

bwp@ Spezial 12 | April 2016

**Berufsorientierung im Lebenslauf -
theoretische Standortbestimmung und
empirische Analysen**

Hrsg. v. **Hannelore Faulstich-Wieland, Sylvia Rahn & Barbara Scholand**

Anke WEGNER
(Universität Hamburg)

**Politik und Wirtschaft bilingual: Berufsorientierung an
Realschulen.**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial12/wegner_bwpat_spezial12.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Politik und Wirtschaft bilingual: Berufsorientierung an Realschulen

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit dem bilingualen Sachfachunterricht im Fach Politik und Wirtschaft an Realschulen in Hessen. Einleitend werden Aufgaben der Realschule sowie zentrale Ziele des realschulischen bilingualen Sachfachunterrichts skizziert, zu denen auch die Vorbereitung auf den Beruf und im weiteren Sinne auf den internationalen Arbeitsmarkt gehört. Anschließend werden ausgewählte Perspektiven der Beteiligten am Unterricht in den Mittelpunkt gerückt: Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler entwickeln mit Blick auf den bilingualen Sachfachunterricht spezifische Ziele und Interessen, Standpunkte und Routinen, die hinsichtlich des fachlichen und sprachlichen Lernens teils chancenreich, teils aber auch widersprüchlich und potenziell hinderlich erscheinen. Dass die Beteiligten die Berufsorientierung in diesem spezifischen Feld schulischen Lehrens und Lernens wesentlich in der Anwendung der Fremdsprache sehen, mag zunächst nicht erstaunen. Es soll jedoch skizziert werden, inwiefern das Potenzial des bilingualen Sachfachunterrichts im Fach Politik und Wirtschaft nicht ausgeschöpft wird, und dies auch nicht hinsichtlich der Berufsorientierung, um davon ausgehend didaktische Perspektiven aufzuzeigen.

1 Einleitung

Der Realschule wird die Vermittlung einer „erweiterten allgemeinen Bildung“ zugeschrieben (KMK 1996, 6; vgl. im Folgenden Wegner 2011). Dies impliziert zunächst, dass sie Orientierungshilfe für das „selbständige und eigenverantwortliche Handeln im gegenwärtigen und zukünftigen Leben“ der Schülerinnen und Schüler zu leisten sucht und sie dahin zu führen beansprucht, „einen eigenen Weg in der pluralen Gesellschaft zu finden und begründete (Lebens-)Entscheidungen in ihr treffen zu können“ (Rekus 1999a, 118). Die Realschule gewährleistet deshalb ihrem Selbstverständnis nach mit ihrem Kern- und Wahlpflichtbereich ein breites Bildungsangebot, das auf die Vielfalt der Lebens- und Berufsaufgaben ausgerichtet ist, denen Jugendliche und junge Erwachsene im Anschluss an den Schulbesuch begegnen:

Unsere Gesellschaft funktioniert nur dann, wenn für die verschiedenen Aufgaben auch die entsprechend vor- und ausgebildeten Menschen zur Verfügung stehen. Die Mannigfaltigkeit der Lebensausrichtung der Bürger einer freien Gesellschaft, ihrer Lebens-, Arbeits- und Berufsbereiche sowie deren ständige Weiterentwicklung erfordern eine Vielfalt des Bildungsangebotes. (Wollenweber 1997, 58).

Im Rahmen einer solchen pragmatischen Bildungskonzeption und der Ausrichtung auf den Bedarf einer sich wandelnden Gesellschaft gilt gerade die Auseinandersetzung mit der Berufs- und Arbeitswelt sowie die Vorbereitung der Berufswahlentscheidung als „charakteristisches Merkmal der Realschule“ (Hessisches Kultusministerium 2006, 23). Die

Realschule dient dabei der Vorbereitung auf „gehobene praktische Berufe“ (Wollenweber 1997 18, 21) und auf „Berufe mittlerer Verantwortung und Leistungsanforderung“ (Wächter 1999, 67), aber auch der Vorbereitung auf weiterführende allgemein- und berufsbildende Bildungsgänge. Sie ist deshalb wesentlich durch die Vermittlung einer „realistisch-pragmatischen“ und „humanistisch-zweckfreien“ Bildung (Wollenweber 1997, 2) und die zweifache Positionsbestimmung zwischen elementarer Grundbildung und vorbereitender akademischer Bildung geprägt (vgl. Rekus 1999b, 9f.).

Im Bundesland Hessen erfolgt die Berufsorientierung an der Realschule besonders in Betriebspraktika, Betriebserkundungen und weiteren berufsorientierenden Veranstaltungen; sie wird aber auch den Wahlpflichtkursen (beispielsweise Schülerfirmen, Fach-Englisch oder Metall- und Holzverarbeitung) sowie dem Unterricht in den Fächern Arbeitslehre, Deutsch, Politik und Wirtschaft zugeordnet (Hessisches Kultusministerium 2006, 23). Der bilinguale Sachfachunterricht im Fach Politik und Wirtschaft verspricht damit in doppelter Weise eine adäquate Vorbereitung auf komplexe berufliche Arbeitszusammenhänge, indem er zumindest potenziell sowohl fachlich als auch sprachlich auf die Orientierung des Einzelnen im Kontext der Internationalisierung und Globalisierung und entsprechender Anforderungen im Beruf fokussiert.

2 Bilingualer Sachfachunterricht an Realschulen

Bilingualer Sachfachunterricht – oder *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) – meint in der Regel Unterricht in ausgewählten Sachfächern, der nicht in der Schulsprache Deutsch, sondern in einer zweiten Sprache, meist einer der gängigen Schulfremdsprachen, erteilt wird. Die Ziele, die diesem Unterrichtsangebot zugeordnet werden, sind vielfältig und unterscheiden sich durchaus auch je nach Schulformen, Schulstufen und Organisationsformen (beispielsweise als Langzeitform oder in kompakten Modulen). Dennoch gelten als allgemeine Zielsetzungen des bilingualen Sachfachunterrichts im Wesentlichen die folgenden:

- Bilingualer Sachfachunterricht zielt auf die Vermittlung einer auf das Sachfach bezogenen Diskurskompetenz in der Fremdsprache im Sinne einer *Cognitive Academic Language Proficiency* (vgl. Cummins 1979). Für kürzere, flexiblere Organisationsformen werden aber auch eingeschränkte Ziele wie beispielsweise die Befähigung zur Erschließung ausgewählter Handlungsfelder, das Beherrschen sprachlicher Teilkompetenzen oder auch die Intensivierung der Begegnung mit einer Fremdsprache als Lern- und Arbeitssprache definiert.
- Für den bilingualen Sachfachunterricht gelten diejenigen Ziele, die in Lehrplänen und Kerncurricula für den Unterricht in der deutschen Sprache festgelegt sind. Zugleich sollen mit dem Bezug zu jeweiligen Zielländern und im Rückbezug auf eigene Kontexte eine doppelte Perspektivierung und darüber hinaus Einsichten in plurale, europäische und außereuropäische Perspektiven und kulturübergreifende, globale Sachverhalte ermöglicht werden.
- Der bilinguale Sachfachunterricht dient weiterhin in besonderer Weise erzieherischen Zielen wie der Förderung von Fremdverstehen, der Verständigung und der Aus-

bildung interkultureller Kompetenz, aber auch der Erziehung des Bürgers/der Bürgerin in der Europäischen Union, der Förderung von *world citizenship* oder eines Bewusstseins „globaler Verantwortung“ (Biederstädt 2002, 128).

- Zu den Zielen des bilingualen Sachfachunterrichts zählen außerdem konkret die Verbesserung von Chancen in Arbeit und Beruf, die Hinführung zur Studierfähigkeit sowie die Vorbereitung auf das „Arbeiten in einer globalisierten Welt“ (Priester 2003, 96).

Gerade Letzteres wird häufig zur Legitimation des bilingualen Sachfachunterrichts in den Sekundarstufen I und II herangezogen. Neben der Globalisierung gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Prozesse und der weltweiten Vernetzung der Kommunikation wird diesbezüglich oftmals auch primär der europäische Kontext bzw. konkret der „Zugang zum europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt“ (Krück/Loeser 2002, 9) hervorgehoben. Dies gilt besonders für die Real- und Gesamtschulen: In den Fächern Arbeitslehre und Wirtschaft („Bilingual Economics“/„Biconomics“), in Sozialkunde oder Politik und Wirtschaft sind deshalb vergleichende Ansätze relevant und es gilt, auf der Basis mehrperspektivischer Zugänge kontroverse Standpunkte und Interessen sowie Möglichkeiten der Konfliktregelung zu erarbeiten (vgl. Bilingualer Unterricht an der Realschule 1998, 197; Didaktische Konzeption 1998, 194). Die Vermittlung von und Auseinandersetzung mit Einsichten in soziale und politische, technische, berufliche und wirtschaftliche Zusammenhänge dient wesentlich der Anbahnung von Urteils- und Handlungsfähigkeit mit Bezug auf Herausforderungen und Bedingungen einer sich verändernden Arbeits- und Wirtschaftswelt in Europa. Daneben zielt der realschulische bilinguale Sachfachunterricht darauf, das „notwendige sprachliche Rüstzeug für den europäischen Binnenmarkt“ (Glaap 1997, 258), eine „berufsqualifizierende Fremdsprachenkompetenz“ (Bergner 1996, 9) und erweiterte Fremdsprachenkenntnisse „in Richtung internationaler Arbeitssprache“ (Heimer 1998, 238) zu vermitteln, um durch die Teilnahme am bilingualen Sachfachunterricht die beruflichen Chancen für Realschülerinnen und Realschüler innerhalb der Europäischen Union zu erhöhen.

In Hessen wird bilingualer Sachfachunterricht an Realschulen als „Unterricht in einem Sachfach“ verstanden, in dem in der Regel – im Anschluss an den erweiterten Fremdsprachenunterricht in den Jahrgängen 5 und 6 – ab Klasse 7 zunehmend, überwiegend und dann ausschließlich eine Fremdsprache (meist Englisch) als Arbeitssprache verwendet wird. Die zentrale Zielsetzung des bilingualen Sachfachunterrichts an Realschulen wird bereits in den 1990er Jahren wie folgt definiert:

Ziel dieser bilingualen oder zweisprachigen Angebote ist die Verstärkung der Sprechkompetenz in der Fremdsprache, um dadurch den Bedarf an Mehrsprachigkeit bzw. an umfassenderen sprachlichen Verständigungsmöglichkeiten in den Zielberufen für Absolventen des Bildungsganges der Realschule (z. B. im gesamten Dienstleistungsbereich) Rechnung zu tragen. Die Fremdsprache ist dabei Kommunikationsmittel, nicht Unterrichtsgegenstand. Es geht nicht um mehr Grammatik oder mehr Literatur, sondern um mehr Sicherheit und weniger Hemmungen bei der Benutzung der Fremdsprache in Beruf und All-

tag. Es geht auch nicht darum, die Anforderungen an die Vergabe der Mittleren Reife in der Fremdsprache zu erhöhen oder mit dem gymnasialen Fremdsprachenunterricht gleichzuziehen. Es geht um eine Steigerung der Sprachkompetenz. (Hessisches Kultusministerium 1997, 4)

Im Kern zielt der bilinguale Sachfachunterricht an hessischen Realschulen damit von Anbeginn primär auf die Vermittlung von „Sprechkompetenz“, „Sprachkompetenz“ oder einer erhöhten „Kommunikationsfähigkeit“ in der Fremdsprache.

Ziel ist eine deutliche Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache. Sowohl im kulturellen Leben als auch im Alltagsleben und in der Berufs- und Arbeitswelt gewinnt in Europa diese Kommunikationsfähigkeit immer stärker an Bedeutung. Der bilinguale Unterricht verbessert damit die beruflichen Chancen der Realschülerinnen und -schüler. (Hessisches Kultusministerium 2006, 32)

Für den Unterricht in den bilingual unterrichteten Sachfächern gelten darüber hinaus grundsätzlich die Rahmenpläne bzw. Kerncurricula für die jeweiligen Unterrichtsfächer (vgl. Hessisches Amtsblatt 1996, 436; Hessisches Amtsblatt 2005, 438). Zur besonderen Ausgestaltung des fachlichen Lernens, fachlicher Bildung liegen jedoch keine Richtlinien vor, und auch die didaktische Theorie sowie konkrete didaktische Konzepte zum bilingualen Sachfachunterricht an dieser Schulform bleiben weiterhin zu entwickeln.

Gerade mit Blick auf die wenigen Bestimmungen und Vorschläge zur Ausgestaltung des bilingualen Sachfachunterrichts an Realschulen ist festzustellen, dass dieser ein beträchtliches Potenzial zur Innovation des Unterrichts bietet, das durch die Beteiligten, sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler, in facettenreicher Weise ausgeschöpft werden kann. Im Folgenden skizziere ich deshalb Grundzüge der Unterrichtspraxis, die eigentheoretischen Vorstellungen eines Lehrers, der in einem 9. Jahrgang bilingualen Sachfachunterrichts im Fach Politik und Wirtschaft unterrichtet, aber auch die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler, die wiederum spezifische, durchaus chancenreiche Deutungen und Ansprüche entfalten.¹ Die Zusammenschau lehrer- und schülerseitiger Perspektiven zeigt, dass die Gestaltungsräume beiderseits erstaunlich wenig genutzt und dabei auch Chancen der Berufsorientierung vertan werden. So stellt sich letztlich die Frage, ob und wie die genannten Zielsetzungen der Institution Realschule und des bilingualen Sachfachunterrichts in dieser Schulform tatsächlich zum Tragen kommen.

3 Die Beteiligten über das Sachfach Politik und Wirtschaft

Die eigentheoretischen Vorstellungen des Lehrers, die unterrichtliche Praxis sowie die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler verweisen auf die spezifischen Herausforderungen des bilingualen Sachfachunterrichts sowie der Berufsorientierung im Beson-

¹ Ich beziehe mich auf mein Habilitationsprojekt (Wegner 2011), in dem die Analyse des realschulischen bilingualen Sachfachunterrichts im 7. und 9. Jahrgang durch die Analyse von Interviewdaten der am Unterricht Beteiligten ergänzt wurde, so dass die Subjektperspektiven einen differenzierten Blick auf Aspekte der Unterrichtsgestaltung gewährleisten.

deren. Der Lehrer vertritt, dies wird in allen Interviews mit ihm deutlich, vorrangig allgemeine, erzieherische Ziele. Er hebt insbesondere auf die Vermittlung von „Werten und Einsichten“ ab, auf eine „Werteerziehung“ entgegen der „Gesellschaft von gleichgültigen Menschen“, und sucht zunächst über die persönliche Ansprache und das vertrauliche, offene Gespräch auf die „verschiedenen Individuen“ einzugehen, mehr noch:

L: Wir wollen eine Verhaltensveränderung herbeiführen, oder auf das Leben vorbereiten eigentlich, mittlere mittlere Reife.

In Ergänzung zur Werteerziehung, Verhaltensänderung und zum Aufbau von Vertrauen und Offenheit begreift er zudem die Bestärkung und Bestätigung der Schülerinnen und Schüler, ihren Zuwachs an Selbstvertrauen, als wichtigen Baustein seiner Erziehung:

L: aber wie oft sag ich den Schülern: <You should be proud of yourself.> Oder: //mmh// (...) <Sei sei sei darauf (...) sei okay mit dem, was du bist.>“

Sein Erziehungskonzept ist damit wesentlich durch das offene Gespräch und den Appell zu Selbstvertrauen, aber auch übergreifend durch den Anspruch der Nähe, der Beziehung von Lehrer und Lerngruppe geprägt. Darüber hinaus hebt der Lehrer auf die Vermittlung einer „Allgemeinbildung“ ab, die „über den Tellerrand hinwegblicken“ lässt und Themenbereiche einschließt, die auch „von hochgebildeten Menschen“ kontrovers diskutiert werden. In der Wahl der Themen und Gegenstände fühlt sich der Lehrer „unheimlich frei“, so dass er weniger dem Lehrplan als vielmehr den eigenen Interessen nachkommt, denn aus seiner Sicht kann man diejenigen Themen, die einen selbst beschäftigen, am besten vermitteln.

L: Hinter sagen wir mal hinter die Berichterstattung schauen von dem Krieg im Irak (...), das war Thema. Ich orientiere mich häufig an aktuellen Geschehnissen, (.) jetzt nicht wie der Reporter, der hinter den Nachrichten steckt und da irgendwas äh pff (.) rausholen möchte äh, es gab auch Themen wie *trade union trade unions*, also müssen wir immer länger arbeiten oder wie wie kam das eigentlich zustande? //mmh okay// Gut. Und dann ja wirtschaftliche, auch mal wirtschaftliche, ja wirtschaftliche Zusammenhänge reinschauen. Ich verwende da immer gern den Begriff von von dem Paul Auster: <*Everything is connected.*> Nur wenn ich geschichtliche Hintergründe kenne oder auch sagen wir mal wirtschaftliche Grundbegriffe verstehe, versteh ich auch 'n auch 'n Gesamtsystem. Also Automobilbranche vielleicht: Warum kommen die Lederbezüge (lacht) von BMW aus Südafrika? Warum fliegt da immer eine Maschine 12000 oder 10000 Kilometer? Also auch so Themen, die ich dann immer nah an an aktuellen Beispielen eigentlich äh irgendwie darstellen möchte.

Der Lehrer hebt im Rahmen seines Konzepts von Allgemeinbildung zunächst auf die kritische Betrachtung jeweiliger Sachverhalte, auf die Vermittlung von historischen Hintergründen und auf die Herstellung von Zusammenhängen ab, doch er berichtet auch, dass er Unterrichtsgegenstände eher spontan auswählt und im Unterricht eine eher punktuelle, ausschnittshafte Erarbeitung derselben erfolgt.

L: Aber die Schwerpunkte können nicht immer auf all den Dingen liegen. Man kann (.) ich ich ärger mich manchmal, (.) dass ich immer nur mit 'ner Taschenlampe äh mal hinleuchten kann und und Angebote geben kann, neugierig machen kann.

Ersichtlich wird sowohl in den Interviews als auch in der unterrichtlichen Praxis der Bruch zwischen dem Anspruch der Wissensvermittlung und der Förderung von Analyse- und Urteilsfähigkeit einerseits sowie der mangelnden Auseinandersetzung mit jeweiligen Themen, Sachverhalten und Problemstellungen andererseits. Im Unterricht wird dies beispielsweise deutlich, wenn der Lehrer einen komplexen *Newsweek*-Text über US-amerikanische Firmen und ihr ökologisches Engagement einbringt, diesen dann aber nicht erarbeiten lässt und auf Handlungsoptionen der Schülerinnen und Schüler selbst ausweicht; und dies ist auch dann offensichtlich, wenn er spontan Pro-Kontra-Debatten zu Themen führen lässt, die im Unterricht nicht behandelt wurden.

Die Schülerinnen und Schüler äußern sich, was das Sachfach betrifft, durchweg positiv über die Gelegenheit, über „Gott und die Welt“ in der Fremdsprache kommunizieren zu können. Auch diskutieren sie in den Gruppeninterviews intensiv ausgewählte Themen des Unterrichts, wobei sie vielfältige Deutungen, eigene Sinnfragen, Erfahrungen und Interessen zum Ausdruck bringen und durchaus auch die Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben aufscheint. Kritisch reflektieren sie allerdings sowohl ihre Unterforderung als auch ihre Überforderung im Unterricht. So kritisieren sie vehement, dass sie zum wiederholten Mal Möglichkeiten des umweltbewussten Handelns bearbeiten sollen.

Frank: Also ich sag mal ich sag mal so, ich glaub, die meisten die hier generell auf d- der Schule auch waren halt hier, wissen sag ich mal, wie man in dem Sinne ich sag jetzt in dieser Sprache machen sollte, //mmh// nur halt so diese Umsetzung nicht machen, von machen sollte, sondern macht, //ja, genau// das ist halt so die Sache.

Naima: Das ist zum Beispiel wie Lily und ich ähm in diesem kleinen Referat jetzt gesagt haben, dass man ähm ruhig mal zu Fuß gehen kann oder dass man Licht ausmachen, das hab ich in der sechsten Klasse ham wir das durchgenommen und zwar jedes Jahr aufs Neue, und wir ham's immer wieder gesagt, jede Klasse hat das doch bestimmt schon //ja// hundert Mal gesagt, aber es macht keiner, keiner macht das Licht aus, jeder vergisst es, jeder lässt das Radio an und geht raus, okay, das mach ich auch ab und zu, ja? (lachen) Ja, ich bin ja auch nur 'n Mensch, (lachen) aber ich mach's ich fand denn (lachen) aber ich mach's dann auch aus, ja? Aber das sagt ihnen jeder, jeder Erwachsene sagt das und das sind immer, das sind immer Kleinigkeiten, echt immer Kleinigkeiten, aber das macht niemand. Die sagen öh ganz ganz großkotzig sagen sie, ja man kann ja dies machen, man kann das machen, man kann das machen (unv.) Licht ausmachen (unv.) aber keiner macht's.

I: Also die Umsetzung -

Naima: - Ja, das ist immer -

Frank: - Ja, das ist wirklich diese Umsetzung -

Naima: - Die Theorie ist da, aber in der Praxis sieht das anders aus. -

Die Schülerinnen und Schüler befassen sich, das wird in dieser Passage ersichtlich, u. a. mit dem Widerspruch zwischen Verantwortungsbewusstsein und Verantwortungsübernahme. Sie

reflektieren im Interview außerdem auf die Frage der Wirkkraft ihres Handelns, Aspekte von Macht und Ohnmacht und die Relevanz des eigenen politischen Engagements. Während der Lehrer hier das Ziel verfolgt, Möglichkeiten des Energiesparens bewusst zu machen, bringen sie weitaus komplexere Gedanken zum Ausdruck und heben hervor, dass sie über hinreichend Kenntnis zum Energiesparen verfügen und die Wiederholung solcher Inhalte deshalb schlichtweg nicht sinnvoll erscheint.

Mit Bezug auf die Debatte zum Bau einer vierten Landebahn am Frankfurter Flughafen diskutieren die Schülerinnen und Schüler ebenfalls vielfältige, aus ihrer Sicht relevante Sachverhalte und Standpunkte, so beispielsweise zur Schaffung von Arbeitsplätzen. Bewusst ist ihnen aber auch, dass sie sich wesentlich auf eigene Erfahrungen (am Flughafen), auf Erzählungen der Eltern oder das Fernsehen verlassen müssen und über relevante Kenntnisse etwa zu Berufschancen und ökonomischen Aspekten nicht verfügen. In diesem Zusammenhang analysieren sie präzise die unterrichtliche Routine des Lehrers:

Dirk: Ich find das halt einfach mal interessant so, ich fänd's zwar noch besser, wenn wir 'n bisschen mehr Hintergrundwissen über die Sache bekommen würden.

Martin: Nicht so auf einmal so bumm (unv.) -

Naima: - Du stehst da und äh -

Martin: - (Unv.) nächstes nächster Unterricht ham wir so über Flughafen über das Thema und denn kann man irgendwie //mmh// im Internet gucken, das wär irgendwie gut. //mmh// (...)

Dirk: - Weil wir bräuchten halt erstmal zwei drei Stunden, um uns halt mit der Materie zu befassen, //ja// Hintergrundinformation, die Pro-Punkte, die kommen können und alles Drum und Dran, dass wir die halt alle rausbekommen //mmh// und dann, dass wir halt wirklich mit Niveau diskutieren können. - (...) Und von daher fand ich das eigentlich schon ganz gut, ich hätte nur ganz gerne 'n bisschen mehr Zeit gehabt, also da sollte man wirklich irgendwo zwei Stunden machen //okay// und (unv.) ausfallen lassen -

Naima: Aber Dirk Dirk, das machen wir eigentlich immer, also Herr Schneider schreibt was an die die Tafel, dann denken wir darüber nach und können unseren Senf dazugeben, und ähm dann sagt er auch teilweise, wenn 's ähm 'n etwas wichtigeres Thema ist, der sagt auch, ja denkt mal drüber nach, sucht euch mal was aus, und dann kommt da nichts mehr, das macht er aber immer so, deswegen.

Dirk: Ja, normal macht er das so, aber heute hat's halt gefehlt -

Naima: - Das ist halt das ist halt heute der Anfang gewesen, ne, der hat was an die Tafel geschrieben und gesagt, //mmh// drüber nachdenken, so war's.

Die Schülerinnen und Schüler erachten die lehrerseitigen Aufforderungen zu spontanen Diskussionen oder Pro-Kontra-Debatten als unbefriedigend, zumal sie selbst den Anspruch haben, Diskussionen anspruchsvoll führen zu können. Sie stellen fest, dass sie mehr Kenntnisse zu jeweiligen Themen benötigen, und erwägen etwa eine entsprechende Vermittlung von Informationen vorab, die rechtzeitige Ankündigung von Themen und Zeit dazu, selbst Informationen zu beschaffen. Außerdem machen sie deutlich, dass der Tafelnotiz des Lehrers kaum eine fachlich adäquate Auseinandersetzung mit den jeweiligen Gegenständen folgt, so dass die unterrichtliche Kommunikation wesentlich auf der Ebene der

bloßen Meinungsäußerung verharrt. Das lehrerseitige „mit der Taschenlampe hinleuchten“ und das schülerseitige „Senf dazugeben“ zu „Gott und die Welt“-Themen, aber auch die schülerseitige Analyse von Unter- und Überforderung im Unterricht vergegenwärtigen, dass der Sachfachunterricht keinen zentralen Stellenwert einnimmt.

Dass für den Lehrer erzieherische und allgemeinbildende Aspekte vorrangig erscheinen und seitens der Lerngruppe die anspruchsvolle Diskussion diverser Themen favorisiert wird, mag hinsichtlich der innovativen Gestaltung des bilingualen Sachfachunterrichts durchaus positive Effekte haben. Es werden in den Interviews und in der Unterrichtspraxis allerdings spezifische Herausforderungen, Handlungsdilemmata und Unsicherheiten deutlich, die grundsätzlich die Frage nach dem Stellenwert des Sachfachs Politik und Wirtschaft aufwerfen, denn

- Leitmotive wie die Erziehung zur Persönlichkeit, Verhaltensänderung und Werteerziehung können grundsätzlich nur programmatisch-abstrakt veranschlagt werden,
- fachdidaktische Aspekte scheinen für den Lehrer kaum von Belang zu sein,
- fachliche Anforderungen und Lehrplanvorgaben nehmen ebenfalls keinen zentralen Stellenwert ein,
- auch die Vermittlung von Allgemeinbildung wird fachlich nicht unterfüttert,
- gewählte Themen werden lediglich punktuell und an der Oberfläche erarbeitet und
- die Schülerinnen und Schüler sind entweder unter- oder überfordert und fordern dennoch die ihrerseits gewünschte fundierte Auseinandersetzung mit Themen und Lerngegenständen nicht ein.

Es fragt sich vor diesem Hintergrund, ob und inwiefern fachliches Lernen und fachliche Bildung letztlich überhaupt möglich sind, ob spezifisch berufsorientierende Elemente dabei dann eine Rolle spielen und welche didaktischen Perspektiven angesichts dessen zu entfalten bleiben. Fast nebenbei bringt der Lehrer die „Perspektivlosigkeit“ der Realschülerinnen und -schüler ein, die er dadurch bedingt sieht, dass in Zukunft „wenig qualifizierte Menschen“ in der EU nicht mehr benötigt werden, Abiturientinnen und Abiturienten in die „klassischen Ausbildungsberufe der Realschüler gehen“ und diese „schon viele Hauptschulberufe abdecken“. Sein Kollegium und er selbst suchen der Perspektivlosigkeit der Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken, so berichtet er, doch wie dies schulisch und fachlich konzipiert und umgesetzt wird, bleibt offen.

4 Die Beteiligten über bilingualen Sachfachunterricht und sprachliches Lernen

Was die Fremdsprache betrifft, so zeigen die Perspektiven der Akteurinnen und Akteure des Unterrichts, aber auch die Analyse der unterrichtlichen Praxis in vergleichbarer Weise besondere Charakteristika des bilingualen Sachfachunterrichts auf. Der Lehrer strebt im Unterschied zum Englischunterricht vorrangig die Befähigung zur mündlichen Kommunikation an:

L: Weil ich dadurch, wenn ich viel spreche, äh auch äh sagen wir mal mit all den Interferenzfehlern oder Redundanzfehlern, äh weil ich dadurch auch immer einen Lernzuwachs bekomme und und äh selber mehr Selbstsicherheit gewinne bei all diesen unsicheren Personen (lacht), äh sie merken, auch die mit vielleicht Fehlern behaftete Fremdsprache kommt bei dem Empfänger an und er versteht, was ich ihm sagen möchte. Dadurch können diejenigen, die dann mal möglicherweise mal im Ausland arbeiten oder dort Urlaub machen, auch in Kommunikation mit ihrem Gegenüber treten (...).

Es ist das Sprechen an sich, das für den Lehrer quasi automatisch auch Lernen bedeutet, einen sich im Sprechen ereignenden Prozess, der nicht nur dazu befähigt, zukünftig im Ausland zu kommunizieren, sondern wiederum auch einen Zugewinn an Selbstsicherheit gewährleistet. Der Lehrer betont, es gehe darum, wahrzunehmen, „was ich kann“, nicht, „was können die Schüler gerade nicht“, und rät zu folgendem Prinzip: „Keep it simple!“ Darüber hinaus wird aber auch ein Spannungsverhältnis zwischen seinem Anspruch, das Sprechen in der Fremdsprache zu ermöglichen, und der Relevanz der Vermittlung der Fachsprache, spezifisch von Fachbegriffen, zugunsten fachlichen Lernens deutlich.

L: (...) also im Politik und Wirtschaft-Unterricht, also gerade wenn ich über wirtschaftliche Prozesse spreche, da gibt es ein Fachvokabular, da brauch ich das in einer Form von von Wissen, ansonsten kann ich damit nicht umgehen, also auch der Begriff *sustainable*, damit kann ich nicht viel anfangen, wenn ich nicht die entweder 'ne schülergerechte Erklärung habe oder eben auch die Übersetzung. (.) Im Nachhinein nachhaltige Entwicklung, wie erklär ich das einem Kind? Wie erklär ich das eigentlich, Nachhaltigkeit? Oder erklär ich, meine Enkelkinder sollen auch noch in'n Wald gehen können? (...) Schwierig, dass man da nicht abfällt auf ein Niveau, wo's lächerlich wird.

Angesprochen wird hier die Schwierigkeit der Vermittlung der Fachsprache, die für den Lehrer eine elementare didaktische Herausforderung darstellt. Er erläutert in den Interviews allerdings nicht, inwiefern er über das Alltagssprachliche Sprechen hinaus eine fachbezogene Diskursfähigkeit zu befördern intendiert. Zudem zeigt sich im Unterricht, dass er sich dieser Aufgabe weitgehend entzieht: Der Lehrer führt weder Fachbegriffe noch relevante Redemittel oder für den fachlich adäquaten Ausdruck notwendige Strukturen ein, vielmehr reagiert er auf Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, indem er ad hoc unterstützt, und dies nur gelegentlich.

Die Schülerinnen und Schüler schätzen, darin stimmen sie mit ihrem Lehrer überein, bilingualen Sachfachunterricht insbesondere aufgrund der Förderung ihrer kommunikativen Fähigkeiten in der Fremdsprache als gewinnbringend ein. Ihr Interesse gilt der Befähigung zur Kommunikation in privaten und beruflichen Bereichen sowohl im englischsprachigen Ausland als auch in ihrem Lebensumfeld, wobei sie aus persönlicher Erfahrung heraus vor allem das Verstehen und Sprechen unterschiedlicher Varietäten des Englischen als wichtig erachten. Der Englischunterricht leistet dazu aus ihrer Sicht nur bedingt einen Beitrag.

Dirk: - Also das ist ganz praktisch, um so die Englischkenntnisse 'n bisschen aufzubessern.

Naima: Und es ist auch gut, weil dieser bilinguale Unterricht, das ist ja ähm Englischunterricht, um halt irgendwie über Gott und die Welt zu diskutieren, //mmh// und das ist eigentlich ganz gut, weil jetzt wie wir das unser Englisch lernen in der Schule hier ja nur ähm englische Zeiten, dies, das, jenes. Und da lernt man wirklich über ähm auch andere Themen und nicht nur über England und Englisch zu auf Englisch zu reden, //mmh// und das find ich so gut da, //unv.// das 's richtig bombastisch -

Bilingualer Sachfachunterricht macht für die Schülerinnen und Schüler nicht nur Sinn, weil sie anders als im Englischunterricht auch über andere Themen als England und Englisch sprechen können, sondern auch, weil sie sich hier profilieren können. Die Teilnahme am bilingualen Sachfachunterricht wird als selektierendes Moment begriffen – „also da trennt sich die Spreu vom Weizen“ – und es wird als „ganz chillig“ angesehen, „um halt mal irgendwo so zu zeigen, was man halt kann, oder so'n bisschen angeben.“

Die Schülerinnen und Schüler erleben sich in der Kommunikation und Diskussion über Alltägliches in der Fremdsprache als souverän. Zugleich aber erkennen sie Schwierigkeiten etwa beim Textverstehen, im flüssigen, umgangssprachlichen Sprechen und in der Verwendung von sach- und fachspezifischen Begriffen. So diskutieren sie Themen in der deutschen Sprache in komplexerer Weise als im englischsprachigen Unterricht, was sie damit begründen, dass sie „das nicht so gut in Englisch sagen können“, denn sie benötigen mehr Zeit, um Äußerungen vorzubereiten, Wörter zu finden, zu erinnern und auszuwählen. Als zentrale Schwierigkeit kennzeichnen die Schülerinnen und Schüler diesbezüglich den Umgang mit sach- resp. fachspezifischen Begriffen.

Frank: Und vor allem (unv.) sagen ist äh wenn man in die Politik reingeht, ist ja oft so, dass man denn auch in der Politik auch diese Fremdwörter, die man auch schon manchmal auf Deutsch nicht verstehen kann, //mmh// die halt ins Englische zu übersetzen sind, ist nochmal schwerer. Deswegen (.) wär ich nicht so direkt der Meinung, dass man das auf Englisch sagen sollte, ich mein, wenn man natürlich das Fachwissen hat, okay, aber keiner von dieser Gruppe glaub ich von uns benutzt direkt dieses Fachwissen hier, weil man's eben nicht auf Englisch reden //mmh// sprechen kann (unv.).

Die Kenntnis von und den Umgang mit Fachbegriffen bzw. die Konzeptbildung begreifen die Schülerinnen und Schüler als Bedingung für die fundierte Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Sachfachs – auch hier stimmen sie prinzipiell mit dem Lehrer überein. Sie erläutern jedoch, dass der Lehrer in der Vermittlung von Wortschatz und Redemitteln zurückhaltend bleibt und sie sich zu komplexeren Output nicht „gedrängt“ fühlen, dass sie außerdem Strategien entwickelt haben, um sich trotz begrenzter sprachlicher Fähigkeiten mitzuteilen, und dass sie den Verzicht auf Spracharbeit teils durchaus als positiv empfinden.

Hinsichtlich der Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler werden letztlich ebenfalls Widersprüche und Handlungsdilemmata ersichtlich, weil

- für den Lehrer fremdsprachendidaktische und spracherwerbstheoretische Gesichtspunkte kaum eine Rolle zu spielen scheinen,

- kaum auf konkretere Konzepte oder Prinzipien sprachlicher Förderung zurückgegriffen wird,
- auch die Förderung des fachlich adäquaten Diskurses in der Fremdsprache wenig geklärt scheint und tatsächlich kaum erfolgt,
- das Anliegen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Selbstbestätigung und Motivation zu stärken, das sprachliche Lernen zu überlagern scheint und
- die Schülerinnen und Schüler selbst dazu neigen, auf die Verbalisierung von komplexeren Sachverhalten, Problemstellungen und Standpunkten zu verzichten.

In Hinsicht auf das sprachliche Lernen fragt sich deshalb, inwiefern die Förderung der Sprachkompetenz überhaupt umgesetzt wird und dabei das Bestreben, auf den Beruf und das Studium vorzubereiten, konkret Konturen gewinnt. Auch hinsichtlich des sprachlichen Lernens und sprachlicher Bildung bleibt wesentlich festzuhalten, dass didaktische Konzepte für den Unterricht kaum vorliegen und zuallererst zu entwickeln wären.

Dennoch: Die Teilnahme am bilingualen Sachfachunterricht impliziert aus Schülersicht wesentlich die Gelegenheit, ihre Sprachkompetenz verbessern zu können. Dass es den Schülerinnen und Schülern dabei nur bedingt auf die Fachsprache, sondern eher auf „dieses normale Englisch“ ankommt, darauf, sich fließend in der Fremdsprache zu kommunizieren, schließt allerdings nicht aus, dass sie konkret auch die Kommunikation am Arbeitsplatz im Blick haben.

Frank: - Ja, vor allem (unv.) man geht sag ich mal zum Teil von diesem Pfad, der durchgehend eigentlich in der Schule gelegt, also diese also immer diese Linien, wo man Englisch machen muss. Sagen wir mal dieser Pfad wird dann so leicht abgesenkt durch diesen Englisch bilingual, 's wird sagen wir mal mehr 's wird tiefer reingegangen, 's wird halt Sa-Sachen, die auch die halt auch äh normal passieren können, wenn jetzt zum Beispiel (.) ich jetzt Englisch bilingual, wenn ich jetzt nur die normale Linie von Englisch hätte, ja sag mal wär jetzt Hotelfachmann, würd jetzt irgendwie nach England gehen, in 'n Hotelfach versetzt werden, müsst ich da dann mit meinem Arbeitgeber äh diskutieren, dann wüsst ich's ja könnt ich mit dieser geraden Linie könnt ich ja da nichts direkt anfangen, das ist ja das Problem damit.

Bilingualer Sachfachunterricht meint aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler letztlich das Abweichen von fixen Pfaden des Englischunterrichts und dabei sowohl Auflockerung als auch die Vorbereitung auf die englischsprachige Kommunikation in privaten und beruflichen Kontexten. Erscheinen tradierte Curricula und schulische Programme mit Blick auf die eigenen Ansprüche an die sprachliche und berufliche Qualifikation nicht hinreichend, so wird hier implizit auch eine Kritik an Schule und Unterricht deutlich und dem bilingualen Sachfachunterricht seitens der Schülerinnen und Schüler durchaus innovatives Potenzial zugeordnet.

5 Perspektiven der Berufsorientierung im realschulischen bilingualen Sachfachunterricht

Die eigentheoretischen Vorstellungen des Lehrers, die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler und der Einblick in die unterrichtliche Praxis verweisen auf zentrale Herausforderungen sowohl des realschulischen bilingualen Sachfachunterrichts im Allgemeinen als auch der Berufsorientierung im Besonderen.

Dem Anspruch, im bilingualen Sachfachunterricht die Ziele des Sachfachs zu erfüllen, wird im Ganzen kaum nachgekommen. Zielsetzungen wie die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Gestaltung der Demokratie, die Ausbildung von analytischer Kompetenz, von Entscheidungskompetenz und Interventionsfähigkeit (vgl. Hessisches Kultusministerium 2002, 3) und damit verbunden die Vermittlung eines fundierten gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und rechtlichen Wissens verwischen angesichts der Reduktion jedweder fachlicher Anforderungen. Auch die Befähigung dazu, „sich in der immer komplexer und globaler strukturierten Welt zu orientieren“ (ebd.) und zur Gestaltung von Staat, Gesellschaft und Wirtschaftsleben, aber auch zum europäischen Einigungsprozess und zur Entwicklung demokratischer globaler Strukturen aktiv beizutragen (vgl. ebd.), scheinen nur ansatzweise auf.

Wesentlich erscheint es deshalb zuallererst, eine angemessene Auswahl von Themen und Lerngegenständen zu leisten, die fachliches Lernen und fachliche Bildung erlaubt. Hierbei stellt sich unmittelbar die Frage, ob der Lehrplan (gegenwärtig das Kerncurriculum für Politik und Wirtschaft) für den deutschsprachigen Unterricht dafür eine geeignete Folie darstellt oder eher nicht. Zu leisten wäre in jedem Fall die Erweiterung und Differenzierung jeweiliger Programme mit Bezug auf eine politische und ökonomische Bildung (vgl. etwa Bank 2008), die plurale, europäische und globale Perspektiven und Zusammenhänge konsequent einbezieht. Auch eine Ausbuchstabierung der für den bilingualen Sachfachunterricht geeigneten Schwerpunktsetzungen der Berufsorientierung wäre zu leisten, um die Orientierung und das souveräne Handeln in beruflichen und im weiteren Sinne ökonomischen, rechtlichen usw. Bereichen auch im Kontext internationaler, globaler Verflechtungen zumindest anzubahnen.

Die Analyse der unterrichtlichen Interaktion zeigt außerdem, dass eine präzisere didaktische Strukturierung vorgenommen werden muss und Lerngelegenheiten gezielt zu schaffen und in Gang zu halten sind. Andreas Petrik (vgl. 2007, 25) stellt in diesem Zusammenhang insbesondere das Brückenproblem heraus, methodische Probleme in Bezug auf eine Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern und Gegenstand, in der an Schülervorstellungen und -erfahrungen angeschlossen und zugleich ihre kritische Prüfung sowie ihre Entfaltung mit wissenschaftlichen Kategorien unterstützt wird. Aber auch das Aushandlungsproblem, die Kontaktschwierigkeit zum Gegenstand, die auf die Interaktion der Beteiligten zurückgeht, prägt vielfach die unterrichtliche Praxis – so beispielsweise wenn Texte schlicht nicht bearbeitet werden oder Debatten verlangt werden, die nur rudimentär geführt werden können. Gerade im bilingualen Sachfachunterricht stellt die adäquate Lösung der genannten Schwierigkeiten eine wesentliche Anforderung an die Lehrpersonen dar.

Für das Gelingen des bilingualen Sachfachunterrichts erscheint es zudem erforderlich, die Sinnfragen, Interessen und Entwicklungsziele der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und aufzugreifen. Dies bedeutet nicht, fachliche Ansprüche über Bord zu werfen, sondern vielmehr, Aneignungs- und Entwicklungsprozesse besser begleiten und fördern zu können und lehrerseitige Programme und schülerseitige Sinnfragen und Entwicklungsziele gemeinsam zum Thema zu machen. Obwohl der besondere Status des bilingualen Sachfachunterrichts Raum für die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts zulässt, zeigen die Befunde, dass eine Spannung der lehrerseitigen Programme und der schülerseitigen Deutungen, Interessen und Entwicklungsziele vorliegt, Letztere kaum hinreichend aufgegriffen werden und damit Zugänge zu und Lerngelegenheiten in Bezug auf Fragen von Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Recht nur begrenzt ausgeschöpft werden.

Dies gilt auch für die Berufsorientierung. Der Beruf, die Frage, was man werden will und was man dafür tun muss, stellt eine gewichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar, die die Schülerinnen und Schüler im 9. Jahrgang durchaus wahrnehmen und in Ansätzen bearbeiten. Der bilinguale Sachfachunterricht bietet sowohl hinsichtlich der Themen der Schülerschaft als auch mit Blick auf ihre Erweiterung und Vertiefung facettenreiche Chancen der Orientierungshilfe und der fundierten Auseinandersetzung mit beruflichen und entsprechend fachlichen Fragestellungen. Die Vorstellung eines Schülers zur Diskussion mit dem Hotelchef in England oder, so ein anderer Schüler der Lerngruppe, der Wunsch, Dachdecker zu werden und Solaranlagen zu bauen, bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für die Berufsorientierung, die es aufzuspüren und didaktisch strukturiert auszuschöpfen gilt.

Mit dem bilingualen Sachfachunterricht ist per se der Anspruch verbunden, die Fremdsprachenkompetenz der Schülerinnen und Schüler über den Rahmen des Englischunterrichts hinaus zu fördern. Die Unterrichtspraxis zeigt jedoch, dass eine klare didaktische Perspektive hinsichtlich der Förderung von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Kenntnissen und Einsichten nicht hinreichend entwickelt scheint. Dies betrifft die Frage der Präzisierung jeweiliger Zielsetzungen, die Wahl der sprachlichen Mittel, eine adäquate didaktische Progression sowie den Einsatz spezifischer Verfahren (vgl. Thürmann 2013), die sprachliches Lernen und sprachliche Bildung unterstützen.

Dies erscheint insbesondere für die Vermittlung einer auf das Sachfach bezogenen Diskurskompetenz elementar. Die Vermittlung von Fachbegriffen bzw. die Entwicklung von Fachkonzepten muss einen zentralen Stellenwert einnehmen, und auch hinsichtlich elementarer Diskursfunktionen muss eine gezielte, systematische Förderung stattfinden. Schülerinnen und Schüler sind deshalb verstärkt in herausfordernde Aufgaben, in anspruchsvolle kognitive und kommunikative Prozesse zu verwickeln, die die Hinführung zu einer *Cognitive Academic Language Proficiency* im Rahmen sozial-interaktiver Prozesse gewähren. Die Idee der Motivation und Bestätigung der Schülerinnen und Schüler enthebt nicht von der Notwendigkeit der Spracharbeit auch im bilingualen Sachfachunterricht, im Gegenteil: Die Schülerinnen und Schüler verweisen selbst auf die wenig profunde Bearbeitung komplexer Gegenstände und die Chance, gerade im fachlich fundierten Diskurs Lernen und Bildung zu ermöglichen.

Auch hinsichtlich des sprachlichen Lernens, sprachlicher Bildung ist festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Anfragen, Interessen und Lernschwierigkeiten zu beschreiben in der Lage sind. Gefragt ist deshalb der Dialog, in dem Schülerinnen und Schüler diese zum Ausdruck bringen und Lehrpersonen wichtige Anhaltspunkte für gezielte didaktisch-methodische Inszenierungen auch mit dem Fokus auf Sprache erhalten. Die Kommunikation am Arbeitsplatz oder auch das Verstehen US-amerikanischer oder britischer Varietäten des Englischen stellen zwei Beispiele dar, die die Schülerinnen und Schüler einbringen und an die in vielfältiger Weise im Unterricht angeknüpft werden kann.

Die Rekonstruktion der Perspektiven der am Unterricht Beteiligten zeigt letztlich auf, dass die Entwicklung einer Diskurskultur vonnöten ist, in der Lehrpersonen als „Ko-Konstrukteure beim Entwurf von Selbst- und Weltansichten“ konsequent „Anknüpfungspunkte für die Bildung eines reflexiven Selbst- und Weltverständnisses“ wahrnehmen und schaffen (Schelle 2003, 59f., 197). Dazu gehört es, die hermeneutische und didaktische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen, sie aber auch zur Übernahme der Verantwortung für ihr Lernen zu verpflichten; und dazu zählt auch, die wechselseitige Anerkennung lehrerseitiger und schülerseitiger Perspektiven zu gewährleisten und Fragen des Lernens und der Bildung reflexiv aufzugreifen und gemeinsam zu verhandeln.

Die Anerkennung der Perspektive des Subjekts sowie die flexible und demokratische Gestaltung des Unterrichts sind als elementar zu begreifen, damit Lernen und Bildung ermöglicht werden können. Dies gilt gerade, weil nicht voraussehbar ist, was die Zukunft bringt; und dies gilt auch, weil die Orientierung in komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen sowie die Gestaltung des eigenen Lebens im Kontext der Individualisierung und Pluralisierung dem Einzelnen aufgebürdet wird.

Der Anspruch der Realschule, die Vorbereitung auf die „Mannigfaltigkeit der Lebens- und Berufsaufgaben der Bürger einer freien Gesellschaft“ (Wollenweber 1997, 62) zu gewährleisten, wird schon deshalb zur Präambel, weil Abschlüsse nicht automatisch zur Beschäftigung auf dem – europäischen oder globalen – Arbeitsmarkt führen und weil die Berufstätigkeit in mittleren oder höheren Positionen aufgrund der Entwertung beruflicher Qualifikationen vielfach nicht garantiert ist. Pluralisierung und Individualisierung, komplexe ökonomische Bedingungen und erhöhte Anforderungen des Beschäftigungssystems eröffnen Handlungsspielräume und Wahlmöglichkeiten stets neu und schränken diese zugleich ein. Der bilinguale Sachfachunterricht im Fach Politik und Wirtschaft spiegelt in doppelter Weise die Schwierigkeit, Realschülerinnen und -schüler fachlich und sprachlich auf sich rasant wandelnde gesellschaftliche Bedingungen, berufliche Perspektiven und ökonomische Entwicklungen vorzubereiten.

Literatur

Bank, V. (2008): Ökonomische Bildung. In: Böhm, W. et al. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, 883-895.

Bergner, J. (1996): Bilingualer Unterricht an Realschulen – Ein Erfahrungsbericht. In: Schulintern, H. 4, 9-10.

Biederstädt, W. (2002): Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7-10. In: Bach, G./Niemeier, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt a.M., 127-135.

Bilingualer Unterricht an der Realschule. In: Pädagogisches Zentrum Bad Kreuznach (Hrsg.) (1998): Modellversuch 206 A: Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts für Bilingualen Unterricht an Hauptschulen und Realschulen. Abschlussbericht. Pädagogik zeitgemäß Heft 29. Bad Kreuznach, 197-199.

Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research, 49, 222-251.

Didaktische Konzeption des Bilingualen Unterrichts in der Hauptschule im Fach Arbeitslehre (1998). In: Pädagogisches Zentrum Bad Kreuznach (Hrsg.): Modellversuch 206 A: Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts für Bilingualen Unterricht an Hauptschulen und Realschulen. Abschlussbericht. (Pädagogik zeitgemäß Heft 29). Bad Kreuznach, 193-194.

Dombrowski, S. (1997): Allgemeinbildung, Habitus und Kultur. Zum Lehrplan der Realschule. Aachen.

Glaap, A.-R. (1997): Der bilinguale Schulversuch an Realschulen in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven, Erfahrungen, Konsequenzen. In: Wendt, M./Zydati, W. (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt. Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik (DGFF), Halle, 4.-6. Oktober 1995. Bochum, 257-267.

Heimer, R. (1998): Bilingualer Unterricht an Gesamtschulen. In: Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen, 9, H. 9, 238-239.

Hessisches Amtsblatt (2005): Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM) vom 14. Juni 2005 (§19). H. 7, 438-462.

Hessisches Amtsblatt (1996): Bilingualer Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 des Bildungsganges der Realschule (1996): Erlass vom 28. Juni 1996 – II A 4.1 – 170/330 – 89. H. 8, 436.

Hessisches Kultusministerium (1997): Referat II A 4: Arbeitsgruppe bilinguale Angebote im Realschulbildungsgang in Hessen (II A – 170/3301). Wiesbaden.

Hessisches Kultusministerium (2002): Lehrplan Sozialkunde. Bildungsgang Realschule. Jahrgangsstufen 5-10. Wiesbaden.

Hessisches Kultusministerium (2006): Die Realschule in Hessen. Ein Wegweiser. Wiesbaden.

Krück, B./Loeser, K. (2002): Fremdsprache als Arbeitssprache: Einleitung. In: Krück, B./Loeser, K. (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht 2. Fremdsprachen als

Arbeitsprachen im Unterricht. Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. 14. Frankfurt am Main, 9-16.

KMK (1996): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der KMK 3.12.1993 i.d.F. v. 27.9.1996). Bonn.

Petrik, A. (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen.

Priester, C. (2003): Methodisch-didaktische Grundüberlegungen zu bilingualem Geographieunterricht am Beispiel einer Unterrichtseinheit in der Klassenstufe 9. In: Hoffmann, R. (Hrsg.): Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37. Nürnberg, 95-107.

Rekus, J. (1999a): Handlungsorientierung als Weg und Ziel des Realschulunterrichts. In: Rekus, J. (Hrsg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. München, 115-125.

Rekus, J. (1999b): Gegenwart und Problematik der Realschule. In: Rekus, J. (Hrsg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. München, 7-14.

Schelle, C. (2003): Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn.

Thürmann, E. (2013): Spezifische Methoden für den bilingualen Unterricht/CLIL. In: Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze, 229-235.

Wächter, J.-D. (1999): Wissenschaft, Subjekt und Beruf. Zum spezifischen Profil der Realschule im Spiegel der Lehrpläne. In: Rekus, J. (Hrsg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. München, 51-70.

Wegner, A. (2011): Bilingualer Sachfachunterricht an Real- und Gesamtschulen: Praxis und Perspektiven. Wiesbaden.

Wollenweber, H. (1997): Die Realschule in Geschichte und Gegenwart. Köln.

Zitieren dieses Beitrages

Wegner, A. (2016): Politik und Wirtschaft bilingual: Berufsorientierung an Realschulen. In: *bwp@* Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, hrsg. v. Faulstich-Wieland, H./Rahn, S./Scholand, B., 1-16. Online: http://www.bwpat.de/spezial12/wegner_bwpat_spezial12.pdf (18.4.2016).

Die Autorin



PD Dr. phil. habil. ANKE WEGNER

Universität Hamburg und

Studienseminar GHRF Frankfurt am Main