichkeit betreffen. Problemorientierung muss sich sowohl auf die inhaltliche als auch die methodische Ebene des Unterrichts beziehen. Folglich müssen bei der Planung von Politikunterricht sorgfältig die zu behandelnden Probleme ausgewählt werden. Außerdem müssen die Unterrichtsmethoden darauf ausgerichtet sein, problemorientiertes und -lösendes Denken zu fördern. Einfache Lösungen dürfen nicht akzeptiert werden, sondern müssen stets hinterfragt und erneut problematisiert werden. Diese Art des Unterrichtens unterstützt Mündigkeit und die Fähigkeit zu urteilen (vgl. Goll 2014, S. 258).

Politisch besonders relevante Probleme sind die, in denen Menschen und gesellschaftliche Gruppen sich in ihrer Existenz, in ihrer Freiheit, ihrem Gerechtigkeitsempfinden und ihrem Streben nach Glück bedroht fühlen und daher politische Lösungen einfordern und herbeizuführen trachten. Solche Probleme im Unterricht zu behandeln, ist besonders fruchtbar, weil sie Politik als existentielle Aufgabe der verbindlichen Lösung gesellschaftlicher Probleme in den Blick nimmt (Goll 2014, S. 261).

Beim problemorientierten Unterrichten sollte man in drei Schritten vorgehen, wobei je nach Methode die Reihenfolge variieren kann (vgl. Goll 2014, S. 263):

- Zuerst stellt sich die Frage, worin das Problem besteht, welche Ausprägung es hat, wovon es hervorgerufen wurde, auf wen es sich auswirkt und welche Interessen im Zusammenhang mit dem Problem bestehen.
- Im nächsten Schritt kann darüber nachgedacht werden, welche potentiellen Lösungen es für das Problem geben könnte oder welche es bereits gibt. Hier wird die Frage nach den politischen Möglichkeiten zur Problemlösung erörtert.
- Abschließend kommt es zu einer Diskussion der erörterten Möglichkeiten und schließlich zu einer Urteilsfindung. Dabei wird reflektiert, welche Auswirkungen die Lösungen auf verschiedenste Beteiligte hätten und welche Folgen sich generell zukünftig daraus ergeben könnten. An dieser Stelle wird auch der eigene Standpunkt beleuchtet.

Handlungsorientierung zielt nach Reinhardt (2014, S. 275f.) darüber hinaus auf ein ganzheitliches Lernen ab, bei dem alle Dimensionen des Lernens berücksichtigt werden. Der Lerner als Subjekt und seine Tätigkeit werden in den Mittelpunkt des Lernprozesses gestellt. Dabei wird er selbst tätig und produziert seinen Lernprozess aktiv mit. Durch die Erstreckung von handlungsorientiertem Lernen über drei Ebenen: „Person-Institution-System“, ergeben sich viele Optionen für den Unterricht und das Lernen wird als realitätsnah erlebt. Da Lehrende und Lernende den Unterricht gemeinsam gestalten und darüber verhandeln, ist handlungsorientierter Unterricht zudem demokratisch. Beim handlungsorientierten Lernen soll nicht bloß gehandelt, sondern auch intensiv die Lerninhalte nachgedacht werden, da nur so problemlösendes Denken gefördert werden kann. Auf inhaltlicher Ebene und bei

den Lernzielen muss Politikbewusstsein gefördert werden (vgl. Reinhardt 2014, S. 275f.).

Bereits im Abschnitt zum Beutelsbacher Konsens wurde das Kontroversitätsgebot aufgegriffen. Kontroversität hat in diesem Rahmen eine Steuerungsfunktion für den Unterricht und die Lehrpläne, aber auch für die Lernbedingungen. Zudem ergeben sich Folgen für Lehrkräfte, die die Schüler zu keinem Zeitpunkt indoktrinieren dürfen, und die Lernenden selbst, an deren Interessen sich orientiert werden soll (vgl. Grammes 2014b, S. 266).

Kontroversen sind laut Gammes (2014, S. 269) ein fester Bestandteil von Wissenschaft und Politik. Für Kinder sind, während sie aufwachsen, Kontroversen noch nicht unmittelbar erlebbar, da sie das Milieu, aus dem sie stammen, für selbstverständlich halten und in ihm Konstanz erleben. Schon früh lernen sie aber Streit kennen, beispielsweise zwischen Geschwistern, in der Kindergartengruppe oder Klasse sowie unter Freunden. So wird schon relativ früh kontroverses Denken und die Entwicklung einer Streitkultur angeregt. Gemeinsames Aushandeln und gutes Begründen von Klassenregeln fördert Kontroversität im schulischen Kontext (vgl. Grammes 2014b, S. 269). Um der Kontroversität im Unterricht gerecht zu werden, muss sich die Lehrperson darauf einlassen, flexible Rollen einzunehmen und Sichtweisen einzuwerfen, je nachdem wie kontrovers die jeweilige Klasse ist. Keinesfalls dürfen die Lerninhalte zu stark vereinfacht und somit verfälscht, kontrolliert oder bloß präsentiert werden (vgl. Grammes 2014b, S. 272).

In vielen Methoden der politischen Bildung wird Kontroversität gefördert. Dazu gehören offene Formen der Diskussion wie die Debatte mit Pro- und Contra-Position, die Podiumsdiskussion, die Talkshow, die Fishbowl Diskussion, außerdem die Dilemma-Methode, Streitschlichtungs- und Mediationsverfahren sowie Konfrontation und Provokation mit Hilfe von Karikaturen, Satire und Kabarett (vgl. Grammes 2014b, S. 271).

Schulischer Unterricht gründete schon in der Vergangenheit stets auf wissenschaftlichen Erkenntnissen. Daraus folgt jedoch nicht, dass Schule zum Ziel hat, Erkenntnisse der Wissenschaft direkt zu vermitteln. Vielmehr sollen die Lerninhalte bedingt und bestimmt sein von Wissenschaft. Um einen Lernzuwachs zu erreichen, müssen wissenschaftliche Erkenntnisse in

der Schule eine Simplifizierung erfahren und an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden. Die Schüler sollen sich im Laufe ihrer schulischen Karriere der Wissenschaftsorientierung bewusst werden und sie kritisch reflektieren (vgl. Juchler 2014, S. 284f.).

Wissenschaftsorientierte Lehr- und Lernprozesse sollen sicherstellen, dass die Bildungsgegenstände und die zu deren unterrichtlichen Vermittlung angewandten Methoden an der Maßgabe des jeweils aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes ausgerichtet sind und sachlich adäquat vermittelt werden (Juchler 2014, S. 285).

Schüler sollen durch den Politikunterricht lernen, ihren Blick über den Tellerrand der Fachgrenzen, in diesem Fall der Disziplin der Politik, hinaus auszurichten. Das macht den Unterricht wissenschaftlich. Zudem soll, wie schon im Abschnitt über den Beutelsbacher Konsens beschrieben, die Pluralität im Politikunterricht widergespiegelt werden. Kontroversen aus Wissenschaft und Politik müssen in der Schule behandelt werden, um die verschiedenen Perspektiven auf eine Thematik auszuleuchten. Schlussendlich soll den Schülern kritisches Denken im Sinne von Immanuel Kant vermittelt werden. Das wird den Lernenden nur möglich, sofern sie in die Lage versetzt werden, alle Einstellungen, Blickwinkel und Ausrichtungen zu einem Thema selbst überprüfen und beurteilen können (vgl. Juchler 2014, S. 288ff.). Mündigkeit wird nach Kant nur dann erreicht, wenn sich die Menschen ihres Verstandes bedienen (vgl. Neuß 2014, 177f.). Nur durch ein kritisches Reflektieren und Hinterfragen verschiedener Sichtweisen kann politische Urteilsfähigkeit erlangt werden.

Die Wissenschaftsorientierung der politischen Bildung wird durch die Interdisziplinarität des Schulfaches konstituiert, durch multiperspektivisches Arbeiten geprägt und intendiert die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu kritischem Denken (Juchler 2014, S. 287).

Wie bereits im Kapitel zur Didaktik des bilingualen Unterrichts erläutert, sollte aber nicht ausschließlich die Didaktik und Methodik des Sachfaches im bilingualen Unterricht Anwendung finden, sondern durch Elemente der fremdsprachigen Didaktik ergänzt werden.

Butzkamm (2011, S. 45ff.) legt für die moderne Didaktik der Fremdsprachen zehn Prinzipien fest. Das Erlernen einer Sprache vollzieht sich



schon bei der Akquirierung der Muttersprache über Hören und anschließendes Sprechen. Sprachen werden demnach gelernt, indem man Gehörtes anschließend selbst verbal ausdrückt: „Hören und das daran gekoppelte Sprechen sind die Grundlage aller anderen sprachlichen Fertigkeiten“ (Butzkamm 2011, S. 45). Das bedeutet aber keineswegs, dass im Sprachunterricht nur mündlich gearbeitet werden sollte. Das Prinzip der Mündlichkeit wird durch das Sehen unterstützt, indem fremdsprachige Texte im Unterricht mitgelesen werden (vgl. Butzkamm 2011, S. 45).

Sprachliche Fähigkeiten können sich laut Butzkamm (2011, S. 46) nur verbessern, indem man die Sprache gebraucht, also kommuniziert. Der Gebrauch einer Sprache verbessert also ihren Gebrauch. Die Fremdsprache wird nur zum Kommunikationsmittel, wenn ihre Funktion erfüllt wird, also oft genug mit ihr kommuniziert wird. Folglich braucht das Erlernen einer neuen Sprache genügend Zeit. Zuhören allein würde zwar schon zum erfolgreichen Spracherwerb führen, der Mensch ist aber ein Wesen, das in Interaktion mit anderen eintritt. Daher wird durch freies Sprechen und im Dialog mit dem Gegenüber eine Sprache erlernt. Der Sprachunterricht soll für die Schüler daher Anlässe schaffen, in denen sie die Fremdsprache nutzen, um miteinander zu diskutieren, Probleme zu erörtern und zu lösen und Emotionen auszudrücken. Das Prinzip der Kommunikation ist eng an das Prinzip der Mündlichkeit gekoppelt, erweitert es aber um die Interaktion mit anderen Menschen durch Sprache (vgl. Butzkamm 2011, S. 46).

Das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit besagt, dass die Fremdsprache im Unterricht zur offiziellen Unterrichtssprache wird. Das beinhaltet neben der fremdsprachigen Unterrichtsgestaltung auch die Klärung organisatorischer Inhalte mittels der Fremdsprache. So wird die Nutzung der Fremdsprache zur Mitteilung einer Selbstverständlichkeit. In diesem Zusammenhang können auch bilinguale Unterrichtsmodelle Anwendung finden (vgl. Butzkamm 2011, S. 46f.).

Üben wird oft als das Gegenteil von Kommunikation verstanden und mit trockenem, wenig interessantem Unterricht in Verbindung gebracht. Beim Erlernen einer Sprache spielt die Übung aber eine wichtige Rolle und wird auch sprachlich umgesetzt. Schon kleine Kinder üben die Sprache, indem sie Wörter oft hintereinander sagen. Kommunikation kann von kurzen

Übungsphasen unterbrochen werden, bevor sie wieder aufgenommen wird. Übung kann so ganz natürlich in den Spracherwerb integriert werden und auch in spielerischer Form stattfinden. Methoden wie das Sprechen im Chor, Lernen von Vokabeln und Nachsprechen haben sich im fremdsprachigen Unterricht bewährt (vgl. Butzkamm 2011, S. 47).

Beim generativen Prinzip wird davon ausgegangen, dass ein Satz als Modell für weitere Sätze dient. „Die Schüler erschließen sich [...] den Anwendungsradius einer Struktur, werden sich des kommunikativen [...] gedanken-erzeugenden [...] Potenzials bewusst, das in ihr steckt, und setzen sie dann für eigene Redeabsichten ein“ (Butzkamm 2011, S. 47f.). Im Unterricht findet so eine Übung statt, in der Satzmodelle angewendet werden, die schließlich zur Kommunikation führen. Diese Methode stammt aus dem bilingualen Unterricht und versteht Satzmuster als Sinnvariationen (vgl. Butzkamm 2011, S. 47f.).

Die Muttersprache ist unsere Basis zum Erlernen jeder weiteren Sprache. Somit ist sie auch der Schlüssel zu Fremdsprachen. In den ersten zehn Lebensjahren fällt es uns am leichtesten Sprachen zu lernen und wir können theoretisch jede Sprache der Welt beherrschen. Die Muttersprache hat immer einen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen. Die Sprech- und Schreibmotorik, Semantik, Grammatik und Pragmatik, sind geprägt von Einflüssen aus der Muttersprache. Daher fällt es nicht leicht andere Schriftsprachen zu erlernen oder ungewohnte Laute auszusprechen. Auch unser Wissen über die gesamte Welt wird vor dem Hintergrund und der Kultur der Muttersprache erworben und hat einen Einfluss auf unsere Sichtweisen. Die Grammatik unserer Muttersprache haben wir unbewusst verinnerlicht und auf dieses Vorwissen bauen wir Kenntnisse in der Fremdsprache auf und profitieren davon. Bilinguale Unterrichtsformen haben gezeigt, wie man die Muttersprache gewinnbringend mit fremdsprachigem Unterricht verbinden kann (vgl. Butzkamm 2011, S. 48f.).

Ähnlich wie bei der Schülerorientierung in der politischen Bildung, gibt es auch im Unterricht der Fremdsprachen eine Bestrebung, sich am Lernenden zu orientieren. Das Prinzip der Individualisierung oder Lernerorientierung zielt darauf ab, dass Sprachenlernen durch Kommunikation geschieht und diese erst durch für das Individuum interessante Themen funkti-

onieren kann. Nur wenn ein Thema interessiert, bricht ein Gespräch darüber nicht ab. Für den Unterricht bedeutet das, dass die Lehrkraft und der Lernende zwischen sprachbezogener und mitteilungsbezogener Kommunikation wechseln. So wird geübt und kommuniziert. Die Herausforderung dieses Unterrichtsprinzips ist, der Verschiedenheit aller Schüler in ihrer Geschwindigkeit und Lernform gerecht zu werden (vgl. Butzkamm 2011, S. 49f.).

Ein Grundprinzip allen Lernens ist die Selbsttätigkeit. Schon kleine Kinder wollen selbstständig Dinge erlernen, indem sie sie selbst tun und Mütter geben diesem Wunsch automatisch nach. Der Lernprozess in der Schule sollte damit einhergehen, dass sich die Lehrkraft gegen Ende einer Lerneinheit zurückzieht und die Schüler eigenständig arbeiten lässt. Die Methode des Tandems, bei dem sich zwei Lernende zusamm tun und gegenseitig unterstützen, oder die Übernahme von Lehrfunktionen im Rahmen von Tutorenrollen eignen sich sehr gut für Schüler, um beim Lehren zu lernen (vgl. Butzkamm 2011, S. 50f.). Selbsttätigkeit ermöglicht den Lernenden zudem Selbstwirksamkeit zu erfahren, was eine motivierende Wirkung für den weiteren Lernprozess haben kann.

Fremdsprachiger Unterricht versucht die Schüler auf Alltagssituationen in einer Fremdsprache vorzubereiten und somit das Prinzip der Relevanz abzudecken. Darüber hinaus sollte der Umgang mit einfachen Texten in der Fremdsprache aber inhaltlich auch dazu genutzt werden, die Ästhetik, das kulturelle Verständnis sowie moralische Grundhaltungen von Lernenden auszubilden (vgl. Butzkamm 2011, S. 51).

Im fremdsprachigen Unterricht kommt der emotionalen Sicherheit der Lernenden eine besonders große Bedeutung zu. In der Muttersprache fühlen sich die Schüler sicher, die Fremdsprache wird aber noch nicht so flüssig beherrscht, was dazu führt, dass die Lernenden Angst vor einer Blamage haben können. Eine gute Klassengemeinschaft und ein positives, vertrauensvolles Klima im Unterricht ermöglichen das Gefühl emotionaler Sicherheit, führen zu einer gesteigerten Lernbereitschaft und sind die Basis für gelingenden Unterricht in der Fremdsprache (vgl. Butzkamm 2011, S. 52).

Im bilingualen Unterricht können durch die Notwendigkeit sachfachliche Inhalte zu vermitteln, nicht alle Elemente aus der fremdsprachigen Didaktik Anwendung finden. Umgekehrt muss man auch schauen, wie sich die

Didaktik der politischen Bildung noch umsetzen lässt, wenn der Unterricht in einer Fremdsprache stattfindet. Kontroversität kann im bilingualen Unterricht in besonderem Maße gefördert werden. Es bietet sich an, authentische Materialien aus dem fremdsprachigen Raum zu verwenden und mit denen der heimischen Sphäre zu vergleichen. So werden den Schülern unterschiedliche Perspektiven aufgezeigt und ihr Umgang mit originalen Quellen wird geschult. Das deckt auch das Prinzip der Relevanz ab und schult das kulturelle Verständnis der Lernenden. Auch die Wissenschaftsorientierung wird so gewahrt, weil fundierte und authentische Erkenntnisse aus aller Welt in den Unterricht einfließen und diskutiert werden. Bilingualer Unterricht hat zudem das Bestreben sich sowohl im inhaltlichen als auch im sprachlichen Bereich möglichst stark an den Lernenden zu orientieren, um deren Motivation zu steigern. Damit die inhaltlichen Vorgaben eingehalten werden, kann es aber auch dazu kommen, dass die Selbsttätigkeit der Schüler in Phasen des bilingualen Unterrichts eingeschränkt wird. Gerade die Prinzipien Mündlichkeit, Kommunikation und der funktionale Gebrauch der Fremdsprache werden im bilingualen Unterricht verstärkt gefördert. Hier wird die Fremdsprache als Medium zur Erschließung von fachlich relevanten Inhalten genutzt. Das lässt sich mit der Lösung von gesellschaftlichen, ökologischen, politischen und wirtschaftlichen Problemen verbinden. Auf die Muttersprache wird im bilingualen Unterricht stärker als im üblichen fremdsprachigen Unterricht zurückgegriffen.

### **2.4.2 Kriterien für die bilinguale Materialentwicklung**

Für die Lehrkräfte ist es nach Hallet (2013, S. 207f.) mit erheblichem Aufwand verbunden, Materialien für den bilingualen Unterricht selbst zu erstellen, wodurch viele von ihnen abgeschreckt sind. Mittlerweile gibt es einige bilinguale Lehrwerke, auf die zurückgegriffen werden kann und auch im Internet ist eine Fülle an Material zu finden. Um allen Lerngruppen gerecht zu werden, stellen Lehrende die Materialien trotzdem oft selbst her. Wenn sie dabei in Kooperation mit ihren Kollegen treten, kann das eine enorme Arbeitserleichterung, aber auch gleichzeitig ein Zugewinn an professionellem Wissen durch den Austausch miteinander bewirken. Durch die Zusammenarbeit im Kollegium wird die Entwicklung bilingualen Unterrichts oft

erst angestoßen, was auch eine Anregung für die Schulentwicklung als solches sein kann (vgl. Hallet 2013, S. 207f.).

Bei der Erstellung von Material für den bilingualen Unterricht gilt es, die erhöhte Komplexität im Hinterkopf zu behalten und die Lernenden durch die Wahl geeigneter Materialien gleichsam anzuregen und zu entlasten. Im bilingualen Unterricht muss zur zusätzlichen Unterstützung also eine authentische und vielfältige Lernumgebung geschaffen werden. So wird sich verstärkt an den Lernenden orientiert und soziale Lernformen, wie die Projektarbeit, gefördert (vgl. Wolff 2011, S. 78). Dafür sollten folgende Prinzipien beachtet werden.

Die verwendeten Materialien sollten stets verschiedenste Perspektiven auf ein Thema beleuchten. Dabei sollten die Lebenswelt der Lernenden, die Sphäre der verwendeten Fremdsprache sowie globale Perspektiven auf Problemstellungen mit einbezogen werden (vgl. Hallet 2013, S. 206).

Die den Lernenden zur Verfügung gestellten Materialien sollten multiple Informationen erhalten, mit denen sie die Problemlage des Unterrichtsgegenstandes bearbeiten können. Dabei sollte auf verschiedenste Ressourcen zurückgegriffen werden, die von den Schülern so auch im alltäglichen Leben vorgefunden werden. Folglich sollten Texte und Bilder, aber auch Diagramme, Karten und Zahlen einbezogen werden (vgl. Hallet 2013, S. 206).

Außerdem sollten Materialien für den bilingualen Unterricht multi-modal ausgerichtet sein. Darunter versteht man die Verwendung unterschiedlicher Formen der fachspezifischen Symbolisierung und Darstellung. Diese müssen die Schüler dann verstehen und in ihre Alltagssprache übersetzen. Durch unterschiedliche Formen der Symbolisierung und Darstellung können Lernende mit verschiedenen Präferenzen in Bezug auf Lernwege und Wahrnehmungsweisen erreicht werden und ihr Verstehen von fremdsprachigen Informationen wird entlastet (vgl. Hallet 2013, S. 207).

Unter ‚*Scaffolding*‘ versteht man eine Unterstützung der Lernenden durch eine Art Gerüst, das sie durch die Materialien leitet. Das kann durch die Bereitstellung von zusätzlichen Erklärungen, sprachlichen Unterstützungen in Form von beispielsweise Redemitteln und Mustern für die Strukturierung und Formulierung der Aufgaben geleistet werden. Auch Vokabelhilfen

in Form von Vokabelboxen, Fußnoten oder Paraphrasierungen können Texte entlasten und den Schülern eine Hilfestellung sein (vgl. Hallet 2013, S. 207).

### **2.5 Politische Bildung im Englischunterricht und im bilingualen Unterricht**

Politische Bildung ist in unserer heutigen, von Globalisierung geprägten Welt, enorm wichtig für Schüler, um gesellschaftliche Prozesse zu verstehen und sie aktiv beeinflussen zu können. Daher soll im folgenden Kapitel beleuchtet werden, wie politische Bildung im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts in den Englischunterricht einfließen kann und was für Vorteile die politische Bildung als sachfachlichen Inhalt für den bilingualen Unterricht bietet.

#### **2.5.1 Politische Bildung im Englischunterricht**

Der Lehrplan des bilingualen Unterrichts richtet sich inhaltlich, wie zuvor erläutert, nach den Anforderungen des Sachfaches und nicht nach denen der Fremdsprache. Trotzdem sollen Erkenntnisse aus der fremdsprachigen Didaktik die Sachfachdidaktik unterstützen, um die sachfachlichen Inhalte auf der Fremdsprache erfolgreich erwerben zu können. Wie außerdem schon zuvor erwähnt, ist bilingualer Unterricht durch die Verbindung eines Sachfaches mit einem sprachlichen Fach grundsätzlich fächerübergreifend ausgerichtet (vgl. Mentz 2010, S. 40). Daher können fachliche Überschneidungen des Englischunterrichts mit dem Politikunterricht im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts genutzt und neben dem bilingualen Unterricht fruchtbar gemacht werden. Wie und an welchen Stellen politische Bildung im Englischunterricht stattfinden kann, soll daher im Folgenden näher erläutert werden.

„[...] Sprache ist Wort gewordene Kultur“ (Becker et al. 2016, S. 157). Um kulturelle Vielfalt zu bewahren, müssen also Sprachen gefördert werden. Hierin liegt die Aufgabe des Englischunterrichts sowie des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen (vgl. Becker et al. 2016, S. 157). Im Englischunterricht sollen die Schüler lernen, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Kommunikative Kompetenz bedeutet „Motivation und die Be-

fähigung zu Kontakten im Medium neuer Fremdsprachen“ (Becker et al. 2016, S. 156). Dazu könnten inhaltlich Themen aus dem fächerübergreifenden Orientierungsrahmen „Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Becker et al. 2016, S. 156) bearbeitet werden. Auf den Orientierungsrahmen wird im Kapitel zum Globalen Lernen noch näher eingegangen. Dieser Themenbereich gehört zur politischen Bildung, weil er sich mit der durch die Globalisierung immer stärker vernetzten Welt und daraus entstehenden Herausforderungen beschäftigt. Die Nutzung der Fremdsprache mit politischem Bezug kann im Lernbereich globale Entwicklung am praktischen Beispiel durch Partnerschaften zwischen Städten, die sich auf das tägliche Leben erstrecken; Schüler- Kultur- und Studienaustausche; Freiwilligendienst; private (Urlaubs-) Reisen; internationale Beziehungen in der Wirtschaft; globale Kontakte über neue sowie alte Medien und persönliche Begegnungen gefördert werden (vgl. Becker et al. 2016, S. 156).

In allen Bundesländern wurden Bildungsstandards für die unterschiedlichen Schulformen verfasst, in denen geregelt ist, welche Kompetenzen die Lernenden im Englischunterricht erlangen sollen. Neben funktional ausgerichteten kommunikativen Kompetenzen sollen die Schüler auch interkulturelle und methodische Kompetenzen erlangen und sprachliche Mittel verinnerlicht haben (vgl. Becker et al. 2016, S. 156). Im fächerübergreifenden Lernbereich globale Entwicklung sollen drei Kompetenzgebiete gefördert werden: Erkennen, Bewerten und Handeln. Bei der Integration dieses Lernbereichs in den Englischunterricht, wird die Kompetenz des Erkennens gefördert, indem den Lernenden bewusst wird, dass Sprachen als Mittel zum Umgang mit globalen Veränderungen genutzt werden, aus Sprache unterschiedliche kulturelle Einstellungen und somit verschiedene Denkweisen entstehen. Die Schüler fördern die Kompetenz des Bewertens, indem sie reflektieren, wie die Sprache Menschen beeinflusst. Wie wird Sprache in der Werbung oder von Regierungsmächten genutzt, um Menschen zu manipulieren und wie wird Sprache diskriminierend verwendet? Im Kompetenzbereich des Handelns wird versucht, die Lernenden dafür zu motivieren herauszufinden inwiefern Sprache genutzt werden kann, um mit den Veränderungen der Welt durch die Globalisierung umzugehen und wie der zukünfti-

ge Umgang mit Sprache und Kultur positiv gestaltet werden kann (vgl. Becker et al. 2016, S. 158).

Im Begleitmaterial zum neuen hessischen Kerncurriculum der gymnasialen Oberstufe für das Fach Englisch, werden Beispiele für fächerübergreifende Themen vorgestellt (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016a, S. 1). Englisch lässt sich mit dem Fach Politik und Wirtschaft im Lernbereich Globalisierung verbinden. In der Q3 ist das Oberthema „Herausforderungen unserer Zeit“. In diesem Zusammenhang soll die weltweite Friedenssicherung thematisiert werden, um die interkulturelle und kommunikative Kompetenz sowie die Text- und Medienkompetenz der Lernenden zu stärken. Im Politikunterricht stehen in dieser Jahrgangsstufe „internationale Beziehungen“ im Fokus, mit Blick darauf, wie sie von der Globalisierung beeinflusst werden (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016a, S. 1). Dabei sollen Konflikte zwischen verschiedenen Staaten untersucht werden, um die Analyse- und Urteilskompetenz der Lernenden zu fördern. Um die Inhalte beider Fächer miteinander zu verbinden, bietet es sich an, die Rolle der USA in der internationalen Friedenssicherung zu untersuchen und mit den Schülern dazu verschiedene Bündnisse zu behandeln (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016a, S. 1). Durch die Verbindung von Englischunterricht mit der politischen Bildung im Feld des Globalen Lernens kann die Fremdsprache funktional eingesetzt werden, um kommunikative Kompetenzen auszubilden. Dabei werden außerdem noch interkulturelle Kompetenzen geschult (vgl. Becker et al. 2016, S. 156f.).

### **2.5.2 Die besondere Eignung von politischer Bildung für den bilingualen Unterricht**

Theoretisch eignen sich alle Sachfächer für den bilingualen Unterricht. Sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer, zu denen auch die politische Bildung gehört, finden jedoch schon seit den Anfängen des bilingualen Unterrichts Anwendung (vgl. Mentz 2010, S. 34f.). Das liegt vor allem daran, dass der bilinguale Unterricht, wie im Kapitel zu seiner Entstehungsgeschichte bereits näher beschrieben, aus gesellschaftspolitischen Gründen ins Leben gerufen wurde. Die politische Bildung war also die Basis für bilingualen Unterricht und sollte der Völkerverständigung dienen.



Aus Sicht der Lehrenden sind sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer vor allem für den bilingualen Unterricht geeignet. Sie bieten authentische und schülerorientierte Sprachgelegenheiten, beschäftigen sich mit divergierenden kulturellen Blickwinkeln und stärken somit die interkulturelle Kompetenz der Lernenden (vgl. Mentz 2010, S. 36).

Bilingualer Unterricht ist laut Mentz (2010, S. 36) im Verbund mit solchen Fächern besonders geeignet, die die durch die jeweilige Fremdsprache vermittelten landeskundlichen Aspekte durch Inhalte wie Globalisierung ergänzen und verschiedene Fächer miteinander vernetzen. Zudem kann es hilfreich sein, wenn die Schüler ihre persönlichen Erfahrungen in den Lernprozess einfließen lassen können und dafür Alltagssprachliches Vokabular in der Fremdsprache verwenden können. Auch eine große Bandbreite an Präsentationsformen im Unterricht ist positiv, da sie unter anderem die Anschaulichkeit im Lernprozess erhöhen (vgl. Mentz 2010, S. 36).

Politische Bildung verlangt je nach Themenfeld mitunter schon im Regelunterricht ein hohes Maß an spezifischem Fachvokabular in der Schulsprache. Im bilingualen Unterricht kommt erschwerend noch Fachvokabular in der Fremdsprache hinzu. In der bilingualen politischen Bildung mit der Fremdsprache Englisch werden üblicherweise authentische und aktuelle Materialien aus dem englischen Sprachraum verwendet, was trotz der sprachlichen Herausforderung eine Bereicherung des Unterrichts darstellt. Dazu zählen beispielsweise Zeitungsartikel aus dem Vereinigten Königreich, den USA und Australien. Dadurch genügt bilinguale politische Bildung dem aus der Didaktik der politischen Bildung resultierenden Wissenschaftsbezug, ist stets aktuell und am Lernenden orientiert. Politische Bildung bietet vielfältige Möglichkeiten zur Partizipation und Einbringung eigener Sichtweisen. Der Lernbereich Globalisierung ist ein Bestandteil des Lernfeldes politische Bildung und bei der Auseinandersetzung mit politischen Interessen und zugehörigen Akteuren beschäftigt man sich automatisch mit landeskundlichen und kulturellen Eigenheiten anderer Länder.

Da im bilingualen Unterricht Inhalt und Sprache integrale Bestandteile sind, können sich, wie oben beschrieben, Vorteile für die Sachfächer ergeben. Durch die Verwendung von Fremdsprache und regulärer Unterrichtssprache wird die fachliche Ebene im Bereich Interkulturalität erweitert

(vgl. Otten und Wildhage 2003, S. 25). Das ist besonders in der politischen Bildung vorteilhaft, weil es hier inhaltlich um Prozesse geht, die über die Grenzen des eigenen Landes und der eigenen Kultur ablaufen. So kann bei den Lernenden ein vertieftes Verständnis von Unterrichtsinhalten angeregt werden.

Politische Bildung als bilingualer Unterricht bietet zudem die Möglichkeit der eingehenden Bearbeitung übergeordneter Bildungsziele. Durch die Kombination des hessischen Sachfaches Politik und Wirtschaft mit der Zielsprache Englisch eröffnen sich zusätzliche Möglichkeiten. Die Lernenden können durch die Zuhilfenahme von authentischem, englischsprachigem Material aus der gesamten Welt verschiedenste kulturelle Sichtweisen und Interessen untersuchen. Zusätzlich wird ihnen so bewusst, dass die gesamte Welt als Ganzes und nicht in den Fragmenten einzelner Staaten zu betrachten ist. Probleme werden nicht mehr nur lokal begriffen, sondern auch auf europäischer und internationaler Ebene untersucht. Die Auswirkungen des eigenen Handelns auf globale Prozesse werden hinterfragt. Dadurch wird die Partizipationsfähigkeit von Lernenden als zukünftige Weltbürger gestärkt und eine aktive Teilhabe in einer Welt, die von Globalisierung geprägt ist, ermöglicht (vgl. Mentz 2010, S. 41).

### **3. Bildungspolitische Aspekte des bilingualen Unterrichts**

Vor dem Hintergrund, dass der Ausbau bilingualer Unterrichtsformen von der Kultusministerkonferenz (2013, S. 5) gefordert wird, drängt sich die Frage auf, was dieser überhaupt für Vorteile für den Schulalltag mit sich bringt. Für die Lehrkräfte bringt bilingualer Unterricht einen erheblich höheren Planungsaufwand mit sich, weshalb die Implementierung stark von der Motivation des Kollegiums abhängt (vgl. Uzerli und Isberner 2002, S. 24). Um diese Unterrichtsform also zu verstärkt zu nutzen, müssen die Vorteile und Schwierigkeiten, die damit verbunden sind herausgearbeitet werden. Das soll in diesem Kapitel erfolgen und mit einer Analyse des Nutzens für unterschiedliche Lernniveaus und Schulformen einhergehen.

#### **3.1 Vorteile und Grenzen des bilingualen Unterrichts**

Die DESI Studie hat gezeigt, dass die hohen Erwartungen an bilingualen Unterricht auch tatsächlich erfüllt werden. Die Anforderungen im Feld der sprachlichen Kommunikation und Sprachbewusstheit wurden gänzlich erfüllt und teilweise sogar überstiegen. Bereits in der Jahrgangsstufe 9 erreichen Schüler, die den bilingualen Unterricht besuchen, durchschnittlich ein Niveau auf sprachlicher Ebene, dass bei monolingualem Regelunterricht erst in der Sekundarstufe II erlangt wird (vgl. Hartig et al. 2008, S. 456).

Es kann [...] festgehalten werden, dass der bilinguale Unterricht wie kein anderes einzelnes Unterrichtsfach eine Vielzahl von besonderen und besonders wertvollen - d.h. sehr zukunftsweisenden - Qualifikationen und Kompetenzen erzeugt. (Hallet 2003, S. 48).

Diese werden teilweise auch in anderen Fächern erworben, aber im bilingualen Unterricht in besonderem Maße gefördert.

Hallet (2003, S. 47) führt aus, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten neben den fachlichen Kompetenzen im bilingualen Unterricht erworben werden. Dazu gehört zum Beispiel die gesteigerte Kommunikationsfähigkeit durch den inhaltlich ausgerichteten Gebrauch der Fremdsprache. Einhergehend mit dem Gebrauch der Fremdsprache entwickelt sich interkulturelle Kompetenz. Sozialkompetenz und Personalkompetenz werden durch die Verständigung in einer Fremdsprache eingeübt, die es den Lernenden ermöglicht, in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu kommunizieren. Medienkompetenz und Methodenkompetenz werden im bilingualen Unterricht stärker trainiert, weil dieser verschiedene Medien einsetzt und die Methodenvielfalt aus Sachfach und Fremdsprache nutzt. Zudem werden kognitive Kompetenzen gesteigert, da die Lernenden gezwungen sind sich im bilingualen Unterricht über die Fremdsprache den Inhalten zu nähern (vgl. Hallet 2003, S. 47).

Bilingualer Unterricht bewirkt einen Lernzuwachs in der Zielsprache (vgl. Mentz 2010, S. 34). Um auf dem heutigen internationalen Arbeitsmarkt Chancen zu haben, ist die Beherrschung von internationalen Verkehrssprachen, wie beispielsweise Englisch, eine Grundvoraussetzung. Nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch durch die Nutzung von

Englisch als Arbeitssprache in anderen Fächern können sprachliche Kompetenzen gefördert werden (vgl. Mentz 2010, S. 29).

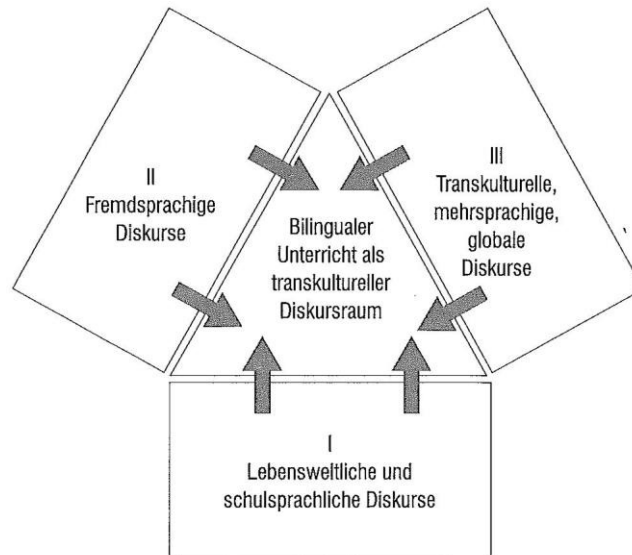
Bilingualer Unterricht führt des Weiteren zu einer besseren Performance in modernen Fremdsprachen, einhergehend mit erhöhter linguistischer Leistung (vgl. Harrop 2012, S. 59). Die fremdsprachige Kompetenz von Schülern wird besonders im Bereich der Diskursfähigkeit und des Fachvokabulars gestärkt (vgl. Wolff 2011, S. 79). Das liegt daran, dass im bilingualen Unterricht verstärkt auf funktionale und verständliche Materialeingaben mit sprachlicher Unterstützung geachtet wird. Zudem werden kognitiv herausfordernde Aufgaben mit Bezug zum Unterrichtsthema bearbeitet. Im bilingualen Unterricht findet die Kommunikation mit der Fremdsprache in einem authentischen Kontext statt. Durch diese natürliche Lernumgebung im bilingualen Klassenzimmer, wo die Sprache zur Vermittlung von Inhalten genutzt wird, kann die Fremdsprache leichter erlernt werden. Das liegt daran, dass die Notwendigkeit höher ist vorgegebenes, themenspezifisches Fachvokabular zu verwenden. Schüler, die am bilingualen Unterricht teilnehmen, weisen stärkere Leistung in der Fremdsprache und höhere kommunikative Kompetenzen auf als Schüler, die am Regelunterricht teilnehmen. Dieser Effekt steigt jedoch nicht kontinuierlich über die Zeit weiter an. Bilingualer Unterricht schafft es also nicht, den üblichen Plateau-effekt beim Erlernen von Fremdsprachen zu verhindern. Im Hör- und Leseverstehen schneiden die Schüler aus dem bilingualen Unterricht besser ab, wohingegen sie die Schüler aus Regelklassen in Aussprache, Fehlerlosigkeit, und der Komplexität in gesprochener und geschriebener Sprache nicht unbedingt überbieten (vgl. Harrop 2012, S. 59).

Wie die englische Bezeichnung für bilingualen Unterricht CLIL schon sagt, sollten durch dieses Modell eigentlich Sprache und Inhalt gleichermaßen in den Unterricht integriert werden, wobei der Inhalt unbedingt für die Lernenden verständlich gemacht werden muss. Tatsächlich wird nach Harrop (2012, S. 59) aber häufig durch die Konzentration auf den inhaltlichen Gehalt von Schüleraussagen zu wenig Augenmerk auf die sprachliche Genauigkeit gelegt. Die Aufgabe der grammatikalischen und sprachlichen Schulung soll dem Sprachunterricht vorbehalten bleiben. Dadurch besteht jedoch die Gefahr, dass sich im bilingualen Unterricht Feh-

ler verfestigen könnten. Dieses Vorgehen liegt aber auch daran, dass für den bilingualen Unterricht keine einheitlichen Richtlinien zur Fehlerkorrektur bestehen. Hier müssen zwar nicht wie im herkömmlichen Sprachunterricht grammatikalische Strukturen geübt werden, sie könnten aber trotzdem bei Gelegenheit thematisiert werden. Die Schüler können zum Beispiel Aufgaben erhalten, in denen sie stärker dazu angehalten werden, grammatikalische Genauigkeit einzuhalten und im Unterrichtsgespräch bei Fehlern dazu aufgefordert werden, sich selbst zu berichtigen (vgl. Harrop 2012, S. 59). Harrop (2012, S. 59f.) fordert die Ausarbeitung einer theoretischen Grundlage, in der endgültig geklärt wird, inwiefern Sprache und Inhalt im bilingualen Unterricht zusammenspielen sollen.

Darüber hinaus sollte festgehalten werden, welche Anforderungen an die sprachlichen Ergebnisse von bilingualem Unterricht gestellt werden (vgl. Harrop 2012, S. 60). Es fehlen hier zum Beispiel einheitliche Überlegungen und Bestimmungen zur Bewertungspraxis bilingualer Klausuren. Je nach Fremdsprache muss festgehalten werden, welche Rolle die sprachliche Komponente in Klausuren spielt. Wie schon im Kapitel zur Didaktik des bilingualen Unterrichts deutlich wurde, besteht bisher keine Einigkeit darüber, worauf der Fokus in der bilingualen Didaktik liegen sollte und es wurden noch keine eigenständigen Konzepte für den bilingualen Unterricht entworfen. Das muss dringend nachgeholt werden.

Bilingualer Unterricht fördert Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz (vgl. Mentz 2010, S. 30). Laut Wolff (2010, S. 299) geht die Verwendung einer Fremdsprache immer mit einer Auseinandersetzung mit der ihr zugehörigen Kultur einher und fördert somit interkulturelles Lernen. Im bilingualen Unterricht werden verschiedenste kulturelle Sphären behandelt, die im *Bilingual Triangle* deutlich werden (vgl. Hallet 2013, S. 206). Neben der Diskurssphäre, die die Lernenden in ihrer unmittelbaren Lebenswelt und der Schule auffinden, werden auch Diskurse aus dem Bereich der Fremdsprache und aus der globalen Sphäre behandelt. Damit entsteht im bilingualen Unterricht ein transkultureller Raum, der Diskurse auf verschiedensten Ebenen eröffnet (vgl. Hallet 2013, S. 206).



**Abbildung 1:** *Bilingual Triangle* (Hallet 2013, S. 206).

Obwohl Sprache und Kultur untrennbar ineinander verwoben sind, resultieren laut Harrop (2012, S. 66) aus unterrichtlichem Arbeiten mit einer Sprache nicht automatisch kulturelles Bewusstsein, Toleranz und Verständnis. Im bilingualen Unterricht werden jedoch bedeutungsvolle Inhalte mit der Fremdsprache bearbeitet, sodass die Lernenden sich mit eigenen und fremden Sichtweisen beschäftigen. Die Nutzung einer Fremdsprache als Werkzeug und Medium zum inhaltlichen Lernen ist ein interkultureller Prozess. Mit Schulpartnerschaften und Austauschprogrammen kann dieses interkulturelle Verständnis noch gestärkt werden. Englisch als Fremdsprache für den bilingualen Unterricht hat größte Chancen, kulturelles Bewusstsein bei den Lernenden auszulösen, weil es eine Fülle an Kontaktmöglichkeiten zu unterschiedlichsten Kulturen bietet (vgl. Harrop 2012, S. 66).

Beim Erlernen einer Fremdsprache können nach Harrop (2012, S. 61) zwei Formen der Motivation bestehen: Der Wunsch, ein Teil der Kultur der Fremdsprache durch Beherrschung dieser werden zu können und das Verlangen danach, die Sprache aus Gründen des persönlichen Zugewinns zu lernen. Es handelt sich folglich um integrative und instrumentelle Motivation. In Großbritannien haben Forschungen ergeben, dass Fremdsprachenlernen von Schülern überwiegend als schwierig und irrelevant empfunden sowie nicht mit Freude verbunden wurde (vgl. Harrop 2012, S. 63). Das könnte sicherlich damit zusammenhängen, dass von ihnen als Muttersprache bereits eine internationale Verkehrssprache beherrscht wird. In Europa kommt

der Nutzung von Englisch als Sprache für den bilingualen Unterricht nach Harrop (2012, S. 63) eine instrumentelle Funktion zu. Den Lernenden ist bewusst, dass sie aufgrund der Globalisierung dazu in der Lage sein müssen, Englisch zu sprechen. Ein Sachfach durch die Benutzung dieser Sprache zu lernen, erscheint daher nur logisch und nimmt die Bedürfnisse der Schüler in der heutigen Lebenswelt auf (vgl. Harrop 2012, S. 63). Die freiwillige Teilnahme am bilingualen Unterricht geht zudem oft mit einer gesteigerten Motivation sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Lehrenden einher (vgl. Wegner 2011, S. 287). Dadurch, dass im bilingualen Unterricht sprachliche mit sachfachlichen Inhalten verbunden werden und eine authentische Gelegenheit für die Benutzung der Sprache geschaffen wird, kann laut Harrop (2012, S. 62) die Motivation der Lernenden stark ansteigen. Im bilingualen Unterricht wird durch den Fokus auf die sachfachlichen Inhalte der primäre Schwerpunkt nicht auf die grammatikalische Korrektheit gelegt, wodurch die Fehlerkorrektur in den Hintergrund rückt. Sprache wird als Mittel benutzt, was die Angst der Schüler, in der Fremdsprache zu kommunizieren, deutlich reduzieren kann und ein positives Gefühl dabei fördert. Zudem müssen Schüler mit Defiziten im sprachlichen Bereich diese nicht unbedingt auch im Sachfach aufweisen und können sich folglich dafür begeistern. Der inhaltliche Schwerpunkt im bilingualen Unterricht birgt die Chance, sich auf anspruchsvollerem Niveau als im Sprachunterricht mit verschiedensten Themen auseinanderzusetzen und in diesem Kontext mit dem Gegenüber in der Fremdsprache zu kommunizieren. Zudem ist bilingualer Unterricht generell anspruchsvoll, weil Lernende stets mit Inhalten konfrontiert werden, die leicht über ihrem aktuellen Sprachniveau liegen. Das spornt die Schüler an. So positiv gemachte Erfahrungen, können vom bilingualen Unterricht auf den Sprachunterricht übertragen werden und auch dort zu einer Steigerung der Motivation führen (vgl. Harrop 2012, S. 62).

Die gesteigerte Motivation auf Seiten der Lernenden kann aber auch dem Sachfach Anregungen zu Inhalten, Unterrichtsformen und Methoden liefern (vgl. Wolff 2011, S. 80). Trotz dieser Motivationssteigerung bei vielen Schülern, kann man nicht davon ausgehen, dass die Inhalte im bilingualen Unterricht immer und bei allen Lernenden zu einer gesteigerten Motivation und besseren Assoziationen mit dem fremdsprachigen Unterricht füh-

ren. Generell neigen Lernende während ihrer Schullaufbahn auf weiterführenden Schulen dazu Motivation zum Fremdsprachenlernen abzubauen (vgl. Harrop 2012, S. 62).

Untersuchungen haben ergeben, dass bilingual unterrichtete Schüler keine Nachteile gegenüber ihren Mitschülern in der Fremdsprache oder dem Sachfach aufweisen, sondern sogar teilweise bessere Leistungen zeigen, als Schüler aus Regelklassen (vgl. Harrop 2012, S. 63f.). Das liegt am doppelten Verarbeiten: Neue Informationen werden mit der Fremdsprache verarbeitet und gleichzeitig wird dieses neue Wissen in bereits vorhandenes integriert. Die Sprache wird hierbei als Werkzeug benutzt, um sich Inhalte zu erschließen. Die Sprache kann hierbei auch zur Barriere werden, wenn die Lehrkräfte es nicht schaffen, ausreichende Hilfestellungen und Unterrichtsformen für die Schüler vorzubereiten (vgl. Harrop 2012, S. 63f.). Gerade hierbei ist die gezielte Ausbildung von Lehrkräften für den bilingualen Unterricht gefragt. Zwar bieten immer mehr Hochschulen bilinguale Studiengänge und Zusatzzertifikate an, von einer einheitlichen und flächendeckenden Umsetzung kann aber noch keine Rede sein (vgl. Finkbeiner und Fehling 2002, S. 18ff.). Zudem ist die bilinguale Zusatzausbildung zwar wünschenswert, aber noch keine formale Voraussetzung, um bilingualen Unterricht erteilen zu können. Durch die Zusatzqualifikationen ist es Lehrkräften möglich, gezielt die Didaktik von Sachfach und Sprache miteinander zu kombinieren und den Lernenden ein passendes Maß an Unterstützung bereitzustellen. Folglich muss die Ausbildung von Lehrkräften für den bilingualen Unterricht stärker ausgebaut werden.

Bilingualer Unterricht ist prinzipiell fächerübergreifend ausgelegt, da ein Sachfach mit einem sprachlichen Fach kombiniert wird. Nichtsprachliche Fächer können im Hinblick auf Sprachverwendung und Mehrsprachigkeit davon lernen (vgl. Mentz 2010, S. 40). Bilingualer Unterricht schafft so neue Möglichkeiten für Sachfächer und Sprachen, weil durch seine fächerübergreifende, interdisziplinäre Form isoliertes Fachdenken vermindert wird (vgl. Wolff 2011, S. 77).

Ein Problem bilingualen Unterrichts ist sicherlich die drohende Selektion der Schüler (vgl. Breidbach 2013, S. 13). Zahlreiche Schulen bauen sich mit bilinguaem Unterricht ein Schulprofil auf, das ihnen zur gezielten



Filterung der Schülerschaft dient. In Studien erweist sich bilingualer Unterricht zwar zunehmend als Erfolgsmodell, es wird aber nicht oder nur unzureichend reflektiert, dass ohnehin schon sehr leistungsstarke Schüler am bilingualen Unterricht teilnehmen, wodurch das bereits hoch selektive dreigliedrige Schulsystem noch weiter ausdifferenziert wird:

Die empirische Befundlage zu den Ergebnissen von Bilinguaem Unterricht reflektiert derzeit noch zu wenig die Selektionseffekte zugunsten von Bilinguaem Unterricht, die sich aus der tendenziellen Abschöpfung leistungsstarker Lernender ergeben, sodass die positiven Evaluationen derzeit nicht seriös auf die gesamte Schülerschaft hochgerechnet werden können (Breidbach 2013, S. 13).

Dieses vermeintliche Problem bilingualen Unterrichts soll im folgenden Kapitel näher untersucht werden. Dazu wird die Frage erörtert, ob bilingualer Unterricht zur Elitenauslese beiträgt oder auch eine Bereicherung für alle Lernenden und alle Schulformen darstellen kann.

#### **3.2. Bilingualer Unterricht als Elitenauslese oder als Bereicherung für alle Lernenden und Schulformen?**

In Deutschland findet bilingualer Unterricht in allen Bundesländern hauptsächlich an Gymnasien statt (vgl. Krechel 2013, S. 74). Viele Gymnasien bieten zur weiteren Ausdifferenzierung ihres Angebotes neben anderen Maßnahmen zusätzlich bilinguale Züge an und tragen so zu einer noch stärkeren Selektierung und Hierarchisierung im Schulsystem bei. So entwickelt sich im ohnehin schon durch die Dreigliedrigkeit hierarchisierten Schulsystem zusätzlich noch eine weitere Ebene von Gymnasien mit besonderen Profilen. Diese erfüllen oftmals die Bildungsansprüche von Eltern mit hohem sozioökonomischen Status (vgl. Ullrich 2014, S. 181).

Bilingualer Unterricht bietet eine Möglichkeit zur sprachlich-kognitiven Selektion von Schülern. Zumeist wird an Gymnasien ein bilingualer Zug angeboten, bei dem ab der fünften Klasse zusätzliche Wochenstunden dafür eingesetzt werden. Außerdem nimmt die Zahl der bilingual unterrichteten Sachfächer über die Jahre zu. Der bilinguale Zug kann mit dem bilingualen Abitur in einem Sachfach abgeschlossen werden. Einige Schulen bieten auch die Erlangung eines Deutsch-Französischen Abiturs mit

der Hochschulreife in beiden Ländern oder das Internationale Baccalaureate an. Eltern nehmen diese Möglichkeiten gerne an, um für ihre Kinder den bestmöglichen Bildungsabschluss zu erreichen. Folglich bieten bilinguale Angebote auch eine Möglichkeit für Schulen, sich voneinander abzuheben und eine bestimmte Schülerschaft anzuziehen (vgl. Ullrich 2014, S. 186).

Die Einführung des zweisprachigen Unterrichts und eines übernationalen Abiturs ermöglicht den Gymnasien eine markante Positionierung in der regionalen Schullandschaft und erhöht ihre Attraktivität für eine besonders leistungsmotivierte Schüler- bzw. Elternpopulation (Ullrich 2014, S. 186).

Damit bilingualer Unterricht erfolgreich durchgeführt werden kann, müssen die Schüler sprachlich vorbereitet werden. Die Vorbereitung erfolgt jedoch nicht auf grammatikalischer Ebene, sondern hat eine starke Sprachkompetenz zum Ziel. Diese soll eine tiefgehende und breite Arbeit mit fachspezifischen Themen ermöglichen (vgl. Mentz 2010, S. 32). Hierbei wird auf den Unterricht in der Fremdsprache aufgebaut: „Aufbauend darauf versucht der Erweiterte Fremdsprachenunterricht, die erarbeiteten sprachlichen Mittel behutsam um inhaltsorientierte Fähigkeiten und Fertigkeiten zur eher themenbezogenen Kommunikation zu erweitern“ (Uzerli und Isberner 2002, S. 28). Diese besondere sprachliche Vorbereitung auf den bilingualen Unterricht hat zur Folge, dass oft nur ohnehin schon leistungsstarke Schüler in Betracht ziehen, den bilingualen Unterricht zu besuchen. Hier wird dann die Formation einer Leistungselite durch den bilingualen Unterricht befördert. Nichtsdestotrotz lässt sich aus Erfahrungen mit bilingualem Unterricht im Bereich der Grundschule ableiten, dass auch mit sehr schwach ausgeprägten Sprachkenntnissen gearbeitet werden kann (vgl. Mentz 2010, S. 32).

Um lebenslanges Sprachenlernen möglich zu machen, muss möglichst im jungen Alter mit dem Erwerb einer Fremdsprache angefangen werden. Grundschulen reagieren auf die Forderungen nach Mehrsprachigkeit und fangen schon früh mit dem Englischunterricht an. Bilingualer Unterricht an Grundschulen ist eine Möglichkeit, um Fremdsprachenlernen schon zu Beginn anzustoßen und zu fördern (vgl. Böttger 2013, S. 73). Bilingualer Unterricht kann hier laut Böttiger (2013, S. 68) zum Beispiel als Form der Erarbeitung von sachfachlichen Themen mit Bezug zum Eng-

lischunterricht in letzterem eingeführt werden. Diese Form von bilingualen Modulen bietet einen flexiblen Einsatz. Dabei sind „Authentizität, Kindgemäßheit [und] Multisensorik“ (Böttger 2013, S. 68) als Leitkriterien zu berücksichtigen.

Zur Vorbereitung auf bilingualen Unterricht gibt es üblicherweise zusätzlichen Unterricht in der Fremdsprache im Umfang von zwei Wochenstunden. Dieses Training ist besonders für Schüler aus Haupt- und Realschulen wichtig, um erfolgreich an den jeweiligen Programmen teilnehmen zu können (vgl. Uzerli und Isberner 2002, S. 27). Durch die erhöhten sprachlichen Anforderungen, die sich aus dem bilingualen Unterricht ergeben, werden die Lehrkräfte laut Harrop (2012, S. 64) auch sensibler für die Anforderungen der Schüler und lernen, sie effektiv dabei zu unterstützen, die Inhalte zu erschließen. Zudem ist für den bilingualen Unterricht eine zusätzliche Unterrichtsstunde vorgesehen, um sprachlichen Schwierigkeiten entgegenwirken zu können. Lernende müssen sich stärker und aktiver mit den Materialien auseinandersetzen, um sie zu verstehen und die Sprachbarriere zu überwinden. Durch die zusätzliche Stunde wird der Unterrichtsprozess verlängert und die Schüler haben mehr Zeit, sich die Inhalte auf einer Fremdsprache zu erarbeiten. Diese Arbeitsweise hat einen inklusiven Ansatz und schult die Lehrpersonen darin, Lernende aus allen Leistungsbereichen bilingual zu unterrichten. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Lehrenden Sprache und Inhalt gleichermaßen in die Förderung einbeziehen. Wenn diese gezielte Förderung nicht erreicht wird, wird die sprachliche Komponente besonders im weiterführenden Bereich der Schule zu einer Barriere im bilingualen Unterricht (vgl. Harrop 2012, S. 64). Harrop (2012, S. 65) vertritt die Auffassung, dass bilingualer Unterricht das Potenzial hat, bei Schülern aller Leistungsniveaus zu einem besseren Verständnis der Inhalte zu führen, da sich durch die sprachliche Hürde stärker mit ihnen befasst werden muss. Das kann ihrer Meinung nach aber nur gelingen, wenn die Lernenden sprachlich und inhaltlich zusätzlich unterstützt werden.

In Hessen wird das Sachfach Politik und Wirtschaft in bilingualer Form seltener an Realschulen und Gesamtschulen unterrichtet (vgl. Wegner 2011, S. 261). Nichtsdestotrotz soll der bilinguale Unterricht Lernenden an allen Schulformen zugänglich gemacht werden und wird verstärkt an Real-,

Gesamt- und Hauptschulen ausgebaut und angeboten (vgl. Wegner 2011, S. 191f.). Im Schulgesetz ist geregelt, dass bilingualer Unterricht an einer Schule angeboten werden kann, wenn entsprechendes Personal und strukturelle Voraussetzungen vorhanden sind sowie die Unterrichtsorganisation gewährleistet werden kann (vgl. Uzerli und Isberner 2002, S. 23). In den Jahren 1995/96 erhielt er erstmals Einzug an Realschulen (vgl. Wegner 2011, S. 192).

Da der bilinguale Unterricht laut Wegner (2011, S. 292) an Haupt- und Realschulen noch nicht auf eine so lange Erfahrungsgeschichte zurückgreifen kann, wie der gymnasiale bilinguale Unterricht, sind die Anforderungen an das Fach hier noch nicht ausreichend festgehalten. Daraus ergeben sich Unsicherheiten der Lehrkräfte in Bezug auf die Vermittlung der Inhalte mit der Fremdsprache als zusätzliche Schwierigkeit im bilingualen Unterricht. Nicht klar ist, inwieweit es vertretbar ist, zugunsten der Verständlichkeit auch die fachlichen Inhalte zu reduzieren, ohne dabei die Vorgaben der Lehrpläne und Curricula außer Acht zu lassen (vgl. Wegner 2011, S. 292). Außerdem bestehen an Haupt- und Realschulen mitunter schon Schwierigkeiten bei der Vermittlung der Basiskompetenzen in Deutsch, Mathematik und Englisch, was Einführung von bilingualem Unterricht als schwierig erscheinen lässt.

An Gymnasien resultiert die Motivation zur Teilnahme am bilingualen Unterricht aus der Hoffnung auf bessere Chancen für die spätere Berufssuche, den akademischen Werdegang und Schulabschluss (vgl. Uzerli und Isberner 2002, S. 25). Im Feld der Haupt-, Real- und Gesamtschulen kommt bilingualem Unterricht jedoch eine gänzlich andere Bedeutung zu. Hier bieten sich Vorteile für die Schüler- und Handlungsorientierung und Projekte mit fächerübergreifendem Bezug (vgl. Uzerli und Isberner 2002, S. 25). Im bilingualen Unterricht wird die Fremdsprache stärker als Kommunikationsmedium wahrgenommen (vgl. Hartig et al. 2008, S. 456). Demnach ist bilingualer Unterricht an Haupt- und Realschulen eine Chance für die Lernenden, die Fremdsprache erstmals in einem Kontext zu erleben, indem ihr Bedeutung zukommt. Die sprachlichen Fähigkeiten rücken in den Hintergrund, da sie nicht bewertet werden, und die Nutzung der Sprache, um Inhalte zu erschließen und zu kommunizieren, steht im Zentrum des bilingualen Unter-

richts. Gerade für Schüler, die Defizite im sprachlichen Bereich haben, aber ein großes Interesse und hohe Kompetenzen im Sachfach, ist bilingualer Unterricht eine motivationsfördernde Chance auch fremdsprachiges Lernen positiv zu erleben.

An Haupt- und Realschulen ist laut Uzerli und Isberner (2002, S. 29) damit zu rechnen, dass eine erhöhte Zahl an Schülern einen Migrationshintergrund hat und somit aus einem anderen kulturellen Hintergrund stammt. Unter Umständen sind Teile der Elternschaft der deutschen Sprache nur eingeschränkt mächtig. Hier könnten Vorbehalte entstehen, wenn es darum geht, Unterrichtsfächer statt auf Deutsch auch auf Englisch zu unterrichten. Die Eltern sollten daher bei der Planung bilingualer Unterrichtsangebote und der Entscheidung ihrer Kinder zur Teilnahme von Beginn an einbezogen werden, um etwaige Bedenken abzubauen (vgl. Uzerli und Isberner 2002, S. 29). Genau darin besteht jedoch auch eine Schwierigkeit, da es in der schulischen Praxis nicht problemlos möglich ist kritische Eltern, die sich zusätzlich durch ihre sprachlichen Defizite eventuell nicht trauen an Planungsprozessen in der Schule teilzunehmen, einzubeziehen. Dennoch sollten Lehrkräfte bei der Implementierung bilingualer Unterrichtsangebote immer versuchen die Elternschaft teilhaben zu lassen.

In PISA, einer internationalen Vergleichsstudie zur schulischen Leistung, wurde festgestellt, dass Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem schlechter abschneiden als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (vgl. Piekarek 2013, S. 229). Wie bereits zuvor erläutert, ist Mehrsprachigkeit ein erklärtes Bildungsziel in Europa. Schüler mit Migrationshintergrund haben bereits Kenntnisse in ihrer jeweiligen Muttersprache, Deutsch als Sprache der Umgebung, in der sie nun leben, und Englisch als erste Fremdsprache in der Schule. Sie wachsen oft zumindest bilingual auf, da in der Familie die Muttersprache und im sozialen Umfeld oder zumindest in der Schule Deutsch gesprochen wird. Damit haben sie die Forderungen an Mehrsprachigkeit bereits erfüllt, was jedoch im deutschen Schulsystem keinerlei Beachtung findet und nicht gefördert wird (vgl. Piekarek 2013, S. 229). Für Schüler mit Migrationshintergrund, die die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, ist zudem jeder Fachunterricht bilingualer Unterricht. Diese Form der Vollimmersion wird in Deutschland jedoch nicht

als bilingualer Unterricht verstanden. Er findet vorwiegend in Grundschulen statt und wird dann aufgrund des hochselektiven dreigliedrigen Schulsystems insbesondere an Haupt- und Realschulen fortgeführt (vgl. Breidbach 2013, S. 11).

In der nationalen Studie zur Schulleistung DESI wurde in den Jahren 2003/04 Schülern mit Migrationshintergrund erstmalig ein signifikanter Leistungsvorsprung im Fach Englisch nachgewiesen (vgl. Piekarek 2013, S. 230). Dadurch wurde das Bild der Lernenden mit Migrationshintergrund als Verlierer im deutschen Bildungssystem in Frage gestellt. Ein Migrationshintergrund impliziert eine Mehrsprachigkeit, die als Quelle für die sprachliche Weiterentwicklung genutzt werden kann, jedoch leider viel zu selten genutzt wird (vgl. Piekarek 2013, S. 243). Somit handelt es sich hierbei um eine Schlüsselkompetenz für das Leben in Europa und einer globalisierten und vernetzten Welt. Bilingualer Unterricht greift das Prinzip der Mehrsprachigkeit auf und fokussiert nicht nur Deutsch als Unterrichtssprache. Zudem kann Mehrsprachigkeit für den gesamten Klassenverband genutzt werden, denn „Mehrsprachigkeit [ist] [...] nicht nur individuell eine günstige Voraussetzung für das Lernen einer Fremdsprache in der Schule, sie trägt auch im Klassenverband zur Leistungssteigerung aller bei“ (Hesse et al. 2008, S. 226).

Piekarek (2013, S. 231) untersucht in ihrer Studie den sprachlichen Vorsprung von Schülern mit Migrationshintergrund gegenüber ihren Mitschülern an einer Realschule in Bezug auf Sprachbewusstheit. Dabei stellt sie in Interviews fest, dass die Einstellung von Schülern mit Migrationshintergrund zum bilingualen Unterricht sehr positiv ausfällt (vgl. Piekarek 2013, S. 236f.). Sogar die erhöhte Anforderung an Konzentrationsaufbringung wird positiv bewertet. Der bilinguale Unterricht wurde von den Lernenden als wichtig und nützlich, zukunftsgerichtet, abwechslungsreich und spaßig empfunden und mit einem starken Lern- und Wortschatzzuwachs verbunden (vgl. Piekarek 2013, S. 231). Wolff (2011, S. 76) stellt jedoch fest, dass Lernende mit Migrationshintergrund seltener am bilingualen Unterricht teilnehmen. Das liegt seiner Auffassung nach jedoch daran, dass bilingualer Unterricht verstärkt auf Gymnasien angeboten wird und Schüler mit Migrationshintergrund diesen Schulzweig häufig nicht besuchen.

Es ist ratsam möglichst früh bilinguale Phasen in den Unterricht zu integrieren, weil das die Sprachkompetenz der Lernenden erweitert. In Fächern, in denen keine hohe produktive Sprachkompetenz gefordert ist, wie zum Beispiel in Sport, Musik oder Kunst, können auch Schüler, die nicht stark in der Fremdsprache sind, aber rezeptive Sprachkompetenz aufweisen, am bilingualen Unterricht teilnehmen. Das liegt daran, dass hier stärker der Beitrag der Lehrperson im Mittelpunkt steht (vgl. Mentz 2010, S. 41–42). Die Fächer Sport, Kunst und Musik eignen sich also besonders für den bilingualen Unterricht in Haupt- und Realschulklassen, da sie einen handlungsorientierten Charakter aufweisen, ihr Fachvokabular in hohem Maße Teil der Alltagssprache ist und sie Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schüler einbeziehen (vgl. Uzerli und Isberner 2002, S. 29). Im Sportunterricht muss aber darauf geachtet werden, dass durch Verständnisschwierigkeiten auf keinen Fall Verletzungen begünstigt werden, da hier die Bewegung im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stehen sollte und nicht die Fremdsprache (vgl. Mentz 2010, S. 37). In Fächern, die experimentelle Elemente vorsehen, wie den Naturwissenschaften, müssen Schüler darüber hinaus auch eine produktive Sprachkompetenz aufweisen, um am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können. Hier sind höhere sprachliche Fähigkeiten im bilingualen Unterricht gefragt (vgl. Mentz 2010, S. 41f.). Folglich sind sie für den bilingualen Unterricht an Haupt- und Realschulen nur bedingt geeignet und sollten, wenn überhaupt, erst nach einigen Jahren Erfahrung als Fächer für den bilingualen Unterricht eingeführt werden.

Wegner (2011, S. 261f.) hat zwei Lehrer interviewt, die an Realschulen in Hessen Politik und Wirtschaft bilingual unterrichten. Dabei wurde deutlich, dass der persönliche Stand der Entwicklung von Schülern sowie deren Können einen großen Einfluss auf die Wahl von Unterrichtsgegenständen haben. Die Interessenlage der Schüler sollte unbedingt berücksichtigt werden und kann einen Einfluss darauf haben, ob Themen im Unterricht behandelt werden können. So ist es für Lernende laut der Lehrer einfacher, in ihrer Muttersprache eigene Gefühle auszudrücken, und in den unteren Klassen fällt der Perspektivwechsel, beispielsweise durch Rollenübernahme, und damit auch die Aufbringung von Empathie oft noch schwer. Die sprachlichen Anforderungen an die Schüler sind im bilingualen Unterricht höher.

Einerseits setzt das sprachliche Fähigkeiten bei den Lernenden voraus, andererseits müssen auch Themen entsprechend gewählt werden. Schülerorientierung ist im bilingualen Unterricht folglich von noch stärkerer Bedeutung als im Regelunterricht. Trotzdem müssen die Vorgaben aus Lehrplänen und Curricula eingehalten werden. Innerhalb derer bleibt aber genügend Spielraum, um die Themen durch Anpassung von Methoden und Materialien für die Lerngruppe geeignet und fruchtbar zu machen (vgl. Wegner 2011, S. 261f.).

Um die Lernenden zusätzlich zu unterstützen, sollte auch die Medienwahl überdacht werden: „Durch zielgerichtet ausgesuchte und optimal auf die Adressaten zugeschnittene Medien lassen sich fremdsprachige Unterrichtsinhalte visualisieren; dadurch wird der Verständnisprozess unterstützt“ (Mentz 2010, S. 36).

Abseits des Gymnasiums kommt in Real- und Hauptschulklassen dem erzieherischen Aspekt des Unterrichtens eine größere Bedeutung zu (vgl. Wegner 2011, S. 273f.). Auf unterschiedlichen Schulformen kann der bilinguale Unterricht andere Wege einschlagen und eigene Schwerpunkte setzen. Eine Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden ist dabei eine Voraussetzung. Folglich ergibt sich die

[...] Chance, dem realschulischen bilingualen Sachfachunterricht ein spezifisches Profil zu verleihen, das sich von fachspezifischen Vorgaben löst, curriculare Freiräume eröffnet und hierbei die Wahrnehmung und Anerkennung schülerseitiger Verstehensbedürfnisse und Interessen gewährt (Wegner 2011, S. 291–292).

Bei der Erarbeitung komplexer Unterrichtsinhalte findet *Code Switching* statt, das bedeutet es wird auf die deutsche Sprache zurückgegriffen (vgl. Wegner 2011, S. 290). In Klassen, die auf sprachlicher Ebene nicht sehr leistungsstark sind, muss stärker auf die übliche Unterrichtssprache, in diesem Fall Deutsch, zurückgegriffen werden. Mit Fortschreiten des bilingualen Unterrichts steigern sich auch die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler, sodass als Ziel die schrittweise Erhöhung des fremdsprachlichen Anteils im Unterricht angestrebt werden kann (vgl. Wegner 2011, S. 272).

Mündliche Kommunikation in der Fremdsprache kann und soll im bilingualen Unterricht gefördert werden. Dazu benötigen die Lernenden Hil-



feststellung (*Scaffolding*). Dies kann durch die Bereitstellung von Redemitteln und deren visueller Darstellung geschehen (vgl. Wegner 2011, S. 284). Die mündliche Kommunikation in der Zielsprache kann durch eine stärkere Schülerzentrierung, die Kommunikation untereinander und Methoden wie das Rollenspiel oder die Gruppenarbeit gesteigert werden. Das Lehren von Grammatik wird durch die Fokussierung auf den Inhalt ausgeklammert. In unteren Klassen kann sich der Wortschatz noch stärker auf alltagssprachliches Vokabular konzentrieren, während in höheren Klassen Fachvokabular unbedingt vermittelt werden muss (vgl. Wegner 2011, S. 289).

Wenn bilinguale Lerngruppen kleiner sind als Regelklassen, bietet sich die Möglichkeit, in der Lehrer-Schüler Beziehung stärker auf jedes Individuum einzugehen (vgl. Wegner 2011, S. 273). Durch binnendifferenzierte Aufgaben und Orientierung an der Interessenlage der Schüler können alle Lernenden mit einbezogen werden. Unter einer Teilnehmerzahl von 20 Schülern findet bilingualer Unterricht jedoch normalerweise nicht statt (vgl. Uzerli und Isberner 2002, S. 29).

Um bilingualen Unterricht demokratisch und offen zu gestalten, müssen Lehrpersonen ständig ihren Unterricht und ihre Einstellungen reflektieren, zusätzlich in einen Dialog mit den Lernenden eintreten und ihr Feedback einfordern. So wird der Lernprozess gemeinsam gestaltet, es kann erzieherisch gearbeitet werden und die Schülerorientierung und -aktivierung ist gegeben (vgl. Wegner 2011, S. 294).

Berufsbildende Schulen stehen bilingualen Unterrichtsangeboten seitens der Lehrer sowie der Schüler positiv gegenüber. Am stärksten ist hier der bilinguale Unterricht in Form von zeitlich begrenzten Modulen vertreten (vgl. Vogt 2013, S. 85f.). Die unterschiedlichen fremdsprachigen Kompetenzen der Lernenden stellen im bilingualen Unterricht an berufsbildenden Schulen jedoch eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte dar. Es gibt in diesem Zusammenhang Schulen, auf denen Lernende mit Hauptschulabschluss gemeinsam mit solchen, die Abitur haben, beschult werden. Die Voraussetzungen sind hierbei denkbar unterschiedlich und verlangen nach Differenzierung. Zudem fehlen an berufsbildenden Schulen oftmals Lehrpersonen mit Studium in einer Fremdsprache, da viele zwei berufliche Fächer unterrichten. Prinzipiell kommen alle beruflichen Fächer als Sachfächer

#### 4. Entwicklung eines bilingualen Planspiels in der politischen Bildung zum Themenbereich Globales Lernen

---

cher für den bilingualen Unterricht in Frage, es stellt sich jedoch die Frage nach der Qualifizierung der Lehrkräfte. Gerade an berufsbildenden Schulen ist bilingualer Unterricht in hohem Maße zweisprachig. Hier findet *Code Switching* besonders oft statt, damit den Lernenden die für den Beruf relevanten Vokabeln auch auf Deutsch bekannt sind. Durch den beruflichen Bezug der Unterrichtsinhalte ist bilingualer Unterricht an berufsbildenden Schulen stark fachspezifisch und praktisch ausgerichtet. Das führt zu einer gesteigerten Akzeptanz und Motivation der Schüler daran teilzunehmen. Da im späteren Berufsleben sprachliche Ungenauigkeiten teure Folgen haben können, ist die Erlangung sprachlicher Exaktheit ein Ziel des bilingualen Unterrichts an berufsbildenden Schulen (vgl. Vogt 2013, S. 85f.).

Bilingualer Unterricht bietet für Lernende aller Leistungsniveaus die Chance ein profitables Unterrichtsmodell zu sein. Wie auch im regulären Unterricht, ist aber bei verschiedenen Schülern mit unterschiedlichen Leistungen zu rechnen (vgl. Harrop 2012, S. 65).

Die Erfahrungen aus den Ländern zeigen, dass die verschiedenen Ausprägungen bilingualen Unterrichts nicht ausschließlich als Instrument der Begabtenförderung dienen. Vielmehr zeigt bilingualer Unterricht auf allen Schulstufen, in allen Schularten und in den verschiedensten Organisationsformen, dass Schülerinnen und Schüler motiviert werden in fremdsprachlichen Kontexten fachlich zu arbeiten (Kultusministerkonferenz 2013, S. 7).

#### **4. Entwicklung eines bilingualen Planspiels in der politischen Bildung zum Themenbereich Globales Lernen**

In diesem Kapitel sollen die Vorteile des bilingualen Unterrichts im Bereich der politischen Bildung anhand eines bilingualen Planspiels aufgezeigt werden. Dazu wird das Konzept des Globalen Lernens<sup>2</sup> als inhaltliche Basis dienen, weshalb seine Grundzüge nachfolgend skizziert werden. Hierfür wird der von der Kultusministerkonferenz vorgelegte fächerübergreifende Orientierungsrahmen zum „Lernbereich globale Entwicklung“ als Grundlage dienen (vgl. Schreiber und Siege 2016). Auch die Nutzung und die Vor-

---

<sup>2</sup> Das Konzept des Globalen Lernens wird in anderen Quellen als Lernbereich globale Entwicklung bezeichnet.

teile der Methode des Planspiels in der politischen Bildung werden erläutert. Anschließend soll das Planspiel *Climate Summit in Global City* näher beschrieben werden. Die Akteure des Planspiels, sein zeitlicher Ablauf sowie die einzelnen Phasen werden ausgeführt. Abschließend findet die didaktisch-methodische Begründung des Planspiels statt und die während der Durchführung geförderten Kompetenzbereiche werden beschrieben.

#### **4.1 Zum Konzept des globalen Lernens**

Um das Konzept Globales Lernen zu verstehen, sollte zunächst der Begriff ‚Globalisierung‘ definiert werden. Overwien und Rathenow (2009, S. 9) beschreiben Globalisierung als einen nicht klar definierten Sammelbegriff, den Menschen für weltweite strukturelle Veränderungen auf wirtschaftlicher, politischer und kultureller Ebene benutzen, während sie gleichzeitig das Gefühl haben diese Veränderungen nicht mehr gänzlich zu verstehen. Unterschiedliche Disziplinen beobachten verschiedene Bereiche der Globalisierung:

[...] Ökonomen [betonen] den Wert weltweit verteilter Produktion und veränderter Handelsströme, [...] Sozialwissenschaftler/innen [sehen] die Veränderungen internationalen Rechts und [...] Politikwissenschaftler/innen [akzentuieren] den Bedeutungsverlust von Nationalstaaten (Overwien und Rathenow 2009, S. 10).

Scherrer und Kunze (2011, S. 12) definieren Globalisierung als einen „[...] Prozess des Bedeutungsschwunds nationaler Grenzen für menschliche Aktivitäten [...], der mit einem Bedeutungsgewinn für globale Bezugspunkte einhergeht“. Nationale Grenzen verschwinden folglich und machen Raum für verstärkte internationale Beziehungen und menschliche Aktionen auf der gesamten Welt. Zusammenfassend lassen sich technische Neuerungen und der Rückgang politischer Regulationen als Ursachen für die Globalisierung festhalten (vgl. Overwien und Rathenow 2009, S. 10).

Mit dem Inhaltsfeld *Globales Lernen* hat die Schule auf diese aktuellen Veränderungen mit den damit einhergehenden Entwicklungen in der Welt reagiert. Ziel ist es, durch die Globalisierung entstandene Ungleichheiten zu überwinden und Gerechtigkeit auf weltweiter Ebene zu erreichen (vgl. Asbrand und Scheunpflug 2014, S. 401). Thematisch geht es um

„Entwicklung, Umwelt, Migration und Frieden“ auf globaler Ebene (Asbrand und Scheunpflug 2014, S. 401). Auch Entwicklungen im regionalen und lokalen Bereich werden dazu thematisiert. Durch Globales Lernen sollen Schüler darauf vorbereitet werden, später in der Weltgemeinschaft zu leben und die dafür wichtigen Kompetenzen erwerben. Im Hinblick auf den Nachhaltigkeitsgedanken wendet sich Globales Lernen den entwickelten Industrienationen sowie den Entwicklungsländern und deren Beziehung zueinander zu (vgl. Asbrand und Scheunpflug 2014, S. 401).

Die heutige Gesellschaft ist durch die Effekte des Klimawandels mit tiefgreifenden Veränderungen in der Umwelt konfrontiert. Dazu gehört die Erderwärmung, der Mangel an natürlichen Ressourcen und die schwindende Artenvielfalt. Neben diesen ökologischen Problemen, gibt es auch Herausforderungen auf politischer, ökologischer und sozialer Ebene. Wachsende Armut und Kriege, Terrorismus und Finanzkrisen stellen die Weltbevölkerung vor Probleme, die es zu bewältigen gilt. Die mögliche Irreversibilität des Klimawandels sowie der Zusammenhang von Ressourcenverbrauch und Wirtschaftswachstum sind mittlerweile verbreitet akzeptierte Gewissheit. Deshalb müssen Strategien entwickelt werden, um mit den Effekten des Klimawandels umzugehen (vgl. Appelt und Siegel 2016, S. 21).

Die Leitideen im Lernbereich globale Entwicklung, wie sie von der Kultusministerkonferenz im Orientierungsrahmen entworfen wurden, stützen sich auf die Grundideen der nachhaltigen Entwicklung. Entwicklungsprozesse in der Welt sollen analysiert werden, mit Bezugnahme auf die verschiedenen Handlungsebenen, die damit verknüpft sind. Die Lernenden sollen mit Vielfalt in Kontakt kommen, um den Umgang damit zu lernen und der Perspektivwechsel soll angeregt werden. Dabei wird sich an der Lebenswelt der Lernenden, beziehungsweise an den vorzufindenden Kontexten in der Welt orientiert (vgl. Appelt und Siegel 2016, S. 24).

Erkennen, Bewerten und Handeln sind im Orientierungsrahmen globale Entwicklung als Kernkompetenzen für den Lernbereich festgehalten (vgl. Juchler 2016, S. 214). Sie decken sich mit den Kompetenzen in der politischen Bildung, wobei hier die Urteilskompetenz noch eine zentrale Position einnimmt. Diese wird durch Globales Lernen definitiv gefördert.

In der schulischen Bildung ist Globales Lernen mit Zielen in vier Dimensionen verbunden, die die Lernenden zu verantwortungsvollem Handeln und Urteilen befähigen sollen: „soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, demokratische Politikgestaltung [und] ökologische Verträglichkeit“ (Appelt und Siege 2016, S. 23). Gegründet sind diese Ziele auf die vier Entwicklungsdimensionen im sozialen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Bereich. Diese müssen miteinander in Bezug gesetzt werden und interagieren, um die Entwicklung der Welt zukunftssträftig zu gestalten. Im Unterricht sollen dazu verschiedenste Interessenlagen von Akteuren aus aller Welt vor dem Hintergrund kultureller Unterschiede behandelt werden. Globale Verflechtungen und Interdependenzen sowie deren Einfluss auf politische Entscheidungsprozesse sollen verdeutlicht werden (vgl. Appelt und Siege 2016, S. 23).

Laut Juchler (2016, S. 214) wird in der politischen Bildung der Lernbereich globale Entwicklung bisher leider noch vernachlässigt. So wird in den Bundesländern Globales Lernen nicht einheitlich implementiert. Moegling und Overwien (2010, S. 11) stellen jedoch fest, dass die Thematik der Globalisierung mittlerweile in der Didaktik der politischen Bildung verstärkt behandelt wird. Das liegt unter anderem an Krisenhaften Ereignissen der letzten Jahre, die die gesamte Welt betreffen. Dazu zählen beispielsweise Terroranschlägen, der Klimawandel und Wirtschaftskrisen (vgl. Moegling und Overwien 2010, S. 11). Der von der Kultusministerkonferenz herausgegebene Orientierungsrahmen zeigt, dass die Bildungspolitik Wert darauf legt, dass die Globalisierung mit ihren Folgen in der Schule thematisiert wird.

Globales Lernen ist aus der ‚Dritte-Welt-Pädagogik‘ seit 1950 und der ‚entwicklungspolitischen Bildung‘ hervorgegangen und besteht als Konzept seit den frühen 1990er Jahren. In der Phase der Entkolonialisierung wurden Entwicklungsländer als neuer Bildungsinhalt aufgegriffen. Ende der 1960er Jahre kam es zu einer Politisierung in der Debatte um Entwicklungspolitik, wobei erstmals die Interdependenzen von globalen wirtschaftlichen Beziehungen in den Mittelpunkt der Betrachtung rückten. So wurde festgestellt, dass ein Zusammenhang zwischen den Bedingungen in der ‚Ersten

#### 4. Entwicklung eines bilingualen Planspiels in der politischen Bildung zum Themenbereich Globales Lernen

---

Welt‘ und denen der ‚Dritten Welt‘ besteht. 1992 wurde diese Feststellung im Konzept ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ von den Vereinten Nationen auf dem Erdgipfel in Rio aufgegriffen. Das Konzept *Global Education* bestand im Englischen schon seit den 1970er Jahren (vgl. Asbrand und Scheunpflug 2014, S. 401f.).

Seit 2000 haben sich im Diskurs um den normativen Gehalt im Bereich Globales Lernen zwei Entwicklungslinien herausgestellt. Handlungstheoretische Modelle gehen davon aus, dass normative Inhalte die Basis von Globalem Lernen bilden müssen, da solidarisches Handeln und die Aufbringung von Empathie für Benachteiligte der Globalisierung Ziele des Modells sind. Dazu werden Methoden gewählt, die sich mit unterschiedlichen kulturellen Sichtweisen beschäftigen, den Perspektivenwechsel der Schüler und das Lernen mit allen Sinnen anregen (vgl. Asbrand und Scheunpflug 2014, S. 402). Evolutionäre Modelle setzen es sich hingegen zum Ziel, Schülern zu ermöglichen, sich „auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lernen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben“ (Asbrand und Scheunpflug 2014, S. 402). Sie sind somit nicht darauf ausgerichtet Partei für die durch die Globalisierung benachteiligten aufzubringen und sie zu unterstützen, sondern Schüler dazu zu befähigen in den Zuständen, die sie in der Welt vorfinden, leben zu können.

Eine Überschneidung vom Konzept des Globalen Lernens zum bilingualen Unterricht ist die fächerübergreifende und fächerverbindende Form der beiden Modelle. So ist Globales Lernen nicht nur ein im Politikunterricht zu behandelnder Lernbereich, sondern sollte an geeigneter Stelle in allen Unterrichtsfächern implementiert werden. Exemplarisch wurde in dieser Arbeit bereits die Fächerverbindung von politischer Bildung mit dem Englischunterricht für den Themenbereich Globales Lernen thematisiert. Außerdem fördert globales Lernen genauso wie die Verbindung politischer Bildung mit bilingualem Unterricht die Fähigkeit der Lernenden in der Zukunft erfolgreich leben zu können.

## **4.2 Planspiele in der politischen Bildung**

Planspiele gehören zu den Simulationsspielen und sind eine typische Methode in der politischen Bildung. Hierbei wird eine problematische Situation als Modell vorgegeben, „[...] die durch Übernahme interessen geleiteter Rollen ein Problemhandeln („Als ob“-Handeln) [...]“ anregt (Scholz 2014, S. 488f.). Wichtig ist, dass die Durchführung des Planspiels für die Lernenden nicht mit Notengebung oder Sanktionen verbunden wird, da die Lernenden sonst eventuell nicht in ihrer Rolle aufgehen und sich nicht entfalten können (vgl. Scholz 2014, S. 488f.).

Ein ausdrückliches Ziel politischer Bildung ist es, die Lernenden zu politischer Partizipation zu befähigen. Das schließt die Teilnahme an demokratischen Institutionen ein. Planspiele bieten mit ihren komplexen Lehr- und Lerngelegenheiten die Chance, Schüler auf politische Partizipation vorzubereiten (vgl. Engartner et al. 2015, S. 208). Durch die Globalisierung ist politische Bildung gefordert, Heranwachsende für die Partizipation an politischen Prozessen vorzubereiten, diese Partizipationsbereitschaft anzuregen, zur Problemlösung zu motivieren und verschiedenste Partizipationswege aufzuzeigen sowie zu beurteilen und nutzbar machen zu können. Planspiele zeigen realistische Probleme auf und bieten durch ihre methodische Aufbereitung die Möglichkeit für Lernende, sich aktiv in der Problemlösung auszuprobieren. Dabei müssen sie unterschiedliche Perspektiven und Rollen einnehmen und lernen Interessenlagen globaler Akteure kennen. Durch diese partizipative Form des Unterrichts wird ein tiefgreifender Lernprozess angeregt und eine motivierende Lernumgebung geschaffen (vgl. Engartner et al. 2015, S. 189).

So hinterlässt ein Planspiel laut Mattes (2011, S. 165) im Gegensatz zu vielen anderen Methoden einen bleibenden Eindruck bei den Lernenden. Der Lerneffekt ist nachhaltiger, weil sie sich auch noch lange Zeit nach der Durchführung eines Planspiels an den Ablauf und die Argumentationsführung erinnern können. Das Planspiel fördert Kompetenzen, die für die Lernenden auch außerhalb der Schule enorm wichtig sind. Das liegt daran, dass bei einem Planspiel unterschiedlichste Arbeitsformen vereint werden: Die Lernenden müssen die ihnen vorliegenden Materialien analysieren und

#### 4. Entwicklung eines bilingualen Planspiels in der politischen Bildung zum Themenbereich Globales Lernen

---

Prognosen darüber treffen, welche Strategie am sinnvollsten zu vertreten ist. Sie bewerten in der Gruppe und planen strategisch die weiteren Diskussionen und Verhandlungen. Dabei üben die Lernenden sich frei zu artikulieren und ebenso an einer Debatte teilzunehmen. Durch die Interaktion in der eigenen Gruppe und mit den anderen Interessengruppen wird soziales Handeln geübt (vgl. Mattes 2011, S. 165).

Aus didaktisch-methodischer Perspektive bieten sich Planspiele zum Einsatz in der Schule an, um politische Handlungskompetenzen zu erlernen. Durch die Einnahme einer Rolle und der Vertretung der dazugehörigen Interessen üben die Schüler den Perspektivwechsel und das Hineinversetzen in Interessen, Denkweisen und Lagen anderer Menschen (vgl. Scholz 2014, S. 489).

Kommunikative und kooperative Fähigkeiten können in Simulationsspielen ebenso geübt werden wie Konflikt- und Kompromissfähigkeit. Rollenübernahme, Rollenrepräsentation und Rollenreflexion können auch zur Stärkung von Selbstbewusstsein und Identität führen. Damit werden auch Sozial- und Selbstkompetenzen gefördert (Scholz 2014, S. 489).

Im herkömmlichen Unterrichtsalltag wird handlungsorientiertem Lernen, bei dem Schüler die Möglichkeit haben, selbst Problemlösungsstrategien zu entwickeln und zu forschen, zu wenig Raum gegeben (vgl. Klippert 2008, S. 14). Obwohl Planspiele eine handlungsorientierte und schüleraktivierende Methode zur Anregung des eigenverantwortlichen Lernens für die politische Bildung darstellen, finden sie bisher an Schulen wenig Anwendung.

Das liegt erstens an den fehlenden Spielvorlagen, zweitens am einseitig stofforientierten Lehr-/Lernverständnis vieler Lehrkräfte, drittens an den traditionell eher dürftigen Gestaltungsspielräumen in der Schule und viertens an der fehlenden Spielpraxis und -erfahrung der meisten Lehrer/innen (Klippert 2008, S. 9).

Durch sich öffnende Unterrichtsformen, die Zunahme von fächerübergreifendem Unterricht und Projektphasen in den letzten Jahren, sind die Bedingungen für eine Implementierung von Planspielen im Unterricht aber so günstig wie nie zuvor. Planspiele lassen sich in den normalen Schulalltag integrieren, wenn Doppelstunden oder drei Stunden dafür reserviert werden und während einer Projektwoche oder auf Klassenfahrten ist die Umsetzung



noch problemloser möglich. Lehrkräfte müssen nur gewillt und motiviert sein Spielräume zur Gestaltung des Schulalltags aktiv zu nutzen (vgl. Klippert 2008, S. 9).

In Planspielen wird, so Klippert (2008, S. 9), insgesamt deutlich mehr gelernt, als im herkömmlichen Unterricht, da die Methode einen methodischen, kommunikativen und sozialen Mehrwert hat. Das Planspiel bietet zudem Chancen, unterschiedlichste Begabungen der einzelnen Lernenden in einer Klasse gleichermaßen zu fördern, da sie selbstständig arbeiten (vgl. Klippert 2008, S. 9).

##### **4.2.1 Beschreibung des Planspiels *Climate Summit in Global City***

Im folgenden Kapitel soll der Entwurf des Planspiels *Climate Summit in Global City* beschrieben werden. Das bilinguale Planspiel bezieht sich inhaltlich auf den Bereich der ökologischen Verträglichkeit menschlicher Handlungen im Sinne nachhaltiger Entwicklung im Bereich Globales Lernen. Die Problemstellung des Klimawandels soll im Planspiel thematisiert und Lösungsstrategien sollen entwickelt werden. „Die Klimaerwärmung ist unbestreitbar, wie sich jetzt aus dem Anstieg der globalen Luft- und Wassertemperaturen, der weit verbreiteten Schnee- und Eisschmelze sowie dem Anstieg des Meeresspiegels zeigt“ (IPCC 2007, S. 5). Diese Klimaerwärmung betrifft die Lebenswelt der Lernenden unmittelbar, da sie zukünftig mit den Folgen des Klimawandels leben müssen. Die Auswirkungen des Klimawandels sind deshalb ein Problem für die gesamte Gesellschaft.

Bei einem Klimagipfel in der fiktiven Stadt ‚Global City‘ sollen die Lernenden die Rollen von Vertretern verschiedener Länder, Kontinente, Staatengemeinschaften und Organisationen einnehmen und auf Basis der Interessenlage ihrer jeweiligen Gruppe Vorschläge ausarbeiten, die den Klimawandel verlangsamen oder ihm entgegenwirken. Diese Vorschläge sollen schlussendlich im Plenum vorgetragen werden und in einer Abstimmung sollen vier finale Maßnahmen zum Klimaschutz festgehalten werden. Neben den Vertretern aus den USA, Indonesien, China, Afrika und der Europäischen Union, nehmen auch Abgesandte von Greenpeace und dem

WWF als NGOs<sup>3</sup> an der Klimakonferenz teil. Auch wenn sie beim Votum nicht abstimmen dürfen, haben sie in der Diskussion die Möglichkeit, die Belange von Teilen der Bevölkerung und ihrer Gruppe vorzubringen und die Debatte so zu beeinflussen.

Im Folgenden werden die Akteure des Planspiels, der zeitliche Ablauf sowie dessen einzelnen Phasen näher beschrieben. Dazu wird immer wieder auf die für das Planspiel entworfenen aus dem Anhang zurückgegriffen. Hierfür werden aktuelle Zeitungsartikel verwendet, da es sich beim Thema des Planspiels auch um einen momentan stattfindenden politischen Prozess handelt.

#### **4.2.1.1 Akteure**

Im Planspiel *Climate Summit in Global City* sind Akteure aus unterschiedlichen Ländern, Kontinenten, Gemeinschaften und Organisationen vertreten. Man geht von folgender Situation aus: Die entwickelten Industrienationen haben einen großen Beitrag zum Klimawandel geleistet und werden folglich von Vertretern aus den Entwicklungsländern und Umweltorganisationen dazu angehalten, auch dementsprechend große Anstrengungen zu unternehmen und Investitionen zu tätigen, um mit den aus dem Klimawandel resultierenden Problemen umzugehen und sie abzumildern. Im Planspiel können natürlich aus Gründen der Verständlichkeit für die Lernenden und der Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht nicht alle Teilnehmer eines tatsächlichen Klimagipfels widergespiegelt werden. Es wurde aber versucht, trotz didaktischer Reduktion einen realistischen Überblick über die wichtigsten Interessengruppen zu schaffen. Um ein differenziertes Bild zu bieten, wurden nicht ausschließlich Entwicklungsländer gewählt, die besonders unter den Folgen des Klimawandels leiden, obwohl sie selbst kaum Einfluss darauf nehmen.

Stattdessen wurde mit Indonesien eine Nation gewählt, die zwar nicht zu den entwickelten Industrienationen zählt, aber durch intensive Nutzung natürlicher Ressourcen in Form von Holz zum Klimawandel beiträgt. Das Land setzt auf die Unterstützung durch reichere Länder, um seine Kli-

---

<sup>3</sup> Non-Governmental Organizations/ Nichtregierungsorganisationen.

maziele einer Emissionskürzung um 41% bis 2030 umzusetzen (vgl. Anand et al. 2016).

Der Kontinent Afrika trägt hingegen am wenigsten zum Klimawandel bei, leidet aber extrem stark unter den Folgen. Die Entwicklungsregion hat nicht die technischen und finanziellen Mittel, den Klimawandel zu bekämpfen und dessen Folgen abzuschwächen, weshalb sie auf finanzielle Mittel vermögender Staaten angewiesen ist (vgl. Adesina 2015).

Die Europäische Union vertritt mit dem Vorhaben, die Emissionen bis 2030 um 40% zu senken, ambitionierte Klimaziele und unterstützt Schwellen- und Entwicklungsländer finanziell am stärksten (vgl. Anand et al. 2016). Gleichzeitig steht die Gemeinschaft aber im Planspiel, wie in der Realität auch, vor der Herausforderung, die divergierenden Interessen der Mitgliedsstaaten zu vertreten. Während Deutschland beispielsweise starke Bemühungen anstellt auf erneuerbare Energien umzusteigen, ist Polen auf fossile Brennstoffe angewiesen. Die Mitgliedsstaaten der Gemeinschaft müssen einen Konsens in der Klimapolitik finden.

Die Vereinigten Staaten von Amerika stehen vor der Herausforderung, die Umsetzung der bereits eingegangenen Klimaschutzvereinbarungen anzugehen, trotz der ablehnenden Haltung des neuen Präsidenten Trump. Die Treibhausgasemissionen sollen eigentlich bis 2025 um fast 30% gedrosselt werden (vgl. Anand et al. 2016). Präsident Trump hat während des Wahlkampfes jedoch in Frage gestellt, ob der Klimawandel von Menschen mitverursacht wurde und bereits angekündigt, aus dem Pariser Klimaabkommen aussteigen zu wollen (vgl. Milman 2016). Die Klimapolitik Obamas, der den Ausbau von erneuerbaren Energien vorantreiben wollte, wird er voraussichtlich nicht unterstützen. Bevor die Gruppe der Vertreter der Vereinigten Staaten von Amerika also Klimaziele formuliert, müssen sie bedenken, dass diese auch auf nationalem Level umsetzungsfähig sein sollten (vgl. Anand et al. 2016).

China ist eines der Länder mit dem größten Ausstoß von Emissionen. Das Land verfolgt das Ziel, seine Emissionen bis 2030 nicht zu steigern oder zu verringern und dieses Ziel erscheint realistisch (vgl. Anand et al. 2016). Mittlerweile hat China sich zu einer starken Wirtschaftsmacht entwi-

ckelt. Die wirtschaftlichen Ziele sollten daher von den Lernenden nicht vergessen werden, da sie bei der Einnahme ihrer Rolle auch im Vordergrund stehen könnten.

Neben den Vertretern aus verschiedenen Ländern, sind auch NGOs beim *Climate Summit in Global City* vertreten. So wird im fiktiven Szenario des Planspiels doch realistisch widerspiegelt, dass bei einem Klimagipfel diverse Akteure vertreten sind. Diese NGOs repräsentieren die gesellschaftlichen Interessen in Teilen und bringen diese, mitunter unabhängig von wirtschaftlichen Interessen, in der Diskussion vor. Damit ist eine Form der politischen Partizipation im Planspiel vorhanden, in der sich die fiktive Bevölkerung engagieren kann. Aus der Informationszeitschrift im Anhang können die Lernenden für die Rolle Greenpeace entnehmen, dass die Organisation den kompletten Umstieg auf erneuerbare Energien bis 2050 fordert (vgl. Greenpeace 2015). Während die Länder vermutlich teilweise wirtschaftliche Interessen vor die ökologischen Ziele stellen, wird Greenpeace die Verursacher des Klimawandels zur Verantwortung ziehen wollen. Auch der WWF<sup>4</sup> setzt sich für den Umweltschutz und den Kampf gegen den Klimawandel ein. Dazu arbeitet er mit wirtschaftlichen Akteuren zusammen und versucht umweltfreundliche Industrie zu erreichen (vgl. WWF 2016). Bei der finalen Abstimmung haben die NGOs kein Stimmrecht, haben aber durch die Teilnahme an der Diskussion die Möglichkeit die Abstimmung der anderen Interessengruppen zu beeinflussen. So werden Entscheidungsprozesse in einer repräsentativen Demokratie modellhaft abgebildet.

Eine positive Erfahrung für die Lernenden ist es, dass im Planspiel jede Rolle bedeutungsvoll und relevant ist, was die Motivation, sie zu übernehmen, steigert (vgl. Klippert 2008, S. 26).

##### **4.2.1.2 Zeitlicher Ablauf**

In Planspielen wird das Prinzip der didaktischen Reduktion angewandt. Es findet eine Vereinfachung der Inhalte statt, um eine komplexe Problemsituation in fünf bis sechs Unterrichtsstunden behandeln zu können, die nicht immer an einem Stück stattfinden. Den Schülern werden keine zu strikten formalen Vorgaben und Regeln vorgegeben, damit sie kreativ und aktiv ar-

---

<sup>4</sup> World Wide Fund For Nature.

beiten können. Die bereitgestellten Materialien müssen an das Niveau der Lernenden angepasst sein (vgl. Klippert 2008, S. 23). Für ein bilinguales Planspiel bedeutet das, eine ohnehin schon komplexe politische oder ökonomische Problemstellung durch Materialien so zu vereinfachen und sprachlich vorzuentlasten, dass sie auch auf Englisch als Planspiel durchgeführt werden kann.

Die fünf bis sechs Unterrichtsstunden, die für ein Planspiel benötigt werden, beinhalten sieben Phasen, welche im nächsten Kapitel noch im Einzelnen erläutert werden. Das Planspiel muss nicht an einem Stück durchgeführt werden, sondern kann auf eine Doppelstunde und einen Block von drei Stunden aufgeteilt werden. Im ersten Block finden die Spieleinführung, Informationssammlung und Meinungsbildung statt, während im zweiten Block Verhandlungen zwischen den Akteuren, die Konferenz und ein knappes Feedback untergebracht werden können. Für die Anfangsphase und das Ende des Planspiels können auch Einzelstunden verwendet werden. Die Informationssammlung und Meinungsbildung sollte aber genauso wie die Verhandlungen und die Konferenz nicht unterbrochen werden. Zusammenhängende Blöcke sind vorteilhaft, weil die Schüler sich dabei tiefergehend mit dem Thema auseinandersetzen können und nicht aus dem Arbeitsprozess herausgerissen werden (vgl. Klippert 2008, S. 26).

##### **4.2.1.3 Phasen**

Grob gegliedert, besteht das Planspiel aus drei einzelnen Phasen (vgl. Klippert 2008, S. 25): In der ‚*Anregungsphase*‘ wird den Schülern das vorliegende Szenario mit der spezifischen Problemstellung bewusst gemacht. Die einzelnen Interessengruppen erarbeiten sich in dieser Phase für sie relevante Informationen und stecken innerhalb ihrer Gruppe ihre Interessenlage und mögliche Ziele ab. In der ‚*Suchphase*‘ beginnen die einzelnen Interessengruppen damit, Strategien zu entwickeln, die zur Lösung der Problemsituation beitragen könnten. Dazu können sie auch andere Gruppen kontaktieren und sich mit ihnen zusammenschließen. In der ‚*Entscheidungsphase*‘ werden schließlich die entwickelten Strategien zur Problemlösung bewertet und eine Entscheidung in der Interessengruppe für die finale Zielsetzung und Strategieverfolgung getroffen. Ein Kompromiss zwischen den unterschiedli-

#### 4. Entwicklung eines bilingualen Planspiels in der politischen Bildung zum Themenbereich Globales Lernen

---

chen Akteuren wird angestrebt, aber nicht immer erreicht (vgl. Klippert 2008, S. 25).

Wenn man das Planspiel genauer betrachtet, gibt es aber sieben Phasen, die im Folgenden näher erläutert werden sollen (vgl. Klippert 2008, S. 26ff.).

In der ersten Phase, der ‚*Einführungsphase*‘, führt die Lehrperson in das Planspiel ein (vgl. Klippert 2008, S. 26). Dazu können die im Anhang zur Verfügung gestellten Grafiken, beispielsweise zum Emissionsausstoß geordnet nach Ländern beziehungsweise Kontinenten, zur Illustration genutzt werden. Die Lehrkraft sollte auch knapp über Gründe und Folgen des Klimawandels informieren. Außerdem sollte das Szenario des bevorstehenden *Climate Summit in Global City* vorgestellt werden. Das Interesse der Schüler am Thema muss in dieser Phase geweckt werden. Daher ist es nicht ratsam, die Einführung durch den Lehrer als trockenen Vortrag zu gestalten. Vielmehr sollten die Lernenden unter Verwendung verschiedener Grafiken und bildlicher Anschauungsmaterialien in das Thema eingeführt und dafür begeistert werden. Den Schülern wird das Szenario ausgeteilt und sie bekommen einen ersten Überblick über das Planspiel. Erste Verständnisfragen sollten direkt geklärt werden. In dieser ersten Phase der Spieleinführung werden die Lernenden auch schon in die Gruppen eingeteilt. Die Lehrkraft kann je nach Lerngruppe entscheiden, ob das Losverfahren hierbei entscheiden soll, oder es ratsamer ist, eine Vorauswahl zu treffen. Die Rolle des Moderators sollte beim Planspiel *Climate Summit in Global City* beispielsweise bestenfalls ein Schüler mit Erfahrungen in diesem Bereich übernehmen. Die Einteilung in Gruppen basierend auf Präferenzen und Meldungen der Schüler ist nicht ratsam, da dieses Verfahren sehr zeitintensiv ist und sich leistungshomogene Gruppen zusammenfinden könnten, was zu einer fehlenden Begabungsvielfalt und Unausgewogenheit im späteren Spiel führen würde (vgl. Klippert 2008, S. 26).

Nachdem die Spieleinführung abgeschlossen ist, müssen Gruppentische für jede einzelne Interessengruppe des Planspiels aufgestellt werden. Sie werden mit Rollenschildern gekennzeichnet. Den Lernenden sollten auch Namensschilder zur Verfügung gestellt werden, weil so ein authenti-

scheres Umfeld für das Planspiel kreiert wird und die Einlassung auf die Rolle so begünstigt werden kann. Nun kann die **„Informations- und Lese-phase“** beginnen (vgl. Klippert 2008, S. 26f.). Dafür erhalten die Lernenden zunächst das Arbeitsblatt zum Überblick über den Ablauf des Planspiels, um sich orientieren und über die einzelnen Spielphasen informieren zu können. Zusätzlich bekommen die Gruppen jetzt ihre spezifische Rollenkarte mit Anweisungen und Anregungen für die Entfaltung ihrer Rolle. Auf der Rollenkarte ist die Position der Rolle in aller Kürze zusammengefasst, damit die Schüler einen raschen Überblick darüber bekommen, was die Rollenübernahme besonders wichtig ist. Verständnisfragen können in der Gruppe geklärt werden und die Lehrperson steht bereit, falls es noch ungeklärte Fragen gibt. Abschließend erhalten die Lernenden in dieser Phase die im Anhang befindliche Informationszeitung, die sie in Einzelarbeit auf rollenspezifische Informationen untersuchen. Sie enthält zusätzliche Informationen zur Interessenlage der jeweiligen Gruppe. Hierbei wird die eigene Rolle um wichtige Fakten und Interessen erweitert. Die gesamten Materialien sind auf Englisch verfasst, enthalten aber gemäß den Prinzipien zur bilingualen Materialerstellung Hilfestellung in Form von *Scaffolding* und bieten verschiedene Informationsformen an. Auch das Internet kann bei Bedarf von den Lernenden konsultiert werden.

Anschließend können die Lernenden die bisher akquirierten Informationen zusammentragen und herausarbeiten, welche Interessen und Ziele ihr Akteur verfolgt. In dieser Phase der **„Meinungsbildung und Strategieplanung“** wird ein taktischer Plan zu Vorgehensweise ausgearbeitet, der in den anschließenden Diskussionsphasen verfolgt werden soll (vgl. Klippert 2008, S. 27). Die Ergebnisse dieser Phase sollten von den Lernenden unbedingt schriftlich festgehalten werden, um später immer wieder darauf zurückgreifen und modellieren zu können. Die Lehrperson beobachtet diese Phase und steht beratend zur Verfügung.

In den nächsten ein bis zwei Unterrichtsstunden findet die **„Interaktion zwischen den Gruppen“** statt (vgl. Klippert 2008, S. 27). Die unterschiedlichen Interessengruppen des *Climate Summit in Global City* können sich Fragen stellen, Bündnisse eingehen, Strategien entwickeln und disku-

tieren. Diese Phase ist sehr lebendig und wird von den Lernenden als sehr intensiv wahrgenommen. Häufig ist das die Phase, in der die Lernenden das höchste Maß an Engagement zeigen. In dieser Phase findet die Kommunikation nicht ausschließlich auf Englisch statt, sondern es wird gemäß des *Code Switching* zwischen Deutsch und Englisch gewechselt. Das erleichtert den Lernenden die freie Interaktion zwischen den Gruppen und stellt sicher, dass sie Fachbegriffe nicht nur auf Englisch, sondern auch auf Deutsch beherrschen. Sie dürfen sich mit Briefen und direkt mündlich kontaktieren. Vorlagen dafür finden sich im Anhang. Für die anstehende Konferenz müssen die Interessengruppen ein prägnantes Eingangsstatement vorbereiten. Zu dessen Vorstrukturierung und für Notizen während der Diskussion findet sich ebenfalls eine Vorlage im Anhang. Nach dieser Phase muss ein Konferenztisch vorbereitet werden, an dem zwei Vertreter aus jeder Gruppe Platz finden können. Zudem stehen noch zwei leere Stühle bereit, auf denen Zuschauer aus dem Publikum Platz nehmen können, die nicht zum Vertreter der Gruppe bestimmt wurden, aber trotzdem während der Diskussion ein Argument beitragen wollen.

Schließlich erfolgt die *„Durchführung der Konferenz“* (vgl. Klippert 2008, S. 27f.). Die Kommunikation während der Konferenz findet ausschließlich in englischer Sprache statt, worauf die Lehrkraft verstärkt achten sollte. Sie dauert 30 bis 45 Minuten und wird bei dem Planspiel *Climate Summit in Global City* von einem Schüler oder einer Schülerin geleitet. In der Unter- und Mittelstufe ist es ratsam, die Rolle der Konferenzleitung als Lehrkraft zu übernehmen. Obwohl das Planspiel eine Methode ist, bei der die Lernenden schülerorientiert und selbstgesteuert agieren können, hat die Lehrperson in dieser Phase die Möglichkeit, mit Hilfe der im Anhang befindlichen Ereigniskarten das Diskussionsgeschehen zu beeinflussen. Wenn der Eindruck besteht, dass Punkte außer Acht gelassen werden oder sich die Debatte zu sehr in eine bestimmte Richtung entwickelt, kann durch die Verkündung der aktuellen Meldung einer Ereigniskarte das Spielgeschehen gelenkt werden. Für das Planspiel *Climate Summit in Global City* stehen acht Ereigniskarten zur Verfügung. Bei den fiktiven Schlagzeilen handelt es sich um gestrandete Wale an der Nordseeküste, Reaktorunglücke in chinesischen



Atomkraftwerken, Durchbrüche in der Elektroautoindustrie, die Angst vor der Abhängigkeit von der russischen Gasversorgung nach dem Abbau von Kohlekraftwerken in Frankreich, Plastikinseln in den Ozeanen, boomende Holzexport in Indonesien, polnische Arbeitsplätze in der Kohleindustrie und die negativen Effekte von Fracking. Die unterschiedlichen Ereigniskarten betreffen somit alle Interessengruppen im Planspiel und können eine Wendung in der Diskussion hervorrufen. Am Ende der Konferenz sollte ein Kompromiss entstehen, indem über Klimaziele abgestimmt wird. Jede Interessengruppe hat die Möglichkeit, vier Ziele vorzubringen, aus diesem Pool werden schlussendlich vier Schlussziele in einer Wahl bestimmt. Anders als bei tatsächlichen Klimagipfeln wurde sich in diesem Planspiel nicht dafür entschieden, Klimaziele in Form von Temperatursenkungen ausarbeiten zu lassen, sondern die Bestimmung direkter Ziele favorisiert, da die Formulierung von Temperatursenkungen für die Lernenden sehr abstrakt ist und nicht mit den zuvor erarbeiteten Inhalten verbunden werden kann. Bei der Einigung auf eine angestrebte Temperatursenkung könnten völlig unrealistische Vorschläge entstehen. Mit konkreten Klimazielen, wie dem Ausbau von erneuerbaren Energien und E-Mobilität oder dem Unterbinden der Abholzung von Wäldern, können die Schüler hingegen greifbare Vorstellungen und Lerninhalte verknüpfen. Die Ziele müssen die Lernenden während des Planspiels selbst herleiten. Dazu müssen sie die Gründe für den Klimawandel verstehen und Problemlösungsstrategien erarbeiten. Die Informationszeitschrift aus dem Anhang kann sie dabei unterstützen.

In der ‚*Spielauswertung*‘ findet eine Reflexion des Geschehens aus dem Planspiel statt (vgl. Klippert 2008, S. 28). Diese Phase ist eine der wichtigsten des gesamten Planspiels, da hier rekapituliert wird, wie das Planspiel verlaufen ist. Gestartet wird mit einer kurzen Rückmeldung der Schüler, die von impulsgebenden Fragen („Wie habt ihr das Planspiel erlebt?“) angestoßen werden kann. Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Besprechung der Aspekte gelegt werden, die nicht so gut verlaufen sind und bei denen es Probleme gab. Zudem können einzelne Phasen des Planspiels rekonstruiert und fachliche Ungenauigkeiten berichtet werden. Solch eine

vertiefende und weiterführende Arbeit gehört allerdings nicht mehr in die für das Planspiel vorgesehenen Unterrichtsstunden.

#### **4.2.2 Konzept des Planspiels *Climate Summit in Global City***

Nachdem im vorangegangenen Kapitel das Planspiel *Climate Summit in Global City* beschrieben wurde, soll es noch didaktisch-methodisch begründet werden und die durch es geförderten Kompetenzen herausgestellt werden. Der Klimawandel wird hierbei als gegebene, wissenschaftliche Tatsache bei den Schülern vorausgesetzt, die bereits zuvor im Unterricht behandelt wurde. Im Planspiel geht es folglich nicht Vordergründig um die Bearbeitung der Ursachen und wissenschaftlichen Hintergründe des Klimawandels, sondern um die Darstellung und Erprobung eines politischen Problemlösungsverfahrens. Daher findet im Folgenden keine Sachanalyse des Klimawandels an sich statt.

##### **4.2.2.1 Didaktisch-methodische Überlegungen**

Das Planspiel *Climate Summit in Global City* ist durch seinen sprachlich und inhaltlich hohen Anspruch für die gymnasiale Oberstufe geeignet. Hier lässt es sich an drei Stellen im bilingualen Politikunterricht integrieren. Auf Grundlage des hessischen Lehrplans für das Fach Politik und Wirtschaft kann es in der E2 im Rahmen des Schwerpunktes „Ökologie und wirtschaftliches Wachstum“, in der Q3 im Themenbereich „Internationale Beziehungen und Globalisierung“ oder in der Q4 unter „Aspekte der Globalisierung - Chancen, Probleme, Perspektiven“ verortet werden (Hessisches Kultusministerium 2010, S. 34ff.).

Im Planspiel *Climate Summit in Global City* stehen die wirtschaftlichen Interessen einzelner Interessengruppen mit den ökologischen Anforderungen im Konflikt. Diese Problemstellung kann in der E2 im Rahmen der Umweltpolitik bearbeitet werden (vgl. Hessisches Kultusministerium 2010, S. 34). Problemfelder werden beleuchtet und Lösungsansätze im Planspiel entworfen. So wird als Ergebnis des Planspiels eine internationale Vereinbarung zum Klimaschutz getroffen. Anschließend an den Ausgang vom Planspiel sollten unbedingt noch die Ergebnisse von Klimagipfeln der vergange-

#### 4. Entwicklung eines bilingualen Planspiels in der politischen Bildung zum Themenbereich Globales Lernen

---

nen Jahre besprochen werden. So wird aufgezeigt, wie Klimakonferenzen in der Realität ablaufen können.

Des Weiteren zeigt das Planspiel *Climate Summit in Global City* die Beziehungen zwischen Entwicklungs- und Schwellenländern und den hochgradig entwickelten Industrienationen. Folgen der ungleichen Entwicklung auf die Klimapolitik und kollektive Interessen unterschiedlicher Länder werden in der Diskussion herausgestellt. Daher ist das Planspiel in der Q3 im Rahmen internationaler Beziehungen und Globalisierung einsetzbar (vgl. Hessisches Kultusministerium 2010, S. 41).

Da sich das Planspiel *Climate Summit in Global City* mit Weltumweltpolitik beschäftigt, passt es hervorragend in die Vorgaben des hessischen Lehrplans der Jahrgangsstufe Q4 (vgl. Hessisches Kultusministerium 2010, S. 43). Nationale Interessen müssen vertreten werden, damit globale Klimavereinbarungen zum Schutz der Umwelt auf Landesebene durchgesetzt werden können. Zudem fordern die Entwicklungs- und Schwellenländer Unterstützung von den entwickelten Industrienationen, wodurch die Schüler den Nord-Süd-Ausgleich kennenlernen. Das Planspiel informiert über Schäden in der Umwelt durch den Klimawandel und hat eine nachhaltige Klimapolitik zum Ziel.

Was das schlussendliche Ergebnis der Klimakonferenz im Planspiel sein wird, kann jedoch vorab nicht prognostiziert werden. Es hängt von der Zusammensetzung und der Interaktion der Lerngruppe ab, deren Arbeitsprozess im Planspiel geprägt ist von handlungsorientiertem, eigenverantwortlichem Lernen.

Der Forderung nach Kontroversität im Beutelsbacher Konsens wird das Planspiel in hohem Maße gerecht, weil bei der Debatte in der Klimakonferenz Interessengruppen aus unterschiedlichen Ländern der Welt vertreten sind. Die Schüler werden mit authentischen Zeitungsartikeln in englischer Sprache unterstützt und bekommen so die fachliche Grundlage, die für die Wissenschaftsorientierung und Relevanz sorgt. Auch die Problemorientierung wird gewahrt, da der Klimagipfel das globale Problem des Klimawandels aufgreift. Aus der handlungsorientierten, eigenverantwortlichen Methode des Planspiels, bei dem die Schüler den Klimagipfel selbst gestalten, re-

suliert eine starke Schülerorientierung. Die Lehrkraft kommt somit erst gar nicht dazu, die Lernenden mit persönlichen Einstellungen zu überwältigen. Die Kommunikation in allen Phasen des Planspiels fördert außerdem das Prinzip der Mündlichkeit aus dem Englischunterricht und die Fremdsprache wird funktional und somit bedeutungsvoll genutzt. Die zur Verfügung gestellten Materialien zum Planspiel orientieren sich an den Prinzipien der bilingualen Materialentwicklung. Die Lernenden werden mit *Scaffolding* Techniken unterstützt, indem ihnen Vokabelhilfen an die Hand gegeben werden. Außerdem liegen ihnen authentische Materialien vor, die aus unterschiedlichen Inputinformationen bestehen.

##### **4.2.2.2 Kompetenzbereiche**

Von den fachspezifischen Kompetenzen in der politischen Bildung, dazu gehören Analyse-, Urteils-, Handlungs-, und Methodenkompetenz, wird im Planspiel *Climate Summit in Global City* die Handlungskompetenz am stärksten geschult (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016b, S. 16ff.). Die Lernenden müssen ihren Standpunkt formulieren und vertreten. Um diesen Standpunkt in der Abstimmung durchzusetzen und die eigenen Klimaziele langfristig umzusetzen, müssen sie sich in der Diskussion beteiligen und dazu in der Lage sein, mit Konfliktsituationen angemessen umzugehen. Damit erproben die Lernenden Einflussnahme in politischen Entscheidungsprozessen. Wichtig ist, dass sie sich durch die Informationsphase auch der Konsequenzen ihrer Handlungen und Forderungen bewusst sind und diese realistisch abschätzen können.

Handlungskompetenz im ökonomischen Bereich bedeutet die Fähigkeit, selbstständig wirtschaftliche Entscheidungen unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit zu treffen und gegebenenfalls umzusetzen und dabei mögliche Folgen auch für die Gesellschaft und die Umwelt abzuwägen (Hessisches Kultusministerium 2016b, S. 16ff.).

Um am Planspiel teilnehmen zu können, müssen die Lernenden ihre Analysekompetenz anwenden (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016b, S. 16). Sie untersuchen sie die Problemlage des Klimawandels für die Partizipation am *Climate Summit in Global City* auf die Teilbereiche, die für die Argumentation der jeweiligen Interessengruppen von Bedeutung sind. Hierzu ist

#### 4. Entwicklung eines bilingualen Planspiels in der politischen Bildung zum Themenbereich Globales Lernen

---

es notwendig, dass die Schüler sowohl bereits vorhandenes Wissen aktivieren, als auch neues Wissen generieren. Um andere Akteure in der Debatte zu überzeugen, müssen sie sachlich richtige Argumente vorbringen und falsche Argumente ihres Gegenübers identifizieren. Ihnen sind die unterschiedlichen Sichtweisen der verschiedenen Akteure im Planspiel bewusst und sie nutzen dieses Wissen, um Einfluss auszuüben. Auch die Ursachen des Klimawandels sind den Schülern durch die Einführung in das Planspiel von der Lehrperson und durch die Informationszeitschrift erneut bewusst gemacht worden. Nur so können sie Klimaziele entwickeln, die dem Klimawandel entgegenwirken. Ihr Interesse gilt dabei aber nicht immer ausschließlich der Umwelt, da die Akteure auch ökonomische Belange vertreten. Fachvokabular zum Thema Klimakonferenz und Klimawandel ist den Lernenden durch die Bearbeitung der Materialien sowohl in englischer als auch in deutscher Sprache bekannt.

Auch die Urteilskompetenz wird im Planspiel trainiert, da die Lernenden das vorgegebene Szenario vor dem Hintergrund ihrer Informationen kritisch beurteilen müssen, dazu aufgefordert sind zu argumentieren und ihre Vorgehensweise abschließend zu reflektieren (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016b, S. 16f.). Während des Klimagipfels müssen die Lernenden Sach- und Werturteile treffen. Durch die Übernahme einer vorgegebenen Rolle im Planspiel, üben die Lernenden den Perspektivwechsel und ihre Empathiefähigkeit. Dadurch werden sie sich aber auch ihrer eigenen Einstellungen genauer bewusst. In der Diskussion sind sie zudem mit Kritik durch andere Akteure konfrontiert und müssen lernen mit dieser möglichst konstruktiv umzugehen. Während des Planspiels wird den Schülern deutlich, dass politische Entscheidungen, die durch einen demokratischen Prozess entstanden sind, ein Kompromiss aus diversen Interessen darstellen. Dabei sind nicht immer die eigenen Interessen durchsetzungsfähig. Durch die Weiterentwicklung ihrer Urteilskompetenz lernen die Schüler ihr Fachwissen zu verwenden.

Während der Durchführung des Planspiels lernen die Schüler eine spezifische Methode der politischen Bildung kennen, was ihrer Methodenkompetenz zuträglich ist (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016b, S.

17). Hierbei kommt es auf selbstständiges Arbeiten und die Auswahl und Verwendung geeigneter Methoden für den Arbeitsprozess an. Die Lernenden sind dazu angehalten, neben den bereitgestellten Materialien durch die Lehrperson auch zusätzliche Informationen, beispielsweise über die Nutzung des Internets, einzuholen. Sie müssen dazu in der Lage sein, unterschiedliche Text- und Darstellungsarten zu verstehen. Während der Beratungsphasen in der eigenen Gruppe üben die Schüler außerdem, Vermutungen zu äußern und diese anschließend in der Diskussion zu prüfen.

Durch die Förderung dieser Kompetenzbereiche der politischen Bildung, leistet das Planspiel einen Beitrag zur Erziehung der Schüler zum mündigen Bürger, der dazu in der Lage ist zu partizipieren. Kant bezeichnet die Mündigkeit des Bürgers als Resultat der Aufklärung, wobei er seine selbstverschuldete Unmündigkeit beendet, indem er den eigenen Verstand nutzt (vgl. Sander 2014, S. 28). Auch die Lernenden müssen im Planspiel ihren Verstand zur Lösung der Problemlage nutzen.

Im Planspiel *Climate Summit in Global City* werden nicht nur fachspezifische Kompetenzen der politischen Bildung und des Englischunterrichts gefördert, sondern auch überfachliche Kompetenzen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016b, S. 8). Dazu gehört unter anderem die Sozialkompetenz, die durch die interaktive Methode des Planspiels in besonderem Maße gefördert wird. Die Lernenden müssen während des Planspiels über eine Zeit von fünf bis sechs Unterrichtsstunden eigenverantwortlich in Gruppen arbeiten. Um zu einem Ergebnis zu kommen, ihre Interessengruppe angemessen zu vertreten und die Klimakonferenz erfolgreich beenden zu können, müssen die Schüler miteinander kooperieren und Teamfähigkeit zeigen. In der Diskussion mit den anderen Interessengruppen lernen die Schüler zudem mit Konflikten umzugehen und sich angemessen zu streiten. Sie werden durch die aktive Gestaltung globaler Klimaziele auf ihre gesellschaftliche Verantwortung aufmerksam gemacht und auf Partizipation vorbereitet. Auch die sprachliche Kompetenz in der Fremdsprache wird besonders stark gefördert. Die Lernenden müssen fremdsprachige Texte lesen und verarbeiten, Informationen zusammenschreiben und mündlich in der Fremdsprache kommunizieren.

### 5. Fazit

Bilingualer Unterricht ist Sachfachunterricht, der überwiegend in einer Fremdsprache durchgeführt wird. Dafür eignen sich generell alle Fremdsprachen und alle Sachfächer, wobei die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer am häufigsten genutzt werden und Englisch die beliebteste Sprache ist. Als Basis für den Unterricht dienen die Inhalte aus dem jeweiligen Lehrplan des Sachfaches. Historisch hat sich bilingualer Unterricht aus der Deutsch-Französischen Annäherung nach dem zweiten Weltkrieg entwickelt und fand auf Französisch statt. Somit war bilingualer Unterricht in Deutschland in seiner Ursprungsform eine politische Maßnahme zur Völkerverständigung auf schulischer Ebene. Er existiert heute in verschiedenen Formen, von kurzzeitigen bilingualen Modulen bis zu bilingualen Zügen, die bis zum Abitur durchgeführt werden.

In der Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts bestand lange Zeit Streit darüber, ob es sich um erweiterten Fremdsprachenunterricht oder Fachunterricht auf einer Fremdsprache handelt. Daher wurde bis heute noch keine einheitliche bilinguale Didaktik entworfen. Weitgehende Einigkeit besteht jedoch darüber, dass die Didaktik des Sachfaches mit der der Fremdsprache verbunden werden sollte und Methoden beider Fächer einfließen sollten. Zukünftig muss eine bilinguale Didaktik für alle möglichen Fächerkombinationen ausgearbeitet werden. Der bilinguale Unterricht bietet sich hervorragend an, um die von der politischen Bildung geforderte Kontroversität, die sich aus der Konfrontation der unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten der Fremdsprache und der des Heimatlandes ergibt, mit funktionaler Fremdsprachigkeit zu verbinden. Wissenschaftlich fundierte, relevante und aktuelle Materialien können durch die Nutzung der Fremdsprache verstärkt hinzugezogen werden. Die mündliche Kommunikation in der Fremdsprache zu fachwissenschaftlich fundierten Themen wird in besonderem Maße gefördert. Zudem wird die Muttersprache als Grundlage genutzt und wenn nötig wird auf sie zurückgegriffen, da *Code Switching* im bilingualen Unterricht den Wechsel zwischen Fremd- und Schulsprache ermöglicht. Bei der Materialentwicklung für den bilingualen Unterricht sollte beachtet werden, dass die Lernenden ausreichend unterstützt werden. Dazu

gehören Vokabelhilfen, aber auch unterschiedliche Text- und Darstellungsformen. Außerdem sollten authentische Quellen aus unterschiedlichen Kulturkreisen mit einbezogen werden, um diverse Perspektiven und Meinungen abzubilden.

Da bilingualer Unterricht ein fächerverbindendes und fächerübergreifendes Prinzip ist, werden durch diese Unterrichtsform neue Möglichkeiten für Sachfächer und Fremdsprachen aufgezeigt. Im Englischunterricht lässt sich beispielsweise im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichts politische Bildung implementieren, indem im Themenbereich Globalisierung die internationalen Beziehungen im Hinblick auf die Rolle der USA bei internationalen Friedensverträgen untersucht wird. Die politische Bildung eignet sich besonders gut als Fach für den bilingualen Unterricht, weil sich in der unterrichtlichen Erfahrung gezeigt hat, dass Fächer aus dem gesellschaftlichen Aufgabenbereich besonders gut geeignet sind. Politische Bildung bietet authentische und schülernahe Themen, die zu geeigneten Sprechanschlüssen in der Fremdsprache dienen können. Außerdem geht politische Bildung über die Sphäre der eigenen Lebenswelt hinaus und beschäftigt sich mit internationalen Geschehnissen und Problemen, die authentisch mit der international anerkannten Verkehrssprache Englisch bewältigt werden können. Damit wird interkulturelles Lernen angestoßen, was ein Hauptbestandteil bilingualen Unterrichts sein sollte.

Bilingualer Unterricht ist vorteilhaft für die Lernenden, weil er ihre sprachlichen Fähigkeiten in der Fremdsprache erhöht, ihre interkulturelle Kompetenz stärkt, die Motivation im Unterricht erhöhen kann und für Lernende unterschiedlicher Kompetenzniveaus angepasst werden kann. Leider wird bilingualer Unterricht im selektiven, dreigliedrigen Schulsystem von vielen Schulen zur Anwerbung und Auswahl von leistungsstarken Schülern eingesetzt. Trotzdem hat er das Potenzial, für alle Lernenden eine Bereicherung zu sein. Am häufigsten wird er an Gymnasien praktiziert, aber auch an Grund-, Haupt-, Real- und berufsbildenden Schulen verbreitet sich das Modell. Um Mehrsprachigkeit zu fördern, wird schon in der Grundschule mit dem Englischunterricht begonnen. Er lässt sich auch für ausgewählte Unterrichtssequenzen mit sachfachlichen Themen erweitern. Während an Gymnasien der Anreiz, bilingualen Unterricht zu besuchen, darin besteht, besonde-



re Qualifikationen für den späteren Beruf oder das Studium zu erwerben, steht an Haupt- und Realschulen die starke Handlungsorientierung, der funktionale Gebrauch der Fremdsprache und die fächerverbindenden Möglichkeiten im Vordergrund. Die Mehrsprachigkeit von Lernenden mit Migrationshintergrund wird im deutschen Bildungssystem häufig verkannt, da sie als benachteiligt und leistungsschwächer angesehen werden. Den bilingualen Unterricht bewerten Schüler mit Migrationshintergrund aber sehr positiv und können darin von ihren starken Leistungen in Fremdsprachen profitieren sowie ihren muttersprachlichen Hintergrund nutzen. Dafür muss bilingualer Unterricht aber stärker an Haupt-, Real- und Berufsschulen ausgebaut werden.

Damit bilingualer Unterricht allerdings zu stärkeren Leistungen in der Fremdsprache führt, sind neben der Ausarbeitung einer bilingualen Didaktik für alle Sachfach- und Sprachkombinationen auch gut ausgebildete Lehrkräfte erforderlich. Ausblickend lässt sich feststellen, dass an einigen Universitäten zwar zusätzliche Angebote für die bilinguale Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften geschaffen werden, dies aber noch nicht flächendeckend der Fall ist. Da keine einheitliche Qualifikation von Lehrkräften für den bilingualen Unterricht gefordert wird, unterrichten oftmals Lehrkräfte des Sachfaches, die sich kompetent fühlen auch fremdsprachig zu unterrichten. Für gelingenden bilingualen Unterricht sind Fachlehrer des Sachfaches mitunter nicht ausreichend geschult. Die sprachliche und fachliche Kompetenz einer Fremdsprachenlehrkraft sind unbedingt erforderlich, um den bilingualen Unterricht nicht zur Brutstätte für Sprachfehler zu machen.

Für die Entwicklung eines bilingualen Planspiels wurde ein Thema aus dem Feld Globales Lernen genutzt. Globales Lernen ist eine Reaktion der Schule auf die weltweiten Veränderungen im politischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Bereich. Entwickelt hat sich dieses Modell aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung und verfolgt das Ziel, die Lernenden auf ein Leben mit den zukünftig auf sie treffenden Herausforderungen vorzubereiten. Somit wird das gleiche Ziel wie bei politischer Bildung als bilingualer Unterricht angestrebt. Beim Globalen Lernen sollen die Lernenden zusätzlich auch verantwortungsvolles und verträgliches Handeln lernen. Die Methode des Planspiels eignet sich mit ihrem schüler- und handlungs-

orientierten Charakter hervorragend für die Umsetzung von Globalem Lernen. Eigenverantwortlich arbeiten die Schüler in unterschiedlichen Interessengruppen an einer Problemstellung und treten miteinander in die Diskussion ein. Diese Methode bleibt den Lernenden in Erinnerung und führt so zu einem nachhaltigen Lerneffekt.

Beim bilingualen Planspiel *Climate Summit in Global City* wird eine Klimakonferenz durchgeführt, bei der die verschiedenen Akteure sich abschließend auf vier Klimaziele einigen sollen. Das Planspiel erstreckt sich über fünf bis sechs Unterrichtsstunden und kann in gesplitteten Doppelstunden im regulären Unterricht stattfinden, aber auch in einer Projektwoche oder auf Klassenfahrt umgesetzt werden. Die Akteure bestehen aus Vertretern der USA, der Europäischen Union, Chinas, Indonesiens, Afrikas, Greenpeace‘ und des WWF. Hochentwickelte und reiche Industrienationen stehen dabei Schwellen- und Entwicklungsländern gegenüber und schwanken zwischen wirtschaftlichen und ökologischen Interessen. Die NGOs vertreten die Interessen von Teilen der Bevölkerung und haben die Umsetzung wirkungsvoller Maßnahmen gegen den Klimawandel zum Ziel. Das Planspiel ist unterteilt in eine Einführungsphase, eine Informations- und Lese-phase, die Strategieplanung und Meinungsfindung, die Interaktion zwischen den Interessengruppen, die Durchführung der Konferenz und die Spielauswertung.

Das Planspiel *Climate Summit in Global City* lässt sich auf Basis des hessischen Lehrplans für das Fach Politik und Wirtschaft an drei Stellen der gymnasialen Oberstufe implementieren. Die Kontroversität der Interessenlagen verschiedener Staaten wird dargestellt und die Fremdsprache Englisch wird funktional genutzt, da im Planspiel ein hohes Maß an Kommunikation stattfindet. Weiterhin findet Schülerorientierung statt, weil diese sich eigenverantwortlich und wissenschaftlich fundiert mit der Thematik auseinandersetzen. Zur Materialerstellung für das Planspiel wurden die Prinzipien zur bilingualen Materialerstellung beachtet. Darüber hinaus wird die Handlungskompetenz durch das Planspiel *Climate Summit in Global City* trainiert. Die Lernenden müssen eine Rolle einnehmen und diese in der Diskussion mit passenden Argumenten vertreten. Dabei erproben sie politische Einflussnahme und werden auf politische Partizipation vorbereitet. Damit

legt das Planspiel einen Grundstein in der Erziehung zum mündigen Bürger. Auch die Urteils-, Analyse- und Handlungskompetenz werden durch die verschiedenen Anforderungen im Planspiel gefördert. Die Sozial- und Sprachkompetenz werden durch die Zusammenarbeit der Lernenden in Gruppen und die Diskussion im Plenum und in Kleingruppen geschult.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Schule gefordert ist auf durch die Globalisierung entstehende Veränderungen in der Welt zu reagieren, um die Lernenden auf ihr Leben als Erwachsene vorzubereiten. „Kinder und Jugendliche müssen angesichts wachsender Herausforderungen zukunftsorientierte Kompetenzen für ihre eigene Lebenswelt und ihre beruflichen und gesellschaftlichen Perspektiven entwickeln“ (Appelt und Siege 2016, S. 23). Globales Lernen kann einen Kompetenzzuwachs bewirken, der die Schüler dazu befähigt mit zukünftigen Herausforderungen umzugehen. Politische Bildung sollte außerdem mit bilinguaem Unterricht verbunden werden, da sich durch das Zusammenwirken von Fremdsprache und Fachinhalten positive Effekte ergeben. Bilingualer Unterricht lässt sich für Lernende aller Altersstufen und Leistungsniveaus anpassen. Er bildet die Schüler in funktionaler Form in der Fremdsprache und den Inhalten der politischen Bildung aus, was ihnen die Möglichkeit bietet ihre Mehrsprachigkeit weiterzuentwickeln und im internationalen Raum zu agieren. Folglich befähigt bilingualer Unterricht in politischer Bildung zur Partizipation und schafft eine Grundlage zur Mündigkeit.

## Literaturverzeichnis

- Adesina, Akinwumi (2015). *Paris climate talks: Africa means business on global warming - does the rest of the world?* *The Guardian*, 04.12.2015. Online verfügbar unter <https://www.theguardian.com/global-development/2015/dec/04/africa-global-warming-paris-climate-talks>, zuletzt geprüft am 21.11.2016.
- Anand, Geeta; Davenport, Coral; Kanter, James et al. (2016). *The Key Players in Climate Change*. *The New York Times*, 21.04.2016. Online verfügbar unter [http://www.nytimes.com/interactive/2016/04/21/science/paris-agreement-carbon-dioxide-global-warming.html?\\_r=1](http://www.nytimes.com/interactive/2016/04/21/science/paris-agreement-carbon-dioxide-global-warming.html?_r=1), zuletzt geprüft am 21.11.2016.
- Appelt, Dieter; Siege, Hannes (2016). *Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens*. In J.-R. Schreiber und H. Siege (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz), 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, (S. 21–54). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Asbrand, Barbara; Scheunpflug, Annette (2014). *Globales Lernen*. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, 4. völlig überarbeitete Auflage, (S. 401–412). Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Becker, Thomas; Börner, Otfried; Edelhoff, Christoph et al. (2016). *Neue Fremdsprachen*. In J.-R. Schreiber und H. Siege (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, (Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz) 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, (S. 156–175). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Böttger, Heiner (2013). *Bilingualer Unterricht in Primarschulen: Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule*. In W. Hallet und F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Content and Language Integrated Learning, (S. 66–73). Bobingen: Friedrich Verlag.
- Breidbach, Stephan (2013). *Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik*. In W. Hallet und F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Content and Language Integrated Learning, (S. 11–17). Bobingen: Friedrich Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2011). *Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens*. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren*. Didaktik des Englischunterrichts (S. 45–52). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Engartner, Tim; Siewert, Markus B.; Meßner, Maria Th. et al. (2015). *Politische Partizipation ‚spielend‘ fördern? Zeitschrift für Politikwissenschaft, No. 25 (2)*, (S. 189–217).

- Fehling, Sylvia (2002). *Language awareness in content and language integrated learning*. In C. Finkbeiner (Hrsg.), *Wholeheartedly English: a life of learning*. Festschrift for Johannes-Peter Timm, (S. 213–221). Berlin: Cornelsen.
- Fehling, Sylvia (2005). *Language awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Finkbeiner, Claudia; Fehling, Sylvia (2002). *Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium*. In C. Finkbeiner (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht*. Lehren und Lernen in zwei Sprachen, (S. 9–22). Darmstadt: Schroedel.
- Goll, Thomas (2014). *Problemorientierung*. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, 4. völlig überarbeitete Auflage, (S. 258–265). Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Grammes, Tilman (2014a). *Exemplarisches Lernen*. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, 4. völlig überarbeitete Auflage, (S. 249–257). Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Grammes, Tilman (2014b). *Kontroversität*. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, 4. völlig überarbeitete Auflage, (S. 266–274). Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Greenpeace (30.11.2015). *Greenpeace expects big action from the big economies at the Climate Summit*. 30.11.2015. Online verfügbar unter <http://www.greenpeace.org/international/en/press/releases/2015/Greenpeace-expects-big-action-from-the-big-economies-at-the-Climat-Summit/>, zuletzt geprüft am 21.11.2016.
- Hallet, Wolfgang (2003). *Bilingualer Unterricht: Qualifikationen, didaktische Konzepte und Curriculum. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlichen Wissens*. In R. Hoffmann (Hrsg.), *Bilingualer Geographieunterricht*. Konzepte - Praxis - Forschung ; Gemeinsames Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD) und der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 13.- 15. September 2001 an der Universität Trier, (S. 45–64). Nürnberg: Hochschulverb. für Geographie und ihre Didaktik.
- Hallet, Wolfgang (2013). *Aufgaben- und Materialentwicklung*. In W. Hallet und F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Content and Language Integrated Learning, (S. 202–209). Bobingen: Friedrich Verlag.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Content and Language Integrated Learning. Bobingen: Friedrich Verlag.
- Harrop, Ena (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities*. *Encuentro* (21), (S. 57–70).
- Hartig, Johannes; Hinz, Silke; Nold, Günter et al. (2008). *Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache*. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und*

- Englisch*. Ergebnisse der DESI-Studie, (S. 451–457). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin; Hartig, Johannes (2008). *Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache*. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Ergebnisse der DESI-Studie, (S. 208–230). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2010). *Lehrplan Politik & Wirtschaft. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 7 bis 13*. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016a). *Begleitmaterial Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Englisch. Anregungen für fachübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsvorhaben (2)*. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016b). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I - Gymnasium. Politik und Wirtschaft*. Wiesbaden.
- IPCC (2007). *Summary for Policymakers*. In IPCC (Hrsg.), *Climate Change 2007: The Physical Science Basis*. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change, (S. 2–18). Cambridge, United Kingdom, New York, USA: Cambridge University Press.
- Juchler, Ingo (2014). *Wissenschaftsorientierung*. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, 4. völlig überarbeitete Auflage, (S. 284–292). Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Juchler, Ingo (2016). *Sekundarstufe I: Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld. Politische Bildung*. In J.-R. Schreiber und H. Siege (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, (Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz) 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, (S. 214–224). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Klippert, Heinz (2008). *Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen*. 5., überarb. und aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz.
- Krechel, Hans Ludwig (2013). *Organisationsformen und Modelle in weiterführenden Schulen*. In W. Hallet und F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Content and Language Integrated Learning, (S. 74–80). Bobingen: Friedrich Verlag.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2013). *Konzepte für den bilingualen Unterricht - Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*.
- Mattes, Wolfgang (2011). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Überichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Mentz, Olivier (2010). *Alle Fächer eignen sich - oder doch nicht? Überlegungen zu einem bilingualen Fächerkanon*. In S. Doff (Hrsg.), *Bilin-*

- gualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*, (S. 29–43). Tübingen: Narr.
- Milman, Oliver (2016). *Donald Trump presidency a 'disaster for the planet', warn climate scientists*. *The Guardian*, 11.11.2016. Online verfügbar unter <https://www.theguardian.com/environment/2016/nov/11/trump-presidency-a-disaster-for-the-planet-climate-change>, zuletzt geprüft am 21.11.2016.
- Moegling, Klaus; Overwien, Bernd (2010). *Globalisierung als Inhaltsfeld des Politikunterrichts*. In K. Moegling & B. Overwien und W. Sachs (Hrsg.), *Globales Lernen im Politikunterricht*, (S. 11–28). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Neuß, Norbert (2014). *Vorschulische Einrichtungen*. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, 4. völlig überarbeitete Auflage, (S. 177–185). Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Otten, Edgar; Wildhage, Manfred (2003). *Content and language Integrated Learning. Eckpunkte einer "kleinen" Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*. In E. Otten und M. Wildhage (Hrsg.), *Praxis des bilingualen Unterrichts* (S. 12–45). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Overwien, Bernd; Rathenow, Hanns-Fred (2009). *Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung - eine Einleitung*. In B. Overwien und H.-F. Rathenow (Hrsg.), *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*, (S. 7–21). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Petrik, Andreas (2014). *Adressatenorientierung*. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, 4. völlig überarbeitete Auflage, (S. 241–248). Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Piekarek, Isabel (2013). *Lernerfolg durch Language Awareness bei Fremdsprachenlernern mit Migrationshintergrund*. In J. Hollm & A. Hüttermann & J.-U. Keßler et al. (Hrsg.), *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I. Sprache, Sachfach und Schulorganisation*, (S. 229–244). Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Reinhardt, Sibylle (2014). *Handlungsorientierung*. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, 4. völlig überarbeitete Auflage, (S. 275–283). Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Sander, Wolfgang (2014). *Geschichte der politischen Bildung*. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, 4. völlig überarbeitete Auflage, (S. 15–30). Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Scherrer, Christoph; Kunze, Caren (2011). *Globalisierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmelter, Lars (2013). *Entwicklungstendenzen und Desiderata der bilingualen Sachfachdidaktik*. In W. Hallet und F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*, (S. 40–45). Bobingen: Friedrich Verlag.
- Scholz, Lothar (2014). *Spielend lernen: Spielformen in der politischen Bildung*. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, 4. völlig

überarbeitete Auflage). Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.

Schreiber, Jörg-Robert; Siege, Hannes (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Ullrich, Heiner (2014). *Exzellenz und Elitenbildung in Gymnasien. Traditionen und Innovationen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, No. 17 (S3), (S. 181–201).*

Uzerli, Ursula; Isberner, Jutta (2002). *Problem- und Entscheidungsfelder: Planung an Real-, Haut- und Gesamtschulen*. In C. Finkbeiner (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*, (S. 23–31). Darmstadt: Schroedel.

Vogt, Karin (2013). *Bilingualer Unterricht an berufsbildenden Schulen*. In W. Hallet und F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*, (S. 80–87). Bobingen: Friedrich Verlag.

Wegner, Anke (2011). *Weltgesellschaft und Subjekt. Eine bildungsgangdidaktisch inspirierte Studie zum bilingualen Sachfachunterricht an Real- und Gesamtschulen*. 1., neue Ausg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolff, Dieter (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL*. In W. Hallet und F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, (S. 298–302). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Wolff, Dieter (2011). *Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen*. *Forum Sprache, No. 3. Jahrgang, No. 2 (6)*, (S. 75–85).

WWF (2016). *Climate & Energy. Changing climate change*. Online verfügbar unter [http://wwf.panda.org/what\\_we\\_do/footprint/climate\\_carbon\\_energy/](http://wwf.panda.org/what_we_do/footprint/climate_carbon_energy/), zuletzt geprüft am 21.11.2016.



**Anhang**

Scenario of the *Climate Summit in  
Global City*



Carbon emissions<sup>5</sup> lead to climate change. With their activities humans contribute to this problem. Environmental pollution<sup>6</sup> and deforestation are caused by humans. Due to global warming<sup>7</sup> the sea levels are raising, animals are losing their living spaces and they as well as human made cities might become extinct. The world has recognized this problem and needs to react. Therefore, a climate summit takes place in Global City this year. It seems so easy to make agreements on goals in order to prevent global warming from increasing. However, the different participants on the climate summit follow the interests of the country or region they represent whereas the NGOs try to do everything to protect climate. Consequently, there is a discrepancy between economic success and climate protection. The world's future lies in the hands of the climate summit's participants!



---

<sup>5</sup> Kohlendioxid-Ausstoß/Emissionen

<sup>6</sup> Umweltverschmutzung

<sup>7</sup> Globale Erwärmung/Erderwärmung

## Procedure of the *Climate Summit in Global City*

1. Presentation of the scenario / problem
2. Group formation (lottery)
3. **Information Phase** (45 minutes): Get into your groups!
  - Read your role card and take over your role.
  - Read the additional material provided in the information journal. You can also use the internet to collect further information.
  - Develop a position of your interest group and outline solving strategies for climate change.
  - Choose two representatives for your group
4. **Interaction Phase** (45-90 minutes)
  - Contact other groups (via letters or during meetings). Ask questions, form coalitions, develop strategies!
5. The **conference** consists of three phases (30-45 minutes in total).

There are two empty seats for members of the audience who want to contribute something to the discussion.

  - First phase: One representative of each interest group is asked to give a short statement including the position of their group
  - Second phase: In this phase the actual discussion takes place.
  - Third phase: The representatives are asked to give a short final statement, including the four points for climate improvement that they outlined within their group. In order to make a decision/compromise, four goals are elected. Every representative of a country has one vote, except from the NGO's. They are not allowed to take part in the election.
6. Reflexion

## Role Card: Moderator

You are responsible for the moderation of the climate summit. Please make sure that every participant has the possibility to present their position. The tone in the discussion should be respectful and cultivated. Think of strategies to control and moderate the discussion at the climate summit.

You are responsible for collecting the **four goals of every interest** group and the **election** of the **four final goals** of the summit. All representatives from countries have one vote. The NGO's (Non-Governmental-Organizations) are allowed to contribute to the discussion, but they do not have a vote!

Before you open the discussion, please explain the rough **procedure** of the climate summit:

There are three phases of discussion in total. Between the discussions the different groups can seclude<sup>8</sup> themselves in order to deliberate<sup>9</sup>. During the first phase one representative of every interest group should give a short statement including the own stance. In the second phase the real discussion between all representatives takes place and in the last phase one participant of every interest group is asked to give a short final statement (approx. 1-2 minutes). Moreover, there are two empty seats available for members of the audience who want to contribute their opinion or idea to the discussion.

## Role Card: European Union

You are representatives of the European Union. The EU is one of the greatest financial supporters of developing countries to help them cope with the climate change. It is not always easy to represent and satisfy the interests of all 28 member states. While Germany is promoting energy transition<sup>10</sup>, Poland still relies on coal. Moreover, the European Union is a great economic power that relies on trading among the member states and with countries

---

<sup>8</sup> Zurückziehen

<sup>9</sup> Verhandeln/beratschlagen

<sup>10</sup> Energiewende

outside the union. You have to think of that when negotiating with other countries so that your trade relations do not suffer.

## Role Card: China

You are the nation with the highest emissions. The people living in China suffer from heavy smog. However, the country you represent has developed to an economic power during the past years. You believe that the countries that have been rich for a long time should support developing countries because you have just recently transformed. Although your country has high ambitions to reduce or at least do not increase emissions you do not want risk or weaken your economic power.

## Role Card: USA

The new president of your country, Donald Trump, is not sure whether climate change is caused by humans. Additionally, he suggested that the USA might distance from global climate agreements. You have to bear this in mind when making suggestions for climate goals, because you also need to implement them at the national level. It might be hard to implement ambitious climate goals when the president does not accept them at all. Moreover, the USA has a great industry that needs to grow stronger. Think of goals that you cannot support at all and goals that could possibly be supported by the government as well.

## Role Card: Indonesia

Your country causes high emissions due to deforestation and they are still growing. But as a developing country you rely on this industry. In order to improve the current situation and act actively against climate change you need the support of richer countries. Think of ways how you could protect the environment with small means. Which countries could you cooperate with?

## Role Card: Africa

Compared to others your continent is not responsible for climate change. However, you have to suffer from its consequences and do not have the technologies to fight climate change. You are eager to slow down climate change and contribute as much as you can, but therefore you need financial support from richer countries. As a developing region you are suffering the most from and doing the least to cause climate change. The situation has to change! Think of claims and contributions concerning climate change.

## Role Card: Greenpeace

You want the nations on the climate summit to take responsibility for climate change. As representatives of Greenpeace you demand all countries to switch completely to renewable energies until 2050. Your research proves that the countries participating in the climate summit do not use their potential of renewable energies. Those countries trying to react to climate change are way too slow. Most countries only think of their economic power, but they forget that they destroy the planet they live on. It is your task to make them aware of that fact! Think of possible coalitions<sup>11</sup> you could form.

## Role Card: WWF

You want to protect the environment and wildlife to make the future worth living. From your experience you know that climate protection and economy can work hand in hand. You are sick of bad excuses, but also willing to help developing ideas and making a change. The countries at the climate summit have to double their efforts in order to improve the current situation and you do everything in order to encourage them. Think of groups that you could cooperate with and develop strong demands.

---

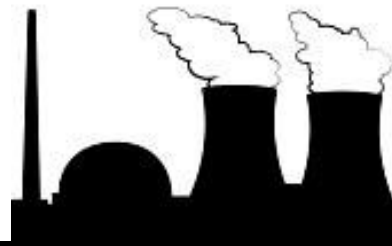
<sup>11</sup> Koalitionen, Zusammenarbeiten.

## Event Cards

Whales stranded at North Sea coast again. Due to global warming the ocean's temperatures increase which lead to a change in ocean current. Whales are misled to the North Sea where they die on the tideland<sup>12</sup>.



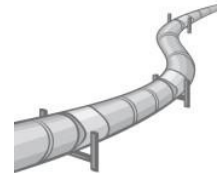
Reactor accident at a nuclear power plant<sup>13</sup> in China. Contaminated water threatens to flow into the ocean.



Breakthrough in the car industry! Engineers developed new storage capacities for batteries in electric cars.



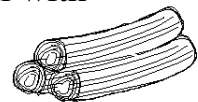
French government fears dependence on Russian gas supply as a consequence of decrease in coal industry and coal power stations<sup>14</sup>.



New plastic island discovered in the Indian Ocean.



Boom of Indonesian wood industry. New trading deal with China.



Polish government promises future of coal industry and calms down industrial workers who fear for their job. Environmental activists protest against the decision.



New study reveals the harming effects of fracking. Water in fracking regions is contaminated and landslips<sup>15</sup> devastate the environment.



© Can Stock Photo

<sup>12</sup> Watt


<sup>13</sup> Atomkraftwerk

<sup>14</sup> Kohlekraftwerke

<sup>15</sup> Erdbeben

Meeting with group...	Most important results:

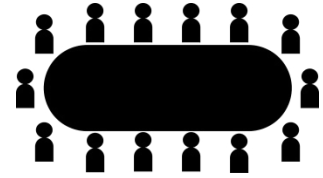


Letter to group... 	Most important results:





Statement for the discussion



*Short presentation of the group: (role, interests, goals)*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Notes on the discussion: (reached goals, problems)*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Suggestions to solve the problem and claims:*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**INFORMATION JOURNAL**

*For the Climate Summit in Global City*



# 1) General Information on Climate Change for all Groups



## Climate Change

Climate change [is] a fundamental threat to everything we love. Melting glaciers,

rising sea levels, and new and more frequent weather extremes will leave no continent untouched. Impacts are already being felt by many communities and ecosystems worldwide. Water supplies are shrinking, crop yields<sup>17</sup> are dropping, forests are burning, and our oceans are becoming more acidic<sup>18</sup>. This has huge implications for our livelihoods and human security.

The task and hand is managing the unavoidable impacts and, at the same time, [reduce] the impact of future climate impacts.

To have a chance of preventing dangerous global warming, the vast majority of fossil fuels<sup>19</sup>—the biggest driver of climate change—have to be left in the ground. Fortunately, renewable energy<sup>20</sup> alternatives are growing rapidly and a more competitive than ever; helping to shield the world from the worst climate risks, while improving human health, boosting our economies, and creating jobs.

Working with local communities, helping ecosystems adapt to rapid change, speeding up the renewable energy transition<sup>21</sup>, and cutting the emissions that drive climate change—these are critical things WWF does to make a safer world, for all of us.

---

<sup>17</sup> Erntegewinne

<sup>18</sup> Sauer

<sup>19</sup> Fossile Brennstoffe

<sup>20</sup> Erneuerbare Energie

<sup>21</sup> Wechsel

## Why it matters

Governments and scientists have agreed that global warming must remain under 2°C to avoid catastrophic climate change. The mean global temperature has already risen by almost a full degree since the start of the Industrial Revolution (c. 1750). At the United Nations climate talks in Paris in December 2015, governments acknowledged the growing threat of climate change and agreed to work towards keeping warming to 1.5°C.

The world can still avoid dangerous climate change, but action is needed urgently to cut emissions and to prepare communities and ecosystems for a hotter world.

**People around the world are facing extreme weather.** From more dangerous floods and storms, to droughts<sup>22</sup> and heatwaves, extreme weather events are growing in frequency and intensity. We're loading more and more heat into the air and seas, upping the risks, costing trillions of dollars, and mounting an even bigger toll on people, with the poorest the most exposed.

**Climate change is a health emergency.** Extremes of heat, more intense drought, [...] storms, and [...] downpours<sup>23</sup> are already undermining human health and security. We risk undoing years of public health gains if we let global warming get away. Climate change and our continued dependence on dirty energy are polluting our air, increasing the spread of disease, fueling food insecurity and malnutrition<sup>24</sup>, and making water supplies scarcer and less safe. A world of more than 2°C would see an increasing number of people move across borders, exacerbate inequity<sup>25</sup>, and raise the risk of conflict and social strife.

**The oceans are warming and acidifying.** People and wildlife depend on the healthy oceans: a vital source of livelihoods and [food]. The oceans have absorbed most of extra heat and carbon dioxide (CO<sub>2</sub>) so far—more than the air—making the seas both warmer and more acidic. Warming waters are bleaching coral reefs and driving stronger storms. Rising ocean[s]

---

<sup>22</sup> Dürre

<sup>23</sup> Starker Regen

<sup>24</sup> Unterernährung

<sup>25</sup> Ungerechtigkeit

[threaten] shellfish, including the tiny crustaceans without which marine food chains would collapse.

**The ice is melting and the seas are rising.** Sea ice in the Arctic is shrinking before our eyes with summer sea ice expected to virtually disappear before 2050. This would have dangerous consequences for global weather, not to mention degrade the region's marvellous ecosystem. In the Antarctic and Arctic, massive ice shelves are disintegrating and breaking away. Glaciers are [melting] at alarming rates worldwide, threatening a sea-level rise of several metres by century's end.

**Our ecosystems are in peril.** [...] [the] ecosystems could undergo serious and irreversible changes, and even disappear altogether. The increase in average temperatures will see optimal habitats for many species move higher up mountains and further towards the poles. Where there is no higher ground or where changes are taking place too quickly, local losses or even global extinctions will follow.

## Greenpeace

### Greenpeace expects big action from the big economies at the Climate Summit



As world leaders set out their response to climate change [...], Greenpeace is call-

ing on the leaders of the G7 and the BRICS countries to do more to transform their energy systems, and to switch to 100 percent clean renewable energy by 2050. Their leader's fine words [...] must be matched by action at home so global warming is limited to 1.5 celsius or below. This is a matter of survival for millions of people.

The member countries of both the G7 and the BRICS (Brazil, Russia, India, China and South Africa), together responsible for some 65% of

global carbon emissions, have huge renewable energy<sup>26</sup> potential. Greenpeace is today releasing an analysis of their energy sectors, showing that none are taking full advantage of this potential, to the detriment<sup>27</sup> of their economies and the world's climate.

While all the G7 countries have seen falls in their carbon emissions, and a clear turning-away from coal, this transition has been patchy. Even in Germany, which has shown the political will to move to renewables, the transition is not happening fast enough and there is no political agreement yet to phase out coal. [...]

Martin Kaiser, head of international climate politics at Greenpeace, says: "Change is blowing through the world's energy sector. We have seen how quickly that change can happen when it is supported by political will. This summit must accelerate that change, and mark the beginning of the end of the era of coal, oil and gas. It should be the springboard for a new energy era, based on 100% renewables for all." He added: "With power comes responsibility. The countries whose action matters the most should embrace the full potential of renewable energy much faster than they are currently planning to. The survival of millions of people, who are not responsible for global warming, depends on a faster global transition from fossil fuels to 100% renewable energy by 2050. "We're in a race between rising temperatures and the renewables revolution, and if they get it right in Paris then the politicians will help clean energy win."

**WWF**

### **What WWF is doing**

Promoting low carbon<sup>28</sup> societies to cut dependence on dirty energy and fuels. From the local to the global, WWF works to promote a shift away from carbon-intensive activities by holding gov-



---

<sup>26</sup> Erneuerbare Energien

<sup>27</sup> Nachteil

<sup>28</sup> Kohlendioxid

ernments to account and encouraging ambitious policies that favour renewable energy<sup>29</sup>.

**Working to change our energy use and provide clean energy to those who don't have access.** By 2050, all of the world's energy needs can be met from renewable sources. WWF is working to shift the world to a low-carbon economy by increasing the use of clean, renewable energy, and promoting greater energy efficiency.

**Working for a towards a low carbon resilient**<sup>30</sup> world. Many financial institutions are already acting to cut their climate related risks; these first-movers are leading the development of the new, low-carbon economy, which is prepared for a warmer world. WWF works with governments and private investors to raise finance for renewable energy, clean technologies, and low-carbon, resilient infrastructure. At the same time, we work to shift money out of fossil fuels.

**Working with businesses to reduce their carbon emissions and source materials and energy more sustainably.** Through programmes like Climate Savers, Climate Solver and Science Based Targets, WWF works with global companies that ensure they take climate change seriously and prepares them to cut their carbon emissions on a scale never seen before.

**Working to reduce the impact of climate change in areas such as agriculture and land use, forests, and water.** WWF supports strong action for climate change adaptation and supports industries to adjust to the changing climate and its [.] impacts.

WWF is part of the diverse movement to fight this global crisis. Our vision is a world powered by clean, renewable energy, where communities and ecosystems are resilient in the face of climate challenges. We engage millions of citizens, leading businesses and government leaders to realise this future.

---

<sup>29</sup> Erneuerbare Energien

<sup>30</sup> Belastbar



## Indonesia

Indonesia, one of the world's largest greenhouse gas<sup>31</sup> polluters due to mass deforestation, pledged under the Paris Agreement to cut its emissions 29



percent from a business-as-usual scenario by 2030, or by 41 percent if it receives substantial assistance from the developed world. But even with those pledged reductions, Indonesia's

emissions would still [increase], nearly doubling from 2010 levels.

In its initial Paris pledge, Indonesia laid out a plan to make those cuts by producing 23 percent of its energy from renewable<sup>32</sup> sources by 2025. It also pledged to extend through 2017 a short-term moratorium on issuing new deforestation<sup>33</sup> licenses to palm oil producers.

However, Indonesia's Minister of Environment, Siti Nurbaya Bakar, said in March that the country's next round of commitments to cut emissions would be stronger, and that it would be submitted ahead of the scheduled 2020 deadline.

"This is more of a political statement that Indonesia is not going backslide from its initial commitment," said Arief Wijaya, an analyst in the Jakarta office of the World Resources Institute, a Washington-based research organization.

---

<sup>31</sup> Treibhausgas

<sup>32</sup> Erneuerbar

<sup>33</sup> Abholzung

## European Union

The European Union's pledge to cut emissions by at least 40 percent by 2030 appears ambitious compared with other parts of the world. The 28-

European Union



8,7 % of global emissions

nation bloc also gives the largest amount of money to poorer countries to prepare for and deal with climate change.

But the region's goals use 1990 as the baseline, giving it a running start (the bloc is on track to easily beat a target of cutting emissions by 20 percent by the end of this decade).

Much has changed since Europe set out a decade ago to lead the world on addressing climate change. Europe's leadership is currently divided over a migration crisis and distracted by [.] [Britain leaving] the Union. There is also the prospect the Eurozone still could break up because of the situation in Greece.

Member states still must reach consensus in important areas on climate policies. They include how to reform and strengthen their emissions trading system for industry and utilities. That decision could be held up by countries like Poland that rely on coal for their power, and by lobbying from the steel sector and other energy-intensive industries.

## United States of America

The United States pledged that it will cut greenhouse gas pollution between 26 to 28 percent from 2005 levels by 2025.

USA



12,2% of global emissions

But its ability to meet that goal was thrown into question in February, when the Supreme Court unexpectedly put a hold on implementing a major environmental regulation aimed at curbing greenhouse gas

emissions<sup>34</sup> from coal-fired power plants<sup>35</sup>. Now it remains in limbo until all legal challenges have been resolved, which is likely to take at least another year.

The presidential election creates another question mark for the United States' [.] commitment. The [new Republican president] Donald J. Trump and Senator Ted Cruz, both question the established science of human-caused climate change and have forcefully criticized the Paris accord. Both Democratic candidates, Hillary Clinton and Senator Bernie Sanders, have vowed to support and strengthen Mr. Obama's climate change policies, which include greater use of renewable energy sources like wind and solar.

In general, the Democratic candidates more closely reflect the views of Americans on the issue, according to several polls<sup>36</sup>. A Gallup poll from March found that 64 percent of Americans worry a great deal or a fair amount about global warming<sup>37</sup>.

## China

China



25,5% of global emissions

China, the world's largest emitter of greenhouse gases<sup>38</sup>, has pledged to have its emissions of carbon dioxide reach a plateau or decline "around 2030," and many experts believe it is on track to meet that target. And by that year, 20 percent of energy in China would come from nonfossil fuel sources<sup>39</sup>, the government said.

China also committed recently to "strictly controlling public investment flowing into projects with high pollution and carbon emissions both domestically and internationally." Climate experts see this as a significant prom-

---

<sup>34</sup> Treibhausgas Emissionen

<sup>35</sup> Kohlekraftwerke

<sup>36</sup> Umfragen

<sup>37</sup> Globale Erwärmung

<sup>38</sup> Treibhausgase

<sup>39</sup> Nicht fossile Energieträger/Brennstoffe

ise, since state-owned enterprises are by far the biggest consumers of coal, and because state-owned enterprises, backed by state loans, are building dozens of coal-fired power plants abroad. But those companies are deeply embedded in the Communist Party system, and officials trying to control them often encounter obstacles.

China has also pledged to set up a national market for greenhouse gas quotas by 2017, commonly called a “cap and trade” system, though experts have expressed skepticism about whether China will be able to meet that deadline, or whether the market would be effective.

There are no vocal climate change denialists among top Chinese officials, and President Xi Jinping has been consistent in saying China must help global efforts to limit climate change.

Among the BRICS, China is changing, breaking the link between economic growth and emissions growth, and turning its back on coal. Its investment in renewables is huge; since Copenhagen, China has shifted from a country with virtually no wind and solar to the world leader in renewables.

## Africa

[...] We have long known that Africa, which causes the least environmental damage, suffers the most from the harm others cause. The World Meteorological Organisation recorded more than

South Africa



1,0% of global emissions

logical Organisation recorded more than 1,300 climate-related natural disasters in Africa from 1970 to 2012, which claimed 700,000 lives and caused economic damage worth \$26.6bn (£17.6bn).

[...] [Africa] has a clearly outlined position [...]; and it has a well-articulated collective work programme to support low-carbon and climate-resilient development on the continent.

So Africa means business on climate

change. [...] It brings three big “gives” to the rest of the world, and three big “asks”.

First, Africa gives its own commitment – and the cast-iron evidence – that it will join the rest of the world in taking climate change seriously. [...] African countries have demonstrated greater ambition in cutting their emissions than the high-emitting nations.

Second, Africa makes the gift – to itself and the world – of its enormous renewable energy resources. That potential is breathtaking: the continent can source an additional 10 terawatts of solar energy, 1,300 gigawatts of wind power, and 15GW of geothermal potential. That power, if used to the full and responsibly managed, will not just solve Africa’s own energy problems but also those of other countries near and far.

Third, Africa gives to the world a share of the gigantic atmospheric vacuum cleaners that are its natural tropical forests. [...] And they can do this, even under the threat of deforestation and forest degradation. If we can preserve our forest, for instance in the Congo basin, we can absorb more of our own and the world’s carbon dioxide.

But Africa, of course, seeks support in kind from the world. It brings three “asks”[...].

First, Africa asks for adequate finance – at least \$11bn a year – to help it adapt to climate change. Only 4% of the world’s total adaptation finance ends up in sub-Saharan Africa, a situation that demands immediate reform. [...] Communities that have contributed the least to climate change should not be the ones picking up the tab when Mother Earth fights back. [...] [S]outhern and eastern Africa are suffering floods<sup>40</sup> and droughts<sup>41</sup> respectively, brought about by the worst El Niño – warm winds blowing off warm waters – in decades.

Second, Africa asks the world to join it in investing at least \$55bn a year in its energy sector up to 2030. Why? Mainly because this would bring full energy access to more than 600 million Africans who do not have that today. Patchy<sup>42</sup> energy means patchy business, patchy health and patchy ed-

---

<sup>40</sup> Fluten

<sup>41</sup> Dürren

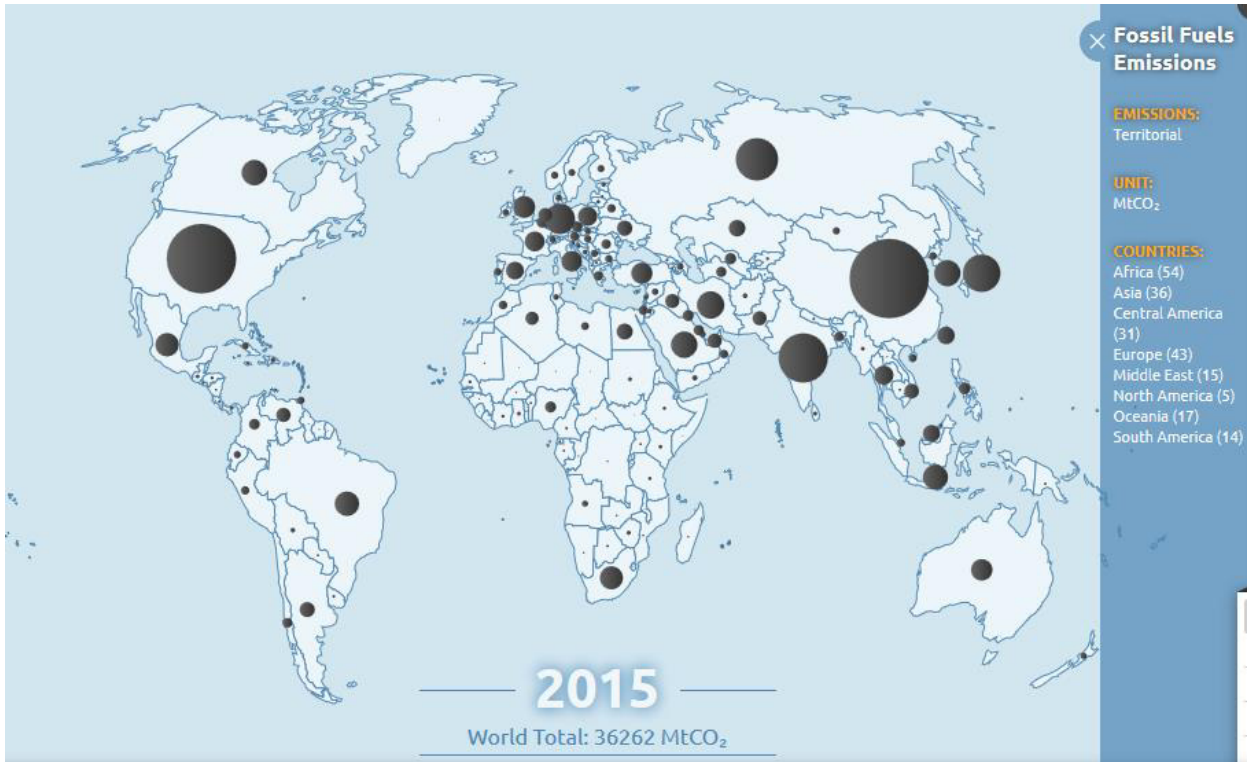
<sup>42</sup> Unbeständig, ungleichmäßig

ucation. [...] The lack of energy has put the brakes on Africa's development.

Why should the rest of the world buy into this? Because, by developing clean energy in Africa, we will collectively remove billions of tonnes of greenhouse gases from the air. And because – given the returns on renewable energy – we will collectively unlock millions of dollars in new business opportunities. [...]

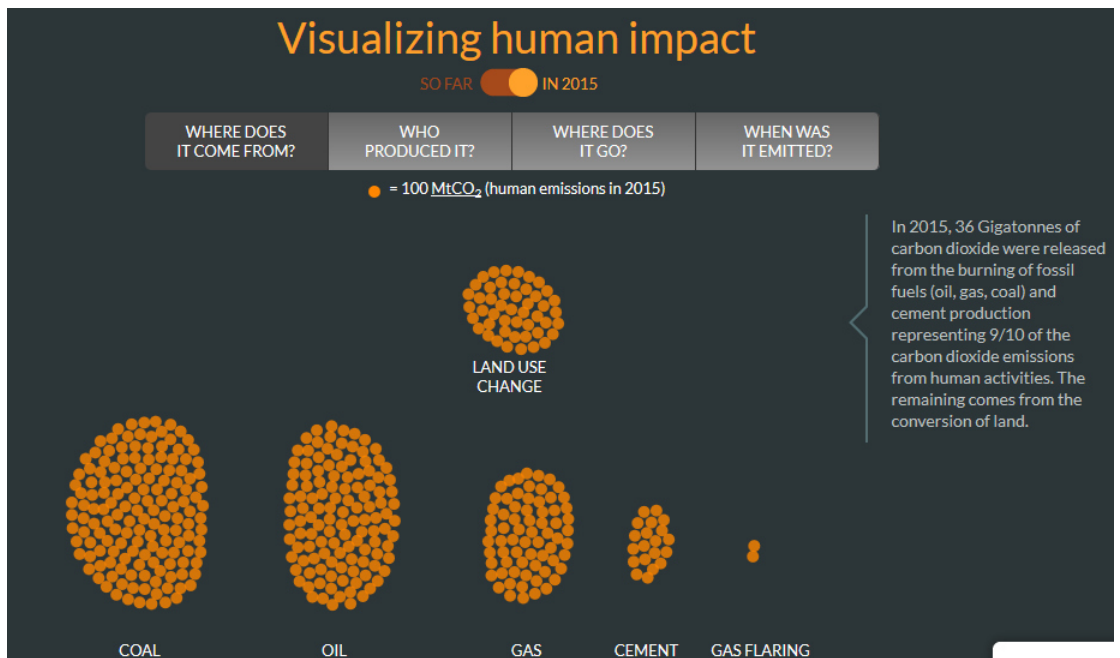
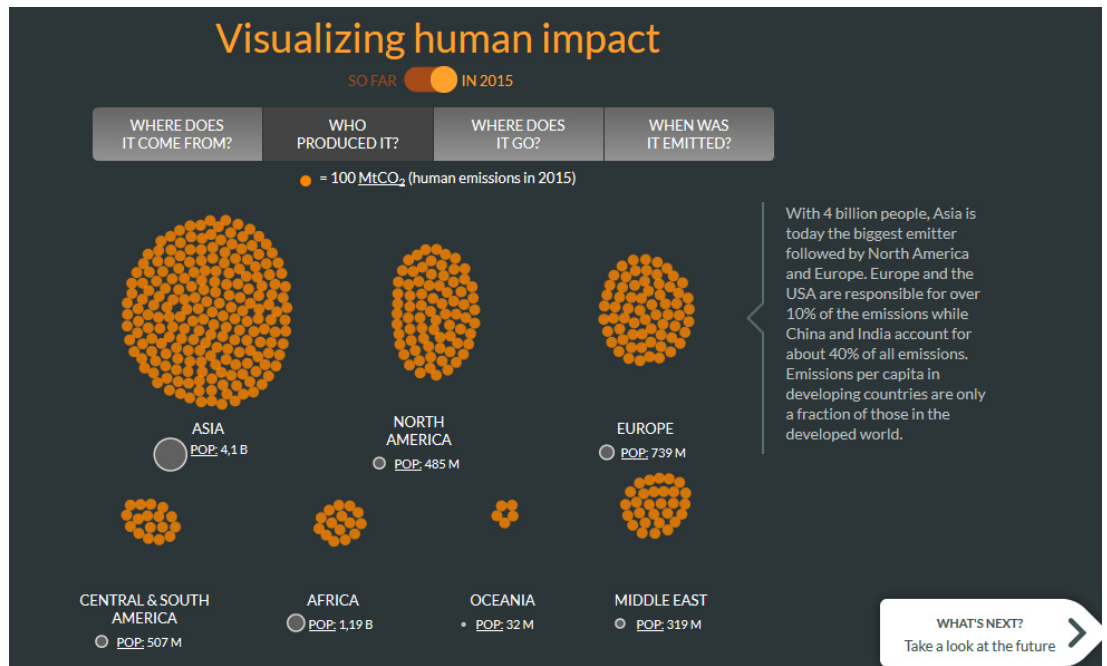
The third and last ask is that the countries of the world [rethink] the demands they are making of one another. Limiting the global temperature rise to 2C is not enough [...].

# Material for Teacher Presentation

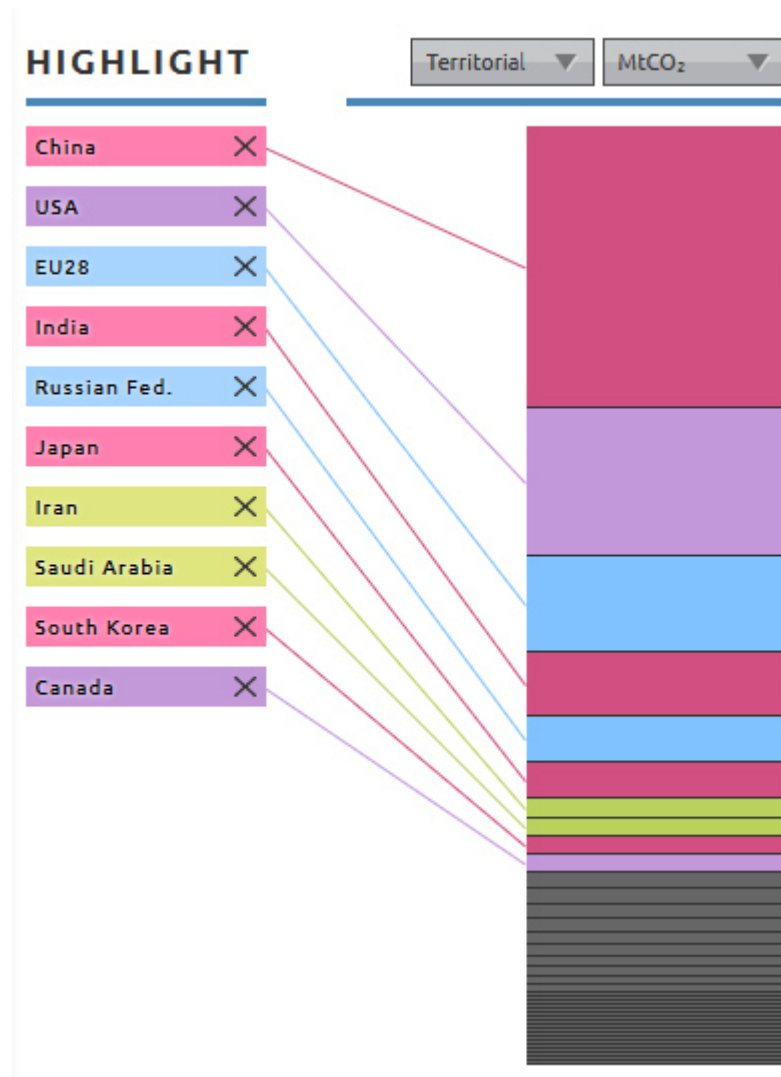


## Territorial (MtCO<sub>2</sub>)

Rank	Country	MtCO <sub>2</sub>
1	China	10357
2	United States of America	5414
3	India	2274
4	Russian Federation	1617
5	Japan	1237
6	Germany	798
7	Iran	648
8	Saudi Arabia	601
9	South Korea	592
10	Canada	557
11	Indonesia	537
12	Brazil	515
13	Mexico	472
14	South Africa	462
15	United Kingdom	417
16	Australia	400
17	Turkey	386
18	Italy	361







**Quellen der Artikel in der Informationszeitschrift:**

Akinwumi Adesina (2015). *Paris climate talks: Africa means business on global warming - does the rest of the world?* *The Guardian*, 04.12.2015. Online verfügbar unter

<https://www.theguardian.com/global-development/2015/dec/04/africa-global-warming-paris-climate-talks>, zuletzt geprüft am 21.11.2016.

Geeta Anand; Coral Davenport; James Kanter et al. (2016). *The Key Players in Climate Change*. *The New York Times*, 21.04.2016. Online verfügbar unter

[http://www.nytimes.com/interactive/2016/04/21/science/paris-agreement-carbon-dioxide-global-warming.html?\\_r=1](http://www.nytimes.com/interactive/2016/04/21/science/paris-agreement-carbon-dioxide-global-warming.html?_r=1), zuletzt geprüft am 21.11.2016.

Greenpeace (2015). *Greenpeace expects big action from the big economies at the Climate Summit*, 30.11.2015. Online verfügbar unter

<http://www.greenpeace.org/international/en/press/releases/2015/Greenpeace-expects-big-action-from-the-big-economies-at-the-Climate-Summit/>, zuletzt geprüft am 21.11.2016.

WWF (2016). *Climate & Energy. Changing climate change*. Online verfügbar unter [http://wwf.panda.org/what\\_we\\_do/footprint/climate\\_carbon\\_energy/](http://wwf.panda.org/what_we_do/footprint/climate_carbon_energy/), zuletzt geprüft am 21.11.2016.

**Quellen der Grafiken in der Informationszeitschrift:**

Emissionsgraphiken:

<http://www.abc.net.au/news/2015-11-26/cop21-guide-to-participants/6890096>

Generelle Informationen:

[http://climate.nasa.gov/system/content\\_pages/main\\_images/1321\\_cc-vs-gw-vs-wx-768px.jpg](http://climate.nasa.gov/system/content_pages/main_images/1321_cc-vs-gw-vs-wx-768px.jpg)

Greenpeace:

<http://www.newsky24.com/wp-content/uploads/2015/07/greenpeace.jpg>

Indonesien:

[http://www.nytimes.com/interactive/2016/04/21/science/paris-agreement-carbon-dioxide-global-warming.html?\\_r=1](http://www.nytimes.com/interactive/2016/04/21/science/paris-agreement-carbon-dioxide-global-warming.html?_r=1)

WWF:

<http://audiopress.de/wp-content/uploads/2016/02/wwf-logo.jpg>

**Quellen der Grafiken für die Lehrerpräsentation:**

Boden et al. (2016), UNFCCC (2016), BP (2016)

<http://www.globalcarbonatlas.org/?q=en/emissions>

<http://www.globalcarbonatlas.org/?q=en/outreach>

**Quellen der Grafiken auf den Ereigniskarten:**

Wal:

[http://publicdomainvectors.org/photos/Sperm\\_whale\\_by\\_Rones.png](http://publicdomainvectors.org/photos/Sperm_whale_by_Rones.png)

Atomkraftwerk:

<http://us.cdn3.123rf.com/168nwm/unkreatives/unkreatives1104/unkreatives11040004/9280241-beispiel-f-r-ein-kernkraftwerk.jpg>

E-Auto:

[http://www.stromtip.de/userfiles/image/Bilder\\_455/Elektromobilit%C3%A4t/e-auto\\_piktogramm\\_455\(1\).jpg](http://www.stromtip.de/userfiles/image/Bilder_455/Elektromobilit%C3%A4t/e-auto_piktogramm_455(1).jpg)

Fracking:

<http://cdn.xl.thumbs.canstockphoto.com/canstock21561611.jpg>

Gas-Pipeline:

<http://www.clipartbest.com/cliparts/dc7/oM5/dc7oM5KRi.jpeg>

Holz:

<http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/umaterialien/z-laut/zclipart/holz.png>

Kohle:

[http://www.kidsnet.at/jpg2/indus\\_1.jpg](http://www.kidsnet.at/jpg2/indus_1.jpg)

**Das Szenario, die Rollenkarten, der Ablaufplan, die Ereigniskarten sowie die Vorlagen zum Briefwechsel, zur Stellungnahme und zur Ergebnissicherung wurden selbst erstellt. Die übrigen Bilder sind zur freien, kommerziellen Nutzung, dafür sind keine Bildnachweise erforderlich.**

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen benutzten Druck- und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe. (In die Versicherung sind gegebenenfalls auch Zeichnungen, Skizzen sowie bildliche und sonstige Darstellungen sowie Ton- und Datenträger einzuschließen.)

---

Ort, Datum

---

Unterschrift