



Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums

Empfehlungen für den bilingualen
deutsch-englischen Unterricht

Politik

Sekundarstufe I

NW

19(1994)

3452

Georg-Eckert-Institut BS78



1 060 521 5

Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht

Politik

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek -

95/3927

ISBN 3-89314-211-8

Heft 3452

Herausgeber: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright 1994 by Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH, Frechen

Druck und Verlag: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH

Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen

Telefon (0 22 34) 18 66-0

11/1994

4-V NW
S-19(1994)

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums
und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen Teil I Nr. 12/94 S. 290**

Sekundarstufe I;

Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Sachfachunterricht

RdErl. d. Kultusministeriums v. 15. 11. 1994

II C 4.36-25/1 Nr. 324/94

Für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht in den Sachfächern Erdkunde, Politik, Geschichte und Biologie sind Empfehlungen entwickelt worden, die verdeutlichen, wie die Richtlinien und Lehrpläne für diese Fächer im Rahmen des bilingualen deutsch-englischen Bildungsganges umgesetzt werden können.

Die Empfehlungen können ab sofort als Konkretisierung der Richtlinien und Lehrpläne bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts eingesetzt werden.

Die Veröffentlichung der Empfehlungen erfolgt als Hefte 3451 bis 3454 in der Schriftenreihe „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

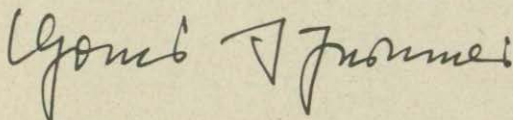
Vorwort

Die bilingualen Unterrichtsangebote in Nordrhein-Westfalen stellen einen wesentlichen Beitrag zur Intensivierung und Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts dar. Das positive Echo seitens der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern auf diese Bildungsangebote zeigt, daß bilingualer Unterricht als eine Chance für das partnerschaftliche Zusammenwachsen in Europa begriffen wird.

Die vorliegenden Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Sachfachunterricht sind in Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer der bilingualen deutsch-englischen Zweige und der Fachaufsicht entstanden. Bei ihrer Erarbeitung konnte auf Erfahrungen mit den bereits seit 1989 vorliegenden Empfehlungen zum bilingualen deutsch-französischen Unterricht zurückgegriffen werden. Gegenüber diesen Empfehlungen stellen die vorliegenden eine Weiterentwicklung dar. Sie berücksichtigen die inhaltlichen sowie didaktisch methodischen Vorgaben der 1993 in Kraft getretenen Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I. Dabei verdeutlichen sie, wie sachfachliches und fremdsprachliches Lernen aufeinander bezogen werden können, geben Beispiele für fachspezifische Arbeitsweisen sowie inhaltsorientiertes sprachliches Lernen und machen Vorschläge zur Abstimmung der Sachfächer untereinander im Sinne eines gezielten Aufbaus fachspezifischer Fertigkeiten.

Im bilingualen Sachfachunterricht wird das Lernen *der* Fremdsprache zum Lernen *in* der Fremdsprache. In ihm verwirklicht sich anwendungsbezogene Kommunikation in besonderer Weise. Er ist darüber hinaus eine Möglichkeit fächerübergreifenden Lernens sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der Methoden.

Allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die an der Entwicklung der Empfehlungen mitgewirkt haben, spreche ich meinen herzlichen Dank aus.



(Hans Schwier)
Kultusminister
des Landes Nordrhein-Westfalen

Inhalt

| | Seite |
|---|-------|
| I Vorbemerkungen zum bilingualen deutsch-englischen Bildungsgang | 7 |
| 1 Zielsetzung | 7 |
| 2 Prinzipien des bilingualen Lehrens und Lernens | 10 |
| 2.1 Koordination des sprachlichen Lernens im bilingualen Bildungsgang | 10 |
| 2.2 Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen | 11 |
| 2.3 Interkulturelles Lernen | 14 |
| II Der bilinguale deutsch-englische Politikunterricht in der Sekundarstufe I | 15 |
| 1 Aufgaben und Ziele | 18 |
| 2 Lerninhalte | 20 |
| 2.1 Obligatorik und fachspezifische Erläuterungen | 20 |
| 2.2 Themen | 21 |
| 2.2.1 Themenübersicht: Jahrgangsstufe 8 | 22 |
| 2.2.2 Themenübersicht: Jahrgangsstufe 10 | 23 |
| 2.3 Fachsprachliches Lernen | 24 |
| 3 Lernorganisation | 25 |
| 3.1 Aspekte der Unterrichtsgestaltung | 25 |
| 3.2 Aspekte fachlichen und sprachlichen Lernens | 31 |
| 3.2.1 Texte lesen, verstehen und produzieren | 34 |
| 3.2.2 Arbeiten mit anderen fachrelevanten Materialien | 55 |
| 4 Leistungsbewertung | 81 |
| III Anhang | 83 |
| 1 Fachsprachliche Arbeitshilfen | 83 |
| 1.1 Skills in data presentation and interpretation | 83 |
| 1.2 Sampling | 91 |
| 1.3 Cartoons | 92 |
| 1.4 Role Plays | 94 |
| 1.4.1 Teacher's Activities | 94 |
| 1.4.2 Students' Activities | 95 |
| 2 Auswahlbibliographie | 100 |
| 2.1 Bundesrepublik Deutschland: Gesellschaft/Politik/Wirtschaft | 101 |
| 2.2 Great Britain/United Kingdom | 103 |
| 2.2.1 Political System | 103 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 2.2.2 | The Economy | 106 |
| 2.2.3 | Society | 109 |
| 2.2.4 | Various Topics | 114 |
| 2.2.5 | 20th Century/Postwar History | 116 |
| 2.3 | United States of America | 117 |
| 2.3.1 | Political System/Government | 117 |
| 2.3.2 | Economics | 118 |
| 2.3.3 | Social Studies/Sociology | 118 |
| 2.3.4 | US History | 119 |
| 2.4 | Comparative Government | 120 |
| 2.5 | Atlases/Map Histories/Reference Titles | 121 |
| 2.6 | Skills/Language across the Curriculum/English for Specific Purposes/Dictionaries | 122 |
| 2.7 | Fachzeitschriften | 124 |
| 3 | Anschriften | 125 |
| 3.1 | Verlagsanschriften | 125 |
| 3.2 | Organisationen und Institutionen (Großbritannien) | 127 |
| 4 | Bibliographische Angaben | 129 |
| 5 | Quellennachweise | 132 |

I Vorbemerkungen zum bilingualen deutsch-englischen Bildungsgang

1 Zielsetzung

Die künftige Sprachensituation in Europa ist ohne Vorbild: Im Zuge der wirtschaftlichen und politischen Integration entsteht ein Raum der Mehrsprachigkeit und der prinzipiellen Gleichberechtigung von Nationalsprachen. In dem Maße, in dem Grenzen fallen oder zumindest für alle überwindbar sind, nimmt die Mobilität der europäischen Bürgerinnen und Bürger zu, sind Menschen zunehmend auf Fremdsprachen angewiesen, um innerhalb und außerhalb des eigenen Landes Kontakte anzubahnen und aufrechtzuerhalten.

Ziel der bilingualen Bildungsgänge am Gymnasium ist es, junge Menschen in besonderer Weise auf die sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten in einem zusammenwachsenden Europa vorzubereiten. Durch die Intensivierung fremdsprachlichen Lernens und die Ausweitung fremdsprachlichen Handelns auf Sachfächer, die sonst in der Muttersprache bzw. Deutsch unterrichtet werden, entwickeln die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise Fähigkeiten, sich spezifische Sachbereiche mit Hilfe einer Fremdsprache zu erschließen und fachlich bedeutsame Sachverhalte und Problemstellungen auch im Kontakt mit anderen zu bearbeiten. Auf diesem Wege erwerben die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Bildungsgang nicht nur ein Medium zur Bewältigung von Situationen der Alltagskommunikation, sondern auch vertiefte Fähigkeiten, mit einer Fremdsprache als Werkzeug und Arbeitsmittel spezifische Sachverhalte und Problemstellungen in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kultur sprachlich und fachlich angemessen zu verhandeln. In einem zusammenwachsenden Europa werden sich kommunikative Strukturen und Berufspraxis so entwickeln, daß Menschen privat und beruflich zunehmend auf eine zweite Sprache angewiesen sind, die sie mündlich und schriftlich annähernd differenziert, sicher und geläufig beherrschen wie ihre Muttersprache. In diesem Sinne führen bilinguale Bildungsgänge zu einer annähernden Zweisprachigkeit.

Wenn im bilingualen Fachunterricht die Fremdsprache zunehmend zur Lern- und Arbeitssprache wird, so muß doch sichergestellt werden, daß die Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Muttersprache über die Ergebnisse des fachlichen Lernens verfügen: Während sachfachliche Lernprozesse in der Regel in der Zielsprache ablaufen, ist die fachspezifische Begrifflichkeit in beiden Sprachen zu vermitteln.

Bilingualer Fachunterricht ist in seinen Anforderungen, Zielen, Inhalten und Methoden grundsätzlich an die für das Gymnasium geltenden Richtlinien und Lehrpläne gebunden. Diese curricularen Rahmenbedingungen werden jedoch in den bilingualen Bildungsgängen in der Weise ausgefüllt, daß die Schülerinnen und Schüler zu einem vertieften Verständnis der Bezugskulturen der jeweiligen bilingualen Zielsprache gelangen können. In diesem Sinne werden Themen und Inhalte für die bilingualen Sachfächer – Biologie/Erdkunde, Politik, Geschichte – so ausgewählt, daß sie einerseits den allgemeinen curricularen Anforderungen der einzelnen Fächer entsprechen, andererseits – wo möglich – Einsichten und Kenntnisse zu Gesellschaft, Staat, Wirtschaft, Kultur, Natur und Umwelt der jeweiligen Bezugsländer erweitern und

vertiefen. Dabei werden Grundprinzipien des interkulturellen Lernens berücksichtigt, die die Schülerinnen und Schüler u. a. veranlassen

- zu kontrastierenden Betrachtungsweisen
- zum Perspektivwechsel und damit zur Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit aus der Sicht unserer europäischen Nachbarn
- zum kritischen Umgang mit Vorurteilen und zur Überwindung von Klischeebildung
- zu vielfältigen Formen grenzüberschreitenden Lernens (Lernen vor Ort, Austausch von Materialien und Arbeitsergebnissen usw.)
- zu Einsichten in die Bedeutung der europäischen Dimension für das Zusammenleben der Menschen in zunehmend globaler Vernetzung.

In der Verwirklichung dieser Prinzipien im bilingualen Unterricht ergeben sich vor allem im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich Chancen für die intensivere Erarbeitung der europäischen Dimension (vgl. Erlaß, „Europa im Unterricht“ . . .).

Bilinguale Bildungsgänge beziehen sich hauptsächlich auf die Sprachen Französisch und Englisch, da diese mit der zunehmenden Internationalisierung von Lebenswirklichkeiten jungen Menschen nicht nur große und bedeutende Zielländer der Franko- bzw. Anglophonie erschließen, sondern auch außerhalb dieser Zielländer überall in der Welt von vielen Menschen als Verkehrs- und Fachsprachen verwendet werden. Bilinguale Bildungsgänge können auch – sofern die curricularen, organisatorischen und personellen Voraussetzungen erfüllt sind – für andere Sprachen eingerichtet werden, z. B. Italienisch, Niederländisch, Russisch und Spanisch.

Das Englische als Vermittlungssprache im bilingualen deutsch-englischen Bildungsgang ist gekennzeichnet durch seine Verbreitung und Verwendung

- als Muttersprache in so unterschiedlichen Ländern wie Großbritannien, Irland, den USA, Kanada, Australien oder Neuseeland,
- als gültige Amts- und Verkehrssprache in zahlreichen Ländern der Dritten Welt (z. B. Indien und Südostasien),
- als Zweitsprache ethnischer Minderheiten in englischsprachigen Ländern,
- als Fremdsprache und *lingua franca* im internationalen Verkehr,
- in vielfältiger Form auch in deutschsprachigen Ländern im Zuge mannigfaltiger historischer und gegenwärtiger politischer, wirtschaftlicher, wissenschaftlicher und kultureller Verflechtungen.

Aus diesem Verständnis der englischen Sprache ergeben sich für den bilingualen deutsch-englischen Bildungsgang folgende fächerübergreifende Aufgaben:

- Die Verbreitung und Verwendung des Englischen in vielfältigen Kulturen eröffnet ein großes Spektrum an Bezügen für das interkulturelle Lernen im bilingualen Unterricht.
- Der Unterricht in den bilingualen Sachfächern vermittelt, wo möglich, Einsichten in andere fachliche Traditionen und Sichtweisen der Bezugskulturen und thematisiert die Bedeutung des Englischen als *lingua franca* in der Auseinandersetzung mit fachlichen Fragestellungen.
- Der bilinguale Unterricht leistet einen Beitrag zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit, indem die grundsätzliche Gleichberechtigung von Sprachen und die Chancen

funktionaler sprachenteiliger mehrsprachiger Gesellschaften erfahrbar gemacht und die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise sprachlich sensibilisiert und für andere Kulturen aufgeschlossen werden.

Zu den Rahmenbedingungen bilingualer Bildungsgänge gehört,

- daß in den Jahrgangsstufen 5 und 6 eine möglichst breite und zuverlässige Basis fremdsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten geschaffen wird. Diesem Zweck dient die Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts um zwei Wochenstunden. Daraus ergibt sich auch, daß keine besonderen fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten vorausgesetzt werden, da diese in den ersten beiden Jahren des bilingualen Bildungsgangs entwickelt werden.
- daß mit Jahrgangsstufe 7 der bilinguale Fachunterricht mit einem Fach – in der Regel Biologie oder Erdkunde – einsetzt, wobei sich die Wochenstundenzahl um eine Stunde erhöht;
- daß in den Jahrgangsstufen 8 und 9 jeweils ein weiteres bilingual zu unterrichtendes Fach hinzukommt – in der Regel Politik und Geschichte, wobei in Jahrgangsstufe 8 die Wochenstundenzahl für das neu einsetzende bilinguale Sachfach um eine Woche erhöht wird;
- daß in den Jahrgangsstufen 9 und 10 insgesamt drei Sachfächer bilingual gemäß Stundentafel unterrichtet werden;
- daß für den bilingualen Unterricht grundsätzlich die Richtlinien und Lehrpläne für des Gymnasiums gelten, die hier für den bilingualen englischen Politikunterricht konkretisiert werden, die fachsprachliche Begrifflichkeit muß im Deutschen und Englischen verfügbar sein;
- daß für Schülerinnen und Schüler in bilingualen Bildungsgängen mit Französisch oder einer anderen Sprache ab Jahrgangsstufe 7 Englisch zweite Fremdsprache ist;
- daß der bilinguale Bildungsgang in der Sekundarstufe II des Gymnasiums fortgesetzt wird und erst mit dem Abitur zu seinem Abschluß gelangt.

2 Prinzipien des bilingualen Lehrens und Lernens

Die Besonderheit bilingualer Bildungsgänge ergibt sich in erster Linie aus der Verwendung der Fremdsprache als Vermittlungssprache in den bilingualen Sachfächern. Mit dem Ziel der Intensivierung des fremdsprachlichen und interkulturellen Lernens werden über die Situationen und Themen des fremdsprachlichen Lernens im Englischunterricht hinaus konkrete Verwendungssituationen der Fremdsprache und sachfachliche Themen und Methoden in den bilingualen Sachfächern erschlossen. So erwerben die Schülerinnen und Schüler

- Fähigkeiten, die Fremdsprache zur Information und Kommunikation über Sachverhalte und Probleme fachspezifisch zu verwenden,
- die Fähigkeiten sowie Lern- und Arbeitstechniken, zunehmend selbständig an sachfachlichen Lernprozessen teilzunehmen, die fremdsprachlich geführt werden,
- einen Erkenntnishorizont, der durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Zielkultur aus sachfachlichen Perspektiven erweitert wird.

Konzeption und Praxis bilingualer Bildungsgänge verwirklichen in besonderem Maße die Forderung der Richtlinien und Lehrpläne nach Wissenschafts- und Schülerorientierung sowie dem Lernen in Zusammenhängen:

- Der bilinguale Fachunterricht bietet im Sinne der Handlungsorientierung Verwendungssituationen für fremdsprachliches Lernen, weil Fremdsprachen und Sachfächer aufeinander bezogen sind.
- Der bilinguale Fachunterricht befähigt im Sinne der Wissenschaftsorientierung zur Teilnahme an internationaler fachlicher Kommunikation.
- Durch Abstimmung und Integration der Inhalt sowie der Lern- und Arbeitstechniken des fremdsprachlichen und sachfachlichen Lernens werden methodische und sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert und vertieft.

2.1 Koordination des sprachlichen Lernens im bilingualen Bildungsgang

Die Zielsetzung bilingualer Bildungsgänge kann nur erreicht werden, wenn alle Fächer zusammenarbeiten, um Ziele und Inhalte des sprachlichen Lernens untereinander abzustimmen:

Der Englischunterricht

- dient in den ersten beiden Lernjahren vorrangig dem Aufbau alltagskommunikativer Fertigkeiten und Fähigkeiten und stellt entsprechende fremdsprachliche Mittel zur Verfügung;
- baut in den ersten beiden Lernjahren behutsam in Abstimmung mit den in Jahrgangsstufe 7 einsetzenden bilingualen Sachfächern erweiterte inhaltsorientierte Fähigkeiten zur thematischen Kommunikation auf;
- koordiniert und vertieft in späteren Jahren inhaltsorientierte Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Lern- und Arbeitstechniken, die einerseits im Fremdsprachenunterricht, andererseits aber auch im bilingualen Fachunterricht erworben werden;
- reflektiert Erfahrungen mit dem Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht und in den bilingualen Sachfächern.

Der bilinguale Sachfachunterricht

- setzt alltagskommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten zur elementaren thematischen Kommunikation voraus, die im Englischunterricht erworben werden;
- entwickelt instrumentelle und fachsprachliche, d. h. inhaltsorientierte Kompetenzen, fachliche Gegenstände und Probleme über fachrelevante Methoden und Arbeitsweisen (*study skills*) kognitiv zu erschließen und sachgerecht sprachlich zu verarbeiten und darzustellen;
- entwickelt fachbezogene Lern- und Arbeitstechniken im Sinne der o. g. Arbeitsweisen.

Der deutschsprachige Sachfachunterricht der anderen Fächer

- bietet Anwendungsmöglichkeiten für inhaltsorientierte, kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten in den unterschiedlichen Sachbereichen;
- entwickelt fachsprachliche Fähigkeiten und macht unterschiedliche Ausprägungen fachsprachlicher Kommunikation erfahrbar.

Der Deutschunterricht

- koordiniert das Lernen der inhaltsorientierten sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im deutschsprachig geführten Fachunterricht erworben werden,
- fördert die Reflexion über interpersonale und inhaltsorientierte kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten (z. B. Alltagssprache und Fachsprache) und entwickelt Sensibilität für den sach- und adressatengerechten Umgang mit sprachlichen Mitteln.

2.2 Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen

Ein grundlegendes Problem des bilingualen Sachfachunterrichts ist die Diskrepanz zwischen den kognitiven und den fremdsprachlichen Möglichkeiten der Lernenden. Dies wird unter den Bedingungen schulischen Lernens nur teilweise durch Immersion, d. h. durch das „Eintauchen“ in die Fremdsprache gelöst, und es kann auch nicht an den Fremdsprachenunterricht im bilingualen Bildungsgang delegiert werden. Damit stellt sich als wichtiges Element der Didaktik und Methodik bilingualen Lehrens und Lernens dar, daß fremdsprachliche und sachfachliche Lernprozesse im bilingualen Sachfach aufeinander bezogen werden:

- Fremdsprachliches Lernen im bilingualen Fachunterricht dient dem sachfachlichen Lernen, indem es Schülerinnen und Schüler befähigt, aktiv und zunehmend selbständig an in der Fremdsprache geführten Lernprozessen teilzunehmen. Seine spezifische Qualität erreicht bilinguales Lernen und Lehren, indem der Zusammenhang von sprachlichem und kognitivem Lernen im Sachfach bearbeitet und durch Lern- und Arbeitstechniken schülerorientiert aufbereitet wird.
- Bilingualer Unterricht im Sachfach fördert fremdsprachliches Lernen.

Die Erfahrung in bilingualen Bildungsgängen hat gezeigt, daß fremdsprachliche Schwierigkeiten der Lernenden vor allem im Bereich der fachlichen, d. h. inhaltsorientierten sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten – z. B. Beschreiben, Erklären, Schlußfolgern, Bewerten – anzusiedeln sind. Der bilinguale Fachunterricht fördert deshalb gezielt Fertigkeiten und Fähigkeiten, in sachfachlichen Zusammenhängen

kognitive Prozesse des Analysierens, Synthetisierens und Bewertens fremdsprachlich zu bewältigen. Dabei berücksichtigt er spezifisch fachsprachliche Darstellungskonventionen und das Spannungsverhältnis zwischen Umgang- und Fachsprache.

Im Bereich fachsprachlicher Begrifflichkeit entwickeln die bilingualen Sachfächer Kompetenzen durch induktive Verfahren und entdeckendes Lernen – vom Begreifen zum Begriff – und durch Übungen zum Aufbau des Fachwortschatzes und zur fachlichen Begriffsbildung – z. B. thematischer Fachwortschatz, fachliche Grundkategorien (*cause/ effect, continuity/change*), fachsprachliche Redemittel zum Umgang mit Arbeitsmitteln, Umgang mit fachsprachlichen Hilfsmitteln (z. B. Glossare, Wörterbücher).

Fachrelevante Arbeitsweisen, inhaltsorientierte Fertigkeiten und Fähigkeiten und fachsprachlicher Diskurs

Schaubild: Sachfaktororientiertes sprachliches Lernen und Umgang mit fachrelevanten Arbeitsmitteln.

Fachspezifisches Lernen: komplexe Lernprozesse – Erdkunde, Biologie, Politik, Geschichte

Allgemeinsprachliche kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten: receptive und productive communicative skills

Umgang mit fachrelevanten Arbeitsmitteln (*study skills*) und fachsprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten: *working with maps, diagrams, tables, pictures, cartoons, texts, simulations, samples, real objects, experiments, functional models*

Inhaltsorientierte Fertigkeiten und Fähigkeiten – elementare Funktionen sachfaktororientierten sprachlichen Lernens: *describe, explain, conclude, evaluate, report/narrate*

Das Schaubild verdeutlicht, wie die bilingualen Sachfächer ihre spezifischen Lernprozesse organisieren, so daß der Umgang mit fachrelevanten Arbeitsmitteln und inhaltsorientierte Fertigkeiten integriert vermittelt werden. Im Bereich der fachrelevanten Arbeitsmittel weist die schematische Darstellung die ganze Palette möglicher Materialien und Arbeitsformen aus, die nicht von allen bilingualen Sachfächern ‚abgerufen‘ bzw. entwickelt werden und die auch teilweise in je spezifischer Weise in den einzelnen Sachfächern ausgebildet werden. So spielen z. B. Experimente im Biologieunterricht eine große Rolle, im Erdkundeunterricht werden sie nur vereinzelt zur Erarbeitung eines Sachverhalts verwendet, auch das Arbeiten mit Bildmaterial hat jeweils unterschiedlichen didaktisch-methodischen Stellenwert. Andererseits gibt es für alle Sachfächer interessante Schnittmengen methodischer und inhaltsorientierter Fertigkeiten z. B. in der Arbeit mit Bildmaterial, Schaubildern, Tabellen.

Schließlich entwickeln sich die inhaltsorientierten Fertigkeiten des Beschreibens, Erklärens, Schlußfolgerns, Bewertens usw. unterhalb der spezifisch fachsprachlichen

Ebene in den bilingualen Sachfächern in einer Weise, daß die bilingualen Sachfächer einander zuarbeiten. Alle bilingualen Sachfächer sind auf zunehmend komplexer vernetzte Formen des Beschreibens, Erklärens, Schlußfolgerns und Bewertens, bezogen auf den jeweils fachspezifischen Umgang mit fachrelevanten Arbeitsmitteln, angewiesen.

Die bilingualen Sachfächer sind z. B. – in unterschiedlicher Weise – auf Texte angewiesen. Die Schwierigkeit fachspezifischer didaktischer oder authentischer Texte und die fachliche Perspektive der Textbearbeitung stellen besondere Anforderungen an die Lernenden. Zwar sind die Schülerinnen und Schüler aus dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht mit unterschiedlichen Verarbeitungstiefen und entsprechenden Lern- und Arbeitstechniken – *scanning, skimming, detailed & analytical reading* – vertraut (vgl. Lehrplan Englisch, Kapitel 2), es ist jedoch erforderlich, diese gezielt im Sinne von *study skills* zu erweitern und zu vertiefen. Hier ist es besonders wichtig, fachterminologische Kompetenzen – Erkennen von Schlüsselwörtern – und fachspezifische Darstellungskonventionen zur Erschließung der Textbedeutung zu nutzen.

Die Schülerinnen und Schüler sind aus dem Unterricht der sprachlichen Fächer mit vielfältigen Formen des heuristischen, Lernprozesse begleitenden und kommunikativen Schreibens vertraut. Allerdings eröffnet der Unterricht in den bilingualen Sachfächern neue Verwendungssituationen, die jeweils fachspezifisch eingeübt werden müssen. Dabei werden sachfachliche Darstellungskonventionen (Texteröffnung, Kohäsion, Kohärenz, Schluß, Adressatenbezug, Kontext(un)abhängigkeit usw.) anhand von Modelltexten vorgestellt und mit den Lernenden erarbeitet – z. B. ein Versuchsprotokoll, die Beschriftung eines Schaubilds.

Im Sinne einer fachspezifischen Schreibdidaktik ist es notwendig, die Funktion des Schreibens – heuristisch oder kommunikativ – im fachlichen Lernprozeß transparent zu machen, Schreibaufgaben möglichst abwechslungsreich und motivierend zu gestalten, mögliche Adressaten in der Schule und im schulischen Umfeld zu nutzen (Wandzeitung, Dokumentation, Kontakt mit Institutionen aufnehmen usw.) – und im Unterricht selbst Zeit zum Schreiben einzuräumen. Schriftliche Übungen sollten nicht allein als Lernerfolgskontrolle, sondern auch auf eine bestimmte Textform für kommunikative und den Lernprozeß begleitende Zwecke hin angelegt sein.

Die Konzeptbildung in diesen Empfehlungen repräsentiert einen Zwischenstand auf dem Weg zu einer Didaktik und Methodik des bilingualen Lehrens und Lernens. In der Weiterentwicklung der Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht von 1988 wird hier ein Schritt getan, den fachspezifischen Diskurs im Sinne der Integration von fachrelevanten Arbeitsweisen und inhaltsorientierten Fertigkeiten ausdifferenzieren und zwischen den beteiligten Fächern abzustimmen. Dabei gehen die einzelnen Fächer unterschiedliche Wege z. B. in der begrifflichen Fassung der inhaltsorientierten Fertigkeiten und in der Entwicklung sprachlicher Hilfen für die fachrelevanten Arbeitsweisen und inhaltsorientierten Fertigkeiten. Die Weiterentwicklung der Konzeption im Sinne von *work in progress* bleibt der konkreten Unterrichtsarbeit, Abstimmungsprozessen in den Fachkonferenzen und der Materialentwicklung überlassen.

2.3 Interkulturelles Lernen

Auch die Prinzipien des interkulturellen Lernens finden in den bilingualen Sachfächern unterschiedliche Ausprägungen. Kontrastierende Betrachtungsweisen und Perspektivwechsel sind für Politik und Geschichte konstitutive Verfahren zum kritischen Umgang mit der eigenen Lebenswirklichkeit und der Befangenheit in ethnozentrischen Vorstellungen. Sie gehören auch für den Erdkundeunterricht z. B. im Verstehen von Nutzungskonflikten zur spezifisch bilingualen Vertiefung des Lernens und werden auch im Biologieunterricht z. B. in der Bearbeitung ökologischer Fragestellungen verwirklicht.

Hier haben auch – nach den Möglichkeiten der einzelnen Schulen – alle Formen des grenzüberschreitenden Lernens ihren Platz. Gedacht ist beispielsweise an die fachspezifisch-thematische Durchführung von Unterrichtsprojekten zum Austausch von Materialien mit Lerngruppen in anderen Ländern, mit Erkundungen an fachlich ergiebigen Lernorten im Umfeld der Schule und im Zusammenhang mit Austauschprogrammen.

Alle bilingualen Fächer, v. a. aber der Englischunterricht, reflektieren die interkulturelle Situation der Verwendung der Fremdsprache als *lingua franca* in internationaler fachlicher Kommunikation sowie unterschiedliche fachsprachliche Ausprägungen inhaltsorientierter Kommunikation in der Muttersprache und der Zielsprache.

Das Fach Politik/Sozialwissenschaften am Gymnasium

In der Sekundarstufe I des Gymnasiums wird das Fach Politik – abhängig von der schulspezifischen Ausgestaltung der Bandbreiten in der Stundentafel – in den Jahrgangsstufen (5), 6, 8 und 10 unterrichtet. Der bilinguale Politikunterricht setzt in der Regel in Jahrgangsstufe 8 ein und wird in Jahrgangsstufe 10 weitergeführt.¹ In der gymnasialen Oberstufe wird das Fach Politik als Fach Sozialwissenschaften fortgesetzt und kann grundsätzlich im bilingualen Zug als in englischer Sprache unterrichtetes Grundkursfach angeboten werden.

Da bisher nur Unterrichtserfahrungen für den bilingualen Politikunterricht in den Jahrgangsstufen 8 und 10 der Sekundarstufe I vorliegen, beschränken sich die folgenden Handreichungen auf diesen Bereich. Sie sollen später ergänzt werden.

Unter diesem Aspekt ist es notwendig, den bilingualen Unterricht im Fach Politik im Bereich der Sekundarstufe I so zu gestalten, daß sprachliche und methodische Grundlagen sowie sinnvolle thematische Anknüpfungsmöglichkeiten für die Fortführung in der gymnasialen Oberstufe, d. h. für die Verwirklichung der Zielsetzungen und für die Bewältigung der Aufgabenstellungen des Faches Sozialwissenschaften, geschaffen werden.

¹ Eine Ausnahme bilden jene Schulen, die im bilingualen Zweig Biologie ab Klasse 7, Erdkunde ab Klasse 8 und Politik in Klasse 10 anbieten.

II Der bilinguale deutsch-englische Politikunterricht in der Sekundarstufe I

Im bilingualen deutsch-englischen Unterricht sind die **Richtlinien für den Politikunterricht** verbindlich. Die vorliegenden Handreichungen für den bilingualen Fachunterricht bewegen sich im Rahmen des von den Richtlinien eingeräumten Entscheidungsspielraums. Die Entscheidungen über Lernziele, Lerninhalte und Fragen der Lernorganisation erfahren dabei eine für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht charakteristische Akzentsetzung. Diese wird bedingt

- durch die besondere Perspektivierung in den Inhalten (Themen) im Hinblick auf die englischsprachigen, insbesondere anglo-amerikanischen Bezugsräume² und
- durch die methodischen Konsequenzen im Hinblick auf die Verwendung der Partnersprache Englisch.

Die inhaltlich-methodischen Entscheidungen sind sorgfältig mit den anderen am bilingualen Unterricht beteiligten Sachfachern und mit dem Fach Englisch abzustimmen.

Der Politikunterricht trägt dazu bei, die Fähigkeit und die Bereitschaft des Individuums zu verantwortlichem Handeln im sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bereich zu entwickeln.³ Kennzeichnend für den bilingualen Politikunterricht ist

- die vergleichende Behandlung gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Fragestellungen in der Bundesrepublik Deutschland und in den englischsprachigen Ländern und
- die Behandlung von Betrachtungsweisen dieser Länder durch die Einbeziehung englischsprachiger Texte und weiterer Materialien.

Der bilinguale Politikunterricht fördert so in besonderer Weise das Verständnis dafür, daß Wertvorstellungen und Interessen in anderen – europäischen und außereuropäischen – Gesellschaften und Ländern unterschiedlich ausgeprägt sein können und daß Entscheidungen in vielen Bereichen unseres Lebens nicht mehr nur im nationalen, sondern im europäischen bzw. internationalen Zusammenhang zu treffen sind.⁴

In Übereinstimmung mit dieser Schwerpunktsetzung werden in diesen Handreichungen aus den „Themenvorschlägen für die Sekundarstufe I“ der **Richtlinien für den Politikunterricht**⁵ solche Themen ausgewählt und durch weitere Themen ergänzt,

² Eine ausschließliche Beschränkung auf englischsprachige Länder erscheint allerdings nicht sinnvoll, berücksichtigt man die Tatsache der weitverbreiteten internationalen Verwendung des Englischen als Kommunikationsmittel über den englischsprachigen Raum hinaus. Eine solche Beschränkung entspricht nicht den Anforderungen nach globaler Öffnung und internationaler Kommunikation und Verständigung, deren Grundlage die Information über unterschiedliche Sichtweisen und deren Verarbeitung ist.

³ vgl. Richtlinien für den Politikunterricht, 3. Auflage, (Frechen: Ritterbach 1987), Abschnitt 1, S. 7ff und Abschnitt 2, S. 16ff; vgl. auch Richtlinien Sozialwissenschaften; (Köln: Greven 1981), Abschnitt 1.3.4, S. 47.

⁴ vgl. „Europa im Unterricht“, RdErl. des KM vom 17.08.1978 und „Erziehung zu internationaler Verständigung“, RdErl. des KM vom 15.11.1977.

vgl. auch Richtlinien und Lehrpläne: Englisch. Gymnasium. Sekundarstufe I; (Frechen: Ritterbach 1993), S. 38.

⁵ vgl. Richtlinien für den Politikunterricht, a.a.O., S. 45ff.

die für das Erreichen der fachspezifischen wie der besonderen bilingualen Lernziele auf der jeweiligen Stufe (Jahrgangsstufe 8 bzw. Jahrgangsstufe 10) besonders geeignet erscheinen. Bei der Entscheidung für die in Abschnitt 2.2 dargestellten Themen wurden die Erfahrungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern aus dem bisherigen bilingualen Politikunterricht am Gymnasium berücksichtigt. Die Themen dieser Handreichungen sind exemplarisch; für die konkrete Unterrichtsplanung werden in den folgenden Abschnitten fachspezifische Hinweise gegeben.

Im bilingualen Politikunterricht erwerben die Schülerinnen und Schüler zugleich **fachliche** Kenntnisse und Einsichten und fach- und themenbezogene **sprachliche** Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Der vorwiegend in Englisch durchgeführte Politikunterricht stellt den Schülerinnen und Schülern – in engem Anschluß an die behandelten Themen und Materialien –

- **Fachvokabular** zur Erfassung von Sachverhalten (themenspezifisch),
- **Fachbegriffe** und Redemittel für die methodische Erfassung und Darstellung von Sachverhalten und Fragestellungen (fachspezifisch) und
- **Interaktionsvokabular** für den Unterrichtsdiskurs (unterrichtsspezifisch)

zur Verfügung und erweitert ihre Kommunikationsfähigkeit durch Ausbildung von Fertigkeiten im Bereich des Hörens und Lesens, Sprechens und Schreibens.

Die gleichzeitige Vermittlung von fachspezifischen Inhalten und fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten darf aber nicht zu einer Überforderung der bilingualen Klassen gegenüber den Klassen des Regelzweiges führen. Die für die Bearbeitung der Themen ausgewählten Gegenstände (Texte und andere Materialien) sind deshalb in didaktischer und methodischer Hinsicht besonders sorgfältig aufzubereiten (siehe Abschnitt 3.2). Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts müssen inhaltliche und sprachliche Anforderungen in besonderer Weise aufeinander abgestimmt sein. Dabei sind folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

- Bei der **Textauswahl** ist zu achten auf themen-, alters- und lerngruppenspezifische⁶ sowie die sprachliche Eignung. Der Schwierigkeitsgrad eines Textes bzw. anderer Materialien kann nur von dem sprachlichen Kenntnisstand der Lerngruppe her beurteilt werden. Bei der Auswahl von Texten und Materialien sollte daher darauf geachtet werden, daß der Aufwand zur Entschlüsselung und zur Gestaltung des unterrichtlichen Diskurses in einem angemessenen Verhältnis zum inhaltlichen Nutzen für die Zielsetzungen des Unterrichts steht.
- Durch eine sorgfältige **didaktische Aufbereitung** kann den Schülerinnen und Schülern der Zugang zu den Materialien und Unterrichtsgegenständen erleichtert werden. Dies kann u. a. erreicht werden durch eine an den Erfordernissen des sprachlichen Lernprozesses und der inhaltlichen Progression orientierte Materialabfolge, durch eine Einordnung der Lerngegenstände in fachliche Zusammenhänge, durch orientierende Leitfragen sowie durch die Entwicklung und Bereitstellung gegenstandsangemessener Zusatzmaterialien zur Förderung des sprachlichen Lernens.

⁶ siehe Richtlinien für den Politikunterricht, a.a.O., S. 41.

- Bei der Gestaltung der **Lernprogression** sind daher thematische, sprachliche und methodische Aspekte zu beachten. Anzuknüpfen ist an bisherige Lernergebnisse des Politikunterrichts, aber auch an Ergebnisse des Unterrichts in den anderen bilingualen Sachfächern und des Englischunterrichts. Im Interesse der Lernenden sollen die Kooperationsmöglichkeiten zwischen den betreffenden Fächern so weit wie möglich genutzt werden.
- Das komparatistische Prinzip des bilingualen Politikunterrichts verlangt eine sorgfältige Reflexion des Problems der **Unterrichtssprache**. Die Frage der Einsprachigkeit stellt sich im Politikunterricht anders als im Englischunterricht, da der didaktische Grundansatz von den **Richtlinien für den Politikunterricht** bestimmt wird (vgl. zur Unterrichtssprache besonders Abschnitt 3.1 [6])⁷. Eine Konkretisierung und differenzierte Darstellung der Probleme der Lernorganisation enthalten diese Handreichungen in Abschnitt 3.1.

⁷ vgl. Richtlinien und Lehrpläne: Englisch, a.a.O., Abschnitt 3.2.7, S. 129.

1 Aufgaben und Ziele

Im bilingualen Politikunterricht der Jahrgangsstufe 8 und 10 werden die fachspezifischen Lernziele durch die Perspektivierung in den Inhalten (s. o.) und durch die Verwendung der englischen Sprache als Medium auf besondere Weise akzentuiert.

Die vergleichende Betrachtungsweise und die ständige Begegnung mit dem Andersartigen sind geeignet, die Urteilsbildung bei den Lernenden zu fördern. Die englische Sprache hilft ihnen bei der Erweiterung ihrer Erfahrung:

Am Modell des Entdeckens der englischsprachigen Lebenswirklichkeit und kulturellen Traditionen in Großbritannien, den USA und anderen anglophonen Ländern gewinnen die Schülerinnen und Schüler Techniken und Verfahren, sich weitere kulturelle Räume zu erschließen und diese Erfahrung für sich zu nutzen.

Das Englische als lingua franca der internationalen Begegnung öffnet nicht nur die Tür zu den historisch anglophonen Ländern. Englisch kann über die Nutzung von Medien und im direkten Kontakt mit Menschen zur Erweiterung der soziokulturellen Erfahrungen in Hinblick auf andere Gesellschaften und Kulturen verwendet werden.⁸

Situationsbezug, Problem- und Handlungsorientierung bleiben als wesentliche Strukturierungsprinzipien des Politikunterrichts in Geltung und berücksichtigen die Interessen der Lernenden.

Der Erwerb von Kenntnissen und Einsichten, die für das politische Lernen wesentlich sind, kann auf einzigartige, motivierende Weise durch internationale Begegnungen im Rahmen eines (z. B. deutsch-britischen oder deutsch-amerikanischen) Schüleraustauschs gefördert werden.⁹

Der Politikunterricht kann an so gewonnene Erfahrungen, Kenntnisse und Einsichten anknüpfen, um beispielsweise die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, Interessen, Normen und Wertvorstellungen zu erkennen, zu befragen und zu beurteilen. Dabei gewährleistet die Bindung des Werturteils an konkrete Inhalte, Fragen und Problemstellungen eine fachspezifische Sachorientierung.

Der Sachorientierung wie der Handlungsorientierung sind im Politikunterricht Grenzen gesetzt

- durch den institutionellen Rahmen Schule,
- durch den kognitiven und affektiven Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler und im bilingualen Unterricht darüber hinaus
- durch die Begrenztheit der fremdsprachlichen Kompetenz.

Entsprechend der Darstellung der Qualifikationen und Lernziele in den Richtlinien ist grundsätzlich für den Politikunterricht zu betonen, daß es nicht um „unentwegte Aktivität, sondern um die Möglichkeit zum Handeln“ geht und daß „nicht alle Lernziele operationalisiert werden“ können (**Richtlinien für den Politikunterricht**). Für den bilingualen Unterricht ergeben sich im Bereich der Lernziele zusätzlich Grenzen durch die Akzentuierung bei den Themen (Perspektivierung). Diese Orientierung macht zugleich deutlich, daß der Aufbau der fachspezifischen Qualifikationen, das Erreichen

⁸ Richtlinien und Lehrpläne: Englisch; a.a.O., S. 42

⁹ vgl. RdErl. des KM vom 18.06.1974; Internationale Begegnungen sollen „das Verständnis für die Eigenart des Partners in der Jugend wecken und dadurch zur Verständigung der Völker beitragen.“

der fachspezifischen Lernziele und der Erwerb der ihnen zugeordneten Kenntnisse und Fertigkeiten an die jeweiligen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen gebunden sind.

2 Lerninhalte

2.1 Obligatorik und fachspezifische Erläuterungen

Die Themen für den bilingualen Politikunterricht werden den vier Lernfeldern der Richtlinien, *Gesellschaft, Wirtschaft, Öffentlichkeit und Nationale und Internationale Beziehungen*¹⁰, zugeordnet. Die Richtlinien nehmen Festlegungen für die Abfassung schuleigener Lehrpläne vor¹¹. Diese Festlegung hinsichtlich der zwölf Qualifikationen, der vier Lernfelder und der Grundsatzerteile des Kultusministers zur politischen Bildung gelten auch für den bilingualen Politikunterricht. Dementsprechend kann die Obligatorik im Bereich der Inhalte und Themen durch Auswahl aus den in Abschnitt 2.2 dieser Handreichungen vorgestellten Unterrichtsreihen oder jeweils durch ein gleichwertiges neu entworfenes Thema abgedeckt werden. Die Unterrichtenden entscheiden für die jeweilige Jahrgangsstufe und den jeweiligen Durchgang, in welcher Weise sie unter Einbeziehung der Wünsche der Schülerinnen und Schüler die Obligatorik erfüllen.

Für den Unterricht in Jahrgangsstufe 10 ist bei der Themenentscheidung zu beachten, daß auch ein angemessener fachspezifischer Beitrag zur Berufswahlvorbereitung sichergestellt ist¹².

Die in Abschnitt 2.2 gewählte Zuordnung der Unterrichtsreihen zu den Lernfeldern und die Angaben zu den Situationsfeldern und Handlungstypen erlauben eine Einordnung der Themen in größere fachspezifische und fachdidaktische Zusammenhänge. Die dort vorgestellten Reihen sind als Konkretisierung und als exemplarisches Angebot in der Praxis erprobter Gegenstandsbereiche für den bilingualen Politikunterricht zu verstehen. Ebenso soll die Angabe von Qualifikationen für die Unterrichtenden Orientierung geben für die Formulierung und didaktische Begründung von Unterrichtsthemen sowie für die Gestaltung der Lernprogression unter Berücksichtigung des jeweiligen Lernstandes der Klassen.

Dabei gilt es im bilingualen Politikunterricht insbesondere zu beachten, daß die Perspektivierung (siehe dazu auch weitere Ausführungen in Abschnitt 3.1 [2]) in der Behandlung der Unterrichtsthemen den Schülerinnen und Schülern auch eine Auseinandersetzung mit anderen Ländern und ein tieferes Verständnis ihrer Eigenheiten aus der Perspektive des Sachfaches ermöglicht. Desgleichen gilt es, durch die Förderung von Lern- und Arbeitstechniken auf eine Befähigung zur selbständigen Arbeit in Lernprozessen hinzuwirken, die in der Fremdsprache ablaufen. Dabei sind die Kooperationsmöglichkeiten mit den anderen bilingualen Sachfächern und dem Fremdsprachenunterricht zu nutzen (siehe hierzu die Abschnitte 2.3 und 3.2). Die auf diese Weise ermöglichte fächerübergreifende Integration von sprachlichem und sachfachlichem Lernen soll die Schülerinnen und Schüler langfristig zur Teilnahme an in englischer Sprache durchgeführter internationaler fachlicher Kommunikation befähigen.

¹⁰ vgl. Richtlinien für den Politikunterricht, a.a.O., S. 41

¹¹ a.a.O., Abschnitt 3.2.3, S. 59f

¹² vgl. RdErl. des KM vom 17.03.1983

Bei der Gestaltung der Lernprogression ist auf diese langfristige Perspektive zu achten, wobei sich zunächst in der Jahrgangsstufe 8 anschauliche Themen empfehlen, die die mögliche Betroffenheit der Lernenden motivationsfördernd nutzen, während sich in der Jahrgangsstufe 10 auch abstraktere Zusammenhänge behandeln lassen, deren Erschließung auf die Arbeitsweisen der Sekundarstufe II vorbereitet.

2.2 Themen

In der folgenden Übersicht werden für den bilingualen Politikunterricht der Sekundarstufe I insgesamt acht Themen angeboten. Unterrichtende können unter Berücksichtigung der Wünsche von Schülerinnen und Schülern entweder diese Themen übernehmen oder auch unter Beachtung der Obligatorik selbst entsprechende Themen auswählen und behandeln, die zur Vertretung der Lernfelder geeignet sind. Gleichwertig sind Themen, die einem inhaltlichen Schwerpunkt entsprechen¹³. Die Reihenfolge der Inhalte und Probleme in den Themenübersichten entspricht der durch die Richtlinien geforderten Progression. Für die methodische Ausgestaltung eigener Unterrichtsreihen finden sich Anregungen in Abschnitt 3 (**Lernorganisation**).

¹³ vgl. Richtlinien für den Politikunterricht, a.a.O., Abschnitt 3.2.1, S. 41ff. und Abschnitt 3.2.3, S. 59ff

2.2.1 Themenübersicht: Jahrgangsstufe 8

| Lernfeld | Situationsfelder/Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|--|---|---|---|-------------------------|
| Gesellschaft | Freizeit, Arbeitswelt/Interaktion, Produktion | Work and Leisure – Equal Chances and Opportunities? Alle Menschen sind gleich! – Auch in der Freizeit? | Definition der Begriffe „Freizeit“ und „Arbeit“, Problematik der Differenzierung Freizeit als Folge der Industrialisierung Determinanten des Freizeitverhaltens (Alter, Geschlecht, Einkommen, Prestige) Freizeitindustrie | 7 12 |
| Wirtschaft | Freizeit, Markt/Kommunikation, Konsum, Produktion | You can sell anything! Man kann alles verkaufen! Funktion der Werbung in der Marktwirtschaft. | Funktion der Werbung: Information, Förderung des Wettbewerbs, Markttransparenz Bedürfnisweckung und Manipulation durch Werbung Analyse von Werbetechniken Verbraucherinformation Jugendliche als Wirtschaftsfaktor Werbung und Gesetz (GB/D) Aufwendungen für Werbung | 1 7 8 10 11 |
| Öffentlichkeit | Öffentlichkeit/Interaktion, Kommunikation, Produktion | Here is the news – all bad. Nur eine schlechte Nachricht ist eine gute Nachricht. Die Presse im Vergleich. | Stil- und Sprachelemente von Massenblatt und Qualitätszeitung im Vergleich Gestaltung und Gliederung in Bezug zur Leserschaft Massenmedien als Wirtschaftsfaktor Massenmedien und politische Einflußnahme | 2 3 |
| Nationale und Internationale Beziehungen | Staaten/Kommunikation, Interaktion, Vorsorge | The Ladder of Peacemaking. Young People in a World of War and Peace. Frieden schaffen. Junge Menschen in einer unfriedlichen Welt. | Kriege: Ursachen und Opfer Formen der Verständigung auf nationaler und internationaler Ebene Versöhnung ehemaliger Gegner/Partnerschaften Rolle der Vereinten Nationen | 4 6 9 |

2.2.2 Themenübersicht: Jahrgangsstufe 10

| Lernfeld | Situationsfelder/Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|----------------|---|---|---|-----------------------|
| Gesellschaft | Familie, Arbeitswelt, Schule, Öffentlichkeit/ Interaktion, Vorsorge, Produktion | Gender – Traditional Role Division in Modern Society: Analysis and Perspectives | Entstehung von Geschlechterrollen: Erziehungsziele und -praktiken, Geschlechter und Bildungsgänge Auswirkung der Geschlechterrollen: berufliche Qualifikation, Aufstiegschancen, Rolle der Hausfrau in der Familie Rolle der Frau in der Werbung Möglichkeiten der Verbesserung der Situation der Frau | 1 2 5 7 9 |
| | | Geschlechterrollen in der modernen Gesellschaft: Analyse und Perspektiven | | |
| Wirtschaft | Arbeitswelt, Markt/Vorsorge, Produktion | Sorry, no vacancies – Mass Unemployment in Modern Industrial Society | Psycho-soziale Auswirkungen von Arbeitslosigkeit Struktur der Arbeitslosigkeit: Dauer, regionale Unterschiede | 2 3 12 |
| | | Arbeitslosigkeit – eine Sackgasse? Ursachen und Auswege | Ursachen von Arbeitslosigkeit: Strukturwandel, konjunkturelle Arbeitslosigkeit Maßnahmen zur Bekämpfung: Struktur- und Konjunkturpolitik, Qualifizierungsmaßnahmen, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen | |
| Öffentlichkeit | Verbände, Parteien, Staat/ Mitbestimmung, Organisation, Herrschaft | Government of the people, by the people, for the people – Do Lincoln's words hold true today? | Wahlsysteme und ihre Wirkung auf die Bildung von Regierungen (GB/BRD) Ausprägungen des Repräsentationsprinzips (direkte/indirekte Repräsentation) | 1 2 4 6 8 |
| | | Geht alle Staatsgewalt vom Volke aus? Probleme modern repräsentativer Demokratien | Hintergründe der Wahl- und Politikverdrossenheit | |

| Lernfeld | Situationsfelder/Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|--|--|--|--|-------------------------|
| Nationale und Internationale Beziehungen | Staaten, Weltgesellschaft/ Interaktion, Vorsorge, Produktion | Developing Countries and Development Policy – Unselfish Help or a Trojan Horse? | Kriterien der Unterentwicklung: soziokulturelle Faktoren, Meßbarkeit von Unterentwicklung | 1 7 8 10 11 |
| | | Entwicklungshilfe – ein Trojanisches Pferd? Das Verhältnis zwischen „reichen“ und „armen“ Ländern. | Konzepte der Entwicklungspolitik Kriterien der Beurteilung von Entwicklungsprojekten Handel als Entwicklungshilfe Aufbau, Abbau von Vorurteilen | |

2.3 Fachsprachliches Lernen

Bei der Erschließung und Erarbeitung der Unterrichtsgegenstände erwerben die Schülerinnen und Schüler sowohl einen gegenstandsbezogenen als auch einen an den jeweiligen Arbeitsmethoden orientierten Fachwortschatz, der sie in einem zunehmenden Grad der Differenziertheit befähigt, über politische, gesellschaftliche und ökonomische Sachverhalte fachsprachlich angemessene Aussagen zu formulieren. Der Aufbau eines solchen Fachwortschatzes ist weitgehend bestimmt von der aus den Fachrichtlinien (Lernfelder/Situationsfelder und Handlungstypen) abgeleiteten Auswahl und Formulierung der Themen und von den mit diesen Themen angestrebten Lernzielen (Qualifikationen).

Über die Vermittlung eines gegenstands- und themenbezogenen fachsprachlichen Lexikons hinaus verfolgt der bilinguale Sachfachunterricht in besonderem Maße das Ziel, die Sprachfertigkeiten des Beschreibens, Erklärens, Schlußfolgerns und Bewertens in fachlich relevanten Zusammenhängen (Gegenstände und Themen, Materialtypen) zu schulen und zu vertiefen¹⁴. Der besondere Grad an Abstraktheit, der häufig fachsprachlicher Begrifflichkeit innewohnt, macht induktive Verfahren der Vermittlung notwendig, wie sie in Abschnitt 3.1. an zahlreichen Materialbeispielen aus verschiedenen thematischen Zusammenhängen vorgestellt werden.

Ogleich davon auszugehen ist, daß verschiedene Bereiche dieses Wortschatzes auch von den übrigen bilingualen Sachfächern erschlossen werden, und in einem gewissen Rahmen Absprachen zwischen den beteiligten Fächern sinnvoll erscheinen, läßt die weitgehende Offenheit der Politikrichtlinien für ein weites Spektrum möglicher Themen keine Bindung bestimmter Wortschatzbereiche z. B. an ein Jahrgangspensum zu. Dennoch sollten – soweit dies vor dem Hintergrund der in den Gegenstandsbereichen offenen Richtlinien für den Politikunterricht möglich ist – im Bereich fächerübergreifender instrumenteller Lernziele (z. B. *skills in data presentation and interpretation*) oder im Hinblick auf Arbeitstechniken zwischen den beteiligten Fächern Abstimmungen mit dem Ziel vorgenommen werden, Lern- und Arbeitsprozesse effektiver zu gestalten.

¹⁴ vgl. auch Lehrplan Englisch, Abschnitt 2.4 (Didaktische Hinweise zum bilingualen Bildungsgang), S. 113 – 115.

3 Lernorganisation

Die folgenden Überlegungen zur Lernorganisation im bilingualen Politikunterricht berücksichtigen fachspezifische Aspekte der Planung und Gestaltung sowie Gesichtspunkte, die sich aus der Verwendung des Englischen als Unterrichtssprache ergeben.

Es sollen methodische Prinzipien erläutert und konkrete Hilfen vorgestellt werden, die es den Unterrichtenden erlauben, die fachspezifischen Ziele zu erreichen, und zwar in ihrer weiter oben dargestellten Akzentuierung und unter den besonderen Bedingungen der Unterrichtssprache Englisch, darüber hinaus aber auch fachübergreifende Ziele (z. B. die der Persönlichkeitsbildung, der Identitätsfindung und der Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortlicher Teilnahme am sozialen Geschehen) zu verwirklichen.

Bei den Entscheidungen über Methoden, Unterrichtsverfahren und Medien sind entsprechend auch übergeordnete Gesichtspunkte zu beachten, z. B.:

- Hinführung zu verstehendem, selbständigem, entdeckendem, kreativem und motiviertem Lernen,
- methodische Variabilität,
- sachgerechte Verteilung von individuellem und partnerbezogenem Lernen.

3.1 Aspekte der Unterrichtsgestaltung

Für den bilingualen deutsch-englischen Politikunterricht sind – im Hinblick auf die spezifische Lernsituation (Lernstruktur des Faches und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler) – insbesondere die folgenden unterrichtsmethodischen Aspekte zu bedenken:

[1] Orientierung am konkreten Fall

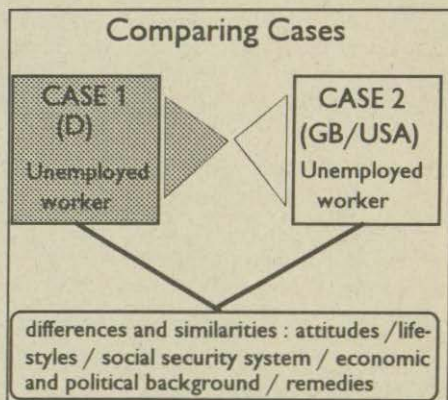
Den lernpsychologischen Voraussetzungen der Lernenden entspricht in der Sekundarstufe I und insbesondere in Jahrgangsstufe 8 ein unterrichtsmethodisches Vorgehen, das den Zugang zu einem Thema oder einem Sachverhalt nicht über Abstraktion und Theorie sucht, sondern über das konkrete Handeln der Menschen, wie es sich in verschiedenen Zeugnissen (z. B. Texte, Plakate, Filme, TV-Werbespots, Radio- und Fernsehsendungen aller Art) niederschlägt¹⁵. Die Auswahl situationsbezogener und handlungsorientierter Texte und Materialien erleichtert den Schülerinnen und Schülern die Erschließung eines neuen Themas nicht nur in sachlicher, sondern auch in sprachlicher Hinsicht. In der Regel sind auf einen konkreten Fall bezogene Textsorten wie Rede, Interview, Bericht, Reportage oder Stellungnahme auch sprachlich weniger verschlüsselt als theoretische Texte wie z. B. wissenschaftliche Sachtexte oder politische Analysen und Kommentare. Dies gilt vor allem für englischsprachige, aber auch für muttersprachliche Texte.

¹⁵ Vgl. zu den Unterrichtsmaterialien: Richtlinien Sozialwissenschaften: Gymnasiale Oberstufe; a.a.O., Abschnitt 3.1.3, S. 98ff.

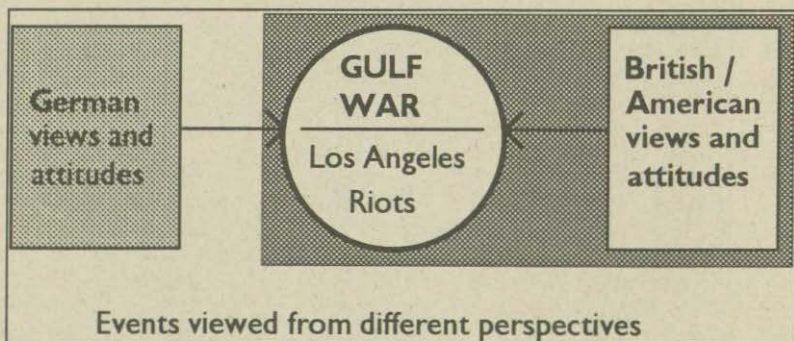
[2] Komparatistisches bzw. kontrastives Vorgehen

Der Grundsatz vergleichenden Vorgehens bei der Behandlung eines Themas ist ein wichtiges Element für den bilingualen Politikunterricht. Die kontrastive Vorgehensweise läßt sich sowohl auf die Inhalts- und Problemaspekte eines Themas als auch auf die verschiedenen Einstellungen und Werturteile zu einem Gegenstandsbereich anwenden. Unter anderem sind folgende allgemeinen Vergleichsansätze denkbar, die sich gegenseitig ergänzen können:

- a) Vergleichbare Fallbeispiele aus Deutschland und aus englischsprachigen Ländern werden gegenübergestellt.



- b) Ein Ereignis aus einem englischsprachigen Land wird aus der Perspektive eben dieses Landes wie auch aus deutscher Sicht behandelt.



- c) Bei der Behandlung eines Ereignisses aus Deutschland werden Sichtweisen und Einstellungen englischsprachiger Völker mit berücksichtigt.

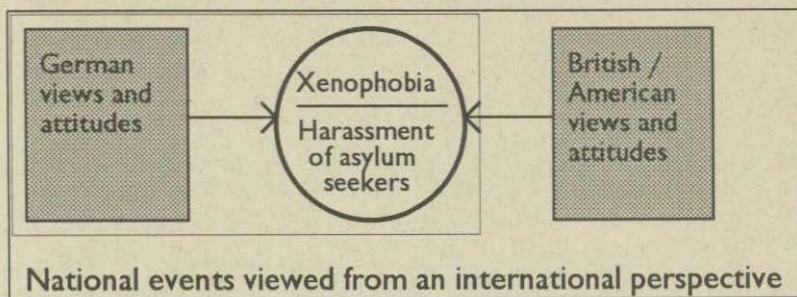


Bild und Gegenbild, Meinung und Gegenmeinung tragen zur gegenseitigen Erhellung von Sachaspekten und Standpunkten wie zur Verdeutlichung der hinter ihnen stehenden Normen, Wertvorstellungen und Interessen bei. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler bereits in der Sekundarstufe I an grundlegende Verfahren analytischen Vorgehens herangeführt, wobei gleichzeitig ein Beitrag geleistet wird, die Fähigkeit zu Ideologiekritik elementar zu entwickeln. Ein solcher Ansatz trägt ferner dazu bei, ggf. vorhandene Vorurteile abzubauen und den einzelnen vor der Bildung unangemessener Klischees zu schützen. Eine so gestaltete Bearbeitung politischer Geschehnisse und sozialer Sachverhalte unterstützt interkulturelle Lernprozesse und hilft, die soziokulturellen Voraussetzungen und Bedingungen des eigenen Verhaltens, Denkens und Empfindens wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen und gegenüber anderen verständlich zu machen¹⁶.

Durch eine methodisch ausgewogene Auswahl und Anordnung der Unterrichtsmaterialien und eine auf Progression angelegte Sequenzialisierung der Unterrichtsreihen kann eine unangemessene Doppelung der Gegenstände, wie sie durch eine weitgehend monotone Reihung auf Deutschland und auf das Ausland bezogener Materialien entstehen würde, vermieden werden. Variante Textsorten (*news story, letter, autobiography etc.*) und Materialformen (*diagrams, cartoons, pictorial evidence, etc.*) sowie die Akzentuierung unterschiedlicher Sachaspekte in den einzelnen Materialien und in den mit ihnen verknüpften Aufgabenstellungen erweitern den Untersuchungsblickwinkel und ermöglichen einen differenzierten Zugriff auf die Unterrichtsgegenstände.

[3] Exemplarisches Vorgehen

Die zusätzliche Berücksichtigung der Perspektive(n) englischsprachiger Bezugsräume mit dem Ziel des Vergleichs führt zu einer erheblichen Erweiterung des inhaltlichen Spektrums im bilingualen Politikunterricht. Für die Unterrichtenden ergibt sich daraus die Notwendigkeit, in besonderem Maße auf ein exemplarisches Vorgehen zu achten. Der stofflichen Überfrachtung müssen sie durch eine sorgfältige und gezielte Auswahl der Themen, Teilthemen und Gegenstände entgegenwirken. Dabei können Auswahl-

¹⁶ vgl. auch Lehrplan Englisch, Kap. 2.2, a.a.O.

kriterien sein „Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Fach Politik (soziale Fähigkeiten und inhaltliche Orientierungen), Interessenlage, Aktualität, Zukunftsbedeutsamkeit, Konfliktthaltigkeit und Handlungsmöglichkeiten“¹⁷, aber auch Repräsentativität für ein Lern- oder ein Situationsfeld im eigenen Land wie im englischsprachigen Bezugsraum.

[4] Variabilität

Abwechslung fördert die Motivation der Schülerinnen und Schüler; sie erhöht ihr Interesse und ihre Lernbereitschaft. Dies ist bei der Auswahl der (Teil-) Themen und Inhalte, aber auch bei den Entscheidungen über Lehr- und Lernverfahren zu beachten.

Im bilingualen Politikunterricht der Sekundarstufe I und vor allem in Jahrgangsstufe 8 fehlen sowohl die sprachlichen als auch die fachlichen und lernpsychologischen Voraussetzungen, ein Thema erschöpfend zu behandeln. Um einem Nachlassen der Motivation durch ein zu langes Verharren bei einem Thema vorzubeugen, ist ein rechtzeitiger und angemessener Wechsel vorzusehen. Hinsichtlich der thematischen Variation ergeben sich dabei Grenzen durch das exemplarische Vorgehen und durch den Sprachstand der Lernenden.

In methodischer Hinsicht ist ein sinnvoller Wechsel der Unterrichtsformen (z. B. arbeitsteiliger Gruppenunterricht, Unterrichtsgespräch, Rollenspiel, Diskussion, Debatte, Projektarbeit) anzustreben. Das – je nach Gegenstand, didaktischem Ort, Zielsetzung und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – unterschiedlich stark gelenkte Unterrichtsgespräch wird besonders in solchen Phasen des Unterrichts eine Rolle spielen, in denen Sachverhalte anhand von Texten oder anderen Materialien erarbeitet werden. Neben dem Unterrichtsgespräch kann aber auch auf Formen wie arbeitsteilige Gruppenarbeit, Rollenspiel oder Diskussion zurückgegriffen werden, z. B. in Phasen, in denen nach dem Prinzip des komparatistischen oder kontrastiven Vorgehens (s. o.) unterschiedliche Standpunkte bzw. Perspektiven deutlich gemacht werden sollen.

Variation in thematischer wie in methodischer Hinsicht ist zunehmend in dem Maße möglich, wie die Schülerinnen und Schüler ihre fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten erweitern.

[5] Unterrichtsmaterial

Unterrichtende können bisher nicht auf ein auf die fachlichen und sprachlichen Erfordernisse des bilingualen Politikunterrichts abgestelltes Lehrbuch zurückgreifen¹⁸. Sie müssen die Texte und Materialien zu einem Thema oder Teilthema selbst zusammenstellen. Dabei können u. a. aktuelle Zeugnisse und authentische Materia-

¹⁷ Richtlinien für den Politikunterricht, a.a.O., S. 41.

¹⁸ In H. Schütz, „Politik bilingual“, in: Die Neueren Sprachen, Heft 92 1/2, 1993, wird das Angebot englischsprachiger Unterrichtsmaterialien eingehend untersucht (vgl. S. 98 – 102). Entscheidend für die nur bedingte Eignung sind ihre weitgehende Inkompatibilität mit den didaktischen und methodischen Setzungen der Fachrichtlinien sowie die aufgrund einer anderen Wissenschaftstradition in ihnen zum Ausdruck gelangende, vom Integrationsprinzip abweichende Fachsystematik, eine überwiegend deduktive Erschließung der Lerngegenstände und der Verzicht auf Problemorientierung.

lien aus den Medien, aus amtlichen Publikationen und aus der neueren Fachliteratur herangezogen werden. Fachlehrerinnen und Fachlehrer können auch britische bzw. andere englischsprachige gesellschaftswissenschaftliche Lehrbücher und Sammlungen landeskundlicher Materialien als Quellen nutzen¹⁹. In der Konzeption des Unterrichts bleiben sie jeweils den Richtlinien für den Politikunterricht verpflichtet.

Die bisher genannten methodischen Aspekte lassen sich am ehesten in einem Unterricht berücksichtigen, dem vielfältige Text-, Bild- und Tonmaterialien – nach Bedarf ergänzt durch Materialien zur Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz (siehe Abschnitt 3.2. Aspekte fachlichen und sprachlichen Lernens sowie Abschnitt 1 in Kapitel III) – zugrunde liegen.

Für die Auswahl und Anordnung der Materialien innerhalb einer Unterrichtsreihe sind Gesichtspunkte sowohl der thematischen als auch der sprachlichen Progression maßgebend. Hinsichtlich der thematischen Progression ist etwa danach zu fragen, inwieweit die Materialien geeignet sind, nach und nach ein Thema zu erschließen, wobei der Konkretheitsgrad von Texten und die Anschaulichkeit von Bildmaterialien eine wichtige Rolle spielen. Für die Beurteilung der sprachlichen Progression sind Gesichtspunkte maßgeblich wie Schwierigkeitsgrad des Textes (im Hinblick auf Lexik und Syntax) und Textform.

Besonderer Überlegung bedarf der Einsatz deutschsprachiger Materialien. Ihr Einsatz ist fachwissenschaftlich und fachdidaktisch begründet, wenn

- kulturspezifische Differenzqualitäten eines Sachverhalts (z. B. in der Rechtsprechung, in der politischen und gesellschaftlichen Organisation) wesentlich den Unterrichtsgegenstand mitbestimmen,
- aus Gründen der Perspektivierung spezifisch deutsche Sachaspekte und Gesichtspunkte thematisiert werden,
- verfügbare englischsprachige Materialien nicht hinreichend Gewähr dafür bieten, daß ein Sachverhalt angemessen differenziert erschlossen werden kann,
- die gewählten Materialien in besonderem Maße zur Sicherung der muttersprachlichen Fachbegrifflichkeit geeignet sind.

Der Einsatz deutschsprachiger Materialien bedarf einer am Lernprozeß orientierten situativen Einbettung und einer gegenstandsadäquaten Verknüpfung mit den englischsprachigen Materialien.

[6] Unterrichtssprache²⁰

Der bilinguale Politikunterricht wird – auf der Grundlage der seit Jahrgangsstufe 5 vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten – möglichst in Englisch durchgeführt. Der Einsprachigkeit sind jedoch Grenzen gesetzt. Der Wechsel in die deutsche Sprache kann aus fachlichen, fachsprachlichen, didaktischen und methodischen Gründen geboten sein. Eine thematisch und institutionell begründete Verwendung der Mutter-

¹⁹ Siehe die in diesen Unterrichtsempfehlungen enthaltene Auswahlbibliographie in Abschnitt III / 2.

²⁰ Ergänzend zu diesen Ausführungen siehe auch Abschnitt 4. Leistungsbewertung.

sprache ergibt sich zusätzlich in Jahrgangsstufe 10 im Rahmen der Berufswahlvorbereitung oder der unterrichtlichen Begleitung der Schülerbetriebspraktika.

Fachliche Gründe: Auf die Hilfe der deutschen Sprache muß zurückgegriffen werden in Fällen, in denen die eingeschränkte fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden zu einer oberflächlichen, unzulässig verkürzten oder ungenauen Darstellung von Sachverhalten führen würde.

Fachsprachliche Gründe: Es muß sichergestellt sein, daß die Schülerinnen und Schüler auch die deutsche Fachterminologie beherrschen.

Didaktische Gründe: Didaktische Überlegungen können zur Verwendung der deutschen Sprache führen, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Betroffenheit nicht angemessen in der Fremdsprache ausdrücken können.

Methodische Gründe: Bei der Erschließung und Verarbeitung deutschsprachiger Materialien kann sich die Verwendung der deutschen Sprache anbieten aus Gründen der Unterrichtsökonomie und der Vermeidung ständigen Sprachenwechsels. Die Wahl der Unterrichtssprache ist hier an dem Ziel zu orientieren, daß die Lernenden über die Inhalte, die durch die deutschsprachigen Materialien vermittelt werden, letztlich auch in englischer Sprache verfügen sollen.

Um eine weitgehende Verwendung der englischen Sprache zu ermöglichen, ist entsprechende Vorarbeit zu leisten. Im Hinblick auf die Bearbeitung deutschsprachigen Materials kann sie u.a. darin bestehen, daß

- vorangehende englischsprachige Materialien dazu genutzt werden, einen Sachverhalt bereits zu einem großen Teil zu erschließen,
- durch ergänzende Annotationen oder vorgeschaltete Erläuterungen durch die Lehrerinnen und Lehrer vermutete Wortschatzdefizite abgebaut werden,
- in englischsprachigen Arbeitsanweisungen Hilfen für den methodischen Zugriff auf das deutsche Material und für die entsprechende fremdsprachliche Bewältigung der Situation gegeben werden.

Es sind aber auch Situationen denkbar, die zunächst eine muttersprachliche Sicherung des Textverständnisses erfordern, z. B. bei der Behandlung kulturspezifischer Differenzen.

Möglichkeiten zur Rückkehr in die Fremdsprache sind im Unterricht vielfach gegeben, z. B. bei Phasen- oder Methodenwechsel oder bei der Versprachlichung von Tafelbildern. Nach arbeitsteiligen Unterrichtsformen (Partner- oder Gruppenarbeit) kann in Phasen der Ergebnissicherung und des Informationsaustausches im Plenum wieder zur englischen Sprache zurückgekehrt werden. Ebenso können Rollenspiele, Simulationen und ähnliche Anwendungssituationen Anlaß für einen Wechsel der Sprache sein. Der Vergleich von perspektivisch-kontrastiven Tafelbildern, die etwa nacheinander in deutscher und englischer Sprache erstellt worden sind, kann abschließend ganz

in der Fremdsprache durchgeführt werden. Ein häufiger, unbegründeter Wechsel der Unterrichtssprache ist zu vermeiden.

Es ist davon auszugehen, daß die sprachlichen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler einen zunehmend einsprachigen Unterricht ermöglichen.

[7] Schülerorientierung

Bei ihren Entscheidungen über Themen, Gegenstände, Materialien und Methoden sind die Unterrichtenden dem Prinzip der Schülerorientierung verpflichtet. Sie müssen nicht nur die fachspezifischen und sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden beachten, sondern auch deren Interessen und Wünsche angemessen berücksichtigen. Nur so lassen sich die kognitiven und die im Fach Politik besonders wichtigen affektiven Lernziele erreichen.

Die Schülerinnen und Schüler sollten daher an den Entscheidungen über Themen und Methoden so weit wie möglich mitbeteiligt werden. Den Unterrichtenden bleibt es in der Regel vorbehalten, die fachliche und sprachliche Eignung von Materialien zu beurteilen.

Im bilingualen Politikunterricht ergeben sich spezifische Lernvoraussetzungen u. a. durch die charakteristische Akzentsetzung (Perspektivierung) bei der Auswahl von Themen und Gegenständen, durch die grundsätzlich komparatistische Behandlung und durch die Verwendung des Englischen als Unterrichtssprache. Zudem ist davon auszugehen, daß die bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler besondere, auf englischsprachige Bezugsländer ausgerichtete Interessen mitbringen oder entwickeln. Kontakte mit Partnern aus diesen Ländern, z. B. über Austauschveranstaltungen, Studienfahrten oder Brieffreundschaften, fördern zusätzlich die Motivation und erweitern Wissensbestände. Sie steigern so die Bereitschaft der Lernenden, sich mit bestimmten gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Fragen, die sich beim Vergleich der Bundesrepublik Deutschland mit einem englischsprachigen Land ergeben, auch aus eigenem Antrieb zu beschäftigen.

3.2 Aspekte fachlichen und sprachlichen Lernens

In der Auseinandersetzung mit den Gegenständen des in der Fremdsprache unterrichteten Sachfaches erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre fremdsprachliche Kompetenz auf verschiedenen Ebenen sprachlichen Lernens.

Durch die erhebliche Ausweitung des aus der Immersions-Forschung bekannten „input“, d. h. durch den ständigen Gebrauch der Fremdsprache in allen unterrichtlichen Anwendungssituationen von Sprache²¹ – also auch solchen, die zunächst fach- und gegenstandsunabhängig sind –, wird ein sich selbst verstärkender Habitualisierungseffekt erzielt, der die Aufnahmetoleranz sowohl gegenüber unbekanntem Strukturen als auch unbekannter Lexik erhöht.

²¹ vgl. Horst Mühlmann/Edgar Otten; „Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien – Diskussion didaktisch-methodischer Probleme“, in: Die Neueren Sprachen, 90.1 (1991), S. 9.

"... content-based language instruction can be a very effective way to teach both first and second language skills in school contexts. Practical experience with language teaching, systematic thought about language teaching and learning, and empirical research on classroom language learning all suggests that content learning through the medium of the target language can serve well as a major component of instructional programs for all age groups. It further suggests that such instruction is particularly appropriate where learners have specific functional needs in the second language."²²

Der hier angesprochene Effekt darf jedoch überwiegend lediglich im Bereich der rezeptiven sprachlichen Fertigkeiten bei der Aufnahme von Informationen, Erläuterungen und Arbeitsanweisungen erwartet werden. Er ist durch geeignete didaktische Konzeptionen und methodische Verfahren dahingehend zu nutzen, daß er auch produktiv wirksam werden kann.

Die Tatsache, daß im Sachfachunterricht nicht das Medium „Sprache“ Unterrichtsgegenstand ist, sondern die Inhalte des jeweiligen Sachfaches, macht eine Anbindung solcher Verfahren an eben diese Inhalte erforderlich, so daß von einer Integration sachfachlichen und fremdsprachlichen Lernens gesprochen werden kann. Dabei lassen sich verschiedene Felder identifizieren, in denen sprachliche und inhaltliche Lernprozesse miteinander verzahnt sind.

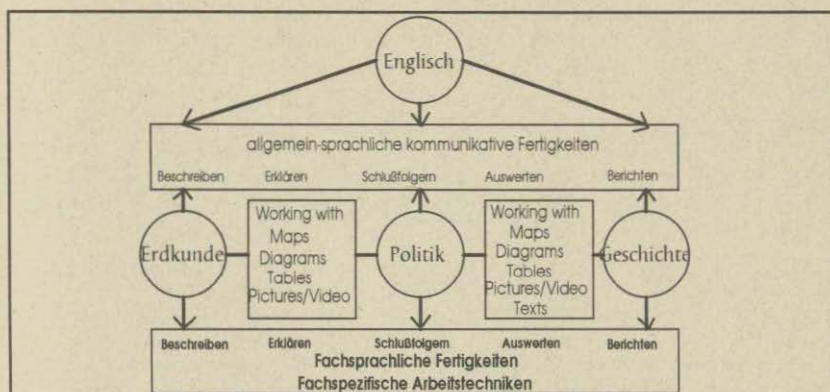
Eine Abstimmung der am bilingualen Sachfachunterricht beteiligten Fächer erscheint – auch im Sinne interdisziplinären Lernens – in solchen Bereichen besonders sinnvoll, wo sich Kongruenzen hinsichtlich Methodenerwerb und fachsprachlichem Lernen ausmachen lassen.

Mit dem Sachfach Erdkunde teilt das Fach Politik die vertiefte Auseinandersetzung mit den verschiedensten Darstellungsweisen statistischer Informationen (*working with diagrams and tables*), während Strategien der Texterschließung und -analyse zu einem bestimmten Grad als besondere Anliegen der Sachfächer Politik und Geschichte anzusehen sind (*working with texts*). Soweit die Arbeit mit Kartenmaterial im Erdkundeunterricht allgemeine Ziele verfolgt (Orientierung auf der Erde) oder auf Erkenntnisse über Ressourcen und Wirtschaftsräume abhebt, schafft er Wissens- und Fertigungsbestände, auf die die nachfolgenden oder parallel unterrichteten Fächer zurückgreifen können (*working with maps*). Allen drei Sachfächern gemeinsam ist die Beschäftigung mit Bild- und Filmmaterial (*working with pictures and films*).

Der unterschiedliche methodische Ort solchen Materials in der Unterrichtsgestaltung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer macht jedoch eine Reflexion von Qualität und Umfang der Fertigungsbereiche notwendig, die in jeweiligen fachlichen Kontexten erworben werden und in Arbeitszusammenhängen nachfolgender bzw. parallel unterrichteter Fächer zu vertiefen und zu erweitern sein werden.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lassen sich die Kooperationsmöglichkeiten zwischen den beteiligten Fächern in einem bilingualen Gesamtcurriculum wie folgt schematisch darstellen:

²² Brinton, D.M./Snow, M.A./Wesche, M.B.: *Content-Based Language Instruction*; (New York: Newbury House-HarperCollins 1989), p. 9



In der Auseinandersetzung mit den Fachgegenständen und – arbeitstechniken erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre rezeptiven wie auch produktiven sprachlichen Fertigkeiten. Die im bilingualen Bildungsgang angebotenen Arbeits- und Kommunikationszusammenhänge bieten vielfältige Anlässe, die kognitiv-sprachlichen Operationen des Beschreibens, Erklärens, Schlußfolgerns, Auswertens und Berichtens in jeweils fachspezifischen Akzentuierungen einzuüben und zu habitualisieren. Damit wird der allgemein-sprachlich orientierte Lernprozeß des Englischunterrichts um grundlegende Elemente von *academic language* and *discourse* ergänzt. Die beteiligten Fächer können den Lernerfolg im bilingualen Bildungsgang in besonderer Weise fördern,

„... , wenn die Anforderungs- und Lernzielkataloge [...] aus einer synchronen Perspektive (Parallelität von Englischunterricht und Sachfächern in einzelnen Jahrgängen) und einem diachronen Blickwinkel (Fächerfolge in den Jahrgangsstufen 7 bis 10) spiralcurricular aufeinander abgestimmt sind.“²³

Die betroffenen Fachkonferenzen werden zu einem effektiveren Lernen beitragen können, indem sie gemeinsame Lerngegenstände in ihren Fachcurricula erkennen und festlegen und Absprachen über deren vertiefte Behandlung im fachlichen Kontext treffen. Eine Abstimmung der Möglichkeiten interdisziplinären Lernens empfiehlt sich sowohl im Hinblick auf den methodischen Zugriff auf die Lerngegenstände wie auch auf die mit ihnen verknüpften Übungsformen.

Die methodischen Schritte und Formen der Materialerschließung, die in den folgenden Ausführungen vorgestellt werden, eignen sich in besonderer Weise dazu, die Integration sprachlicher und inhaltlicher Lernebenen herzustellen. Dabei versteht es sich von selbst, daß die hier erläuterten sprachunterrichtlichen Anteile des Sachfachunterrichts **nur in enger Verschränkung mit den jeweiligen Unterrichtsgegenständen legitimierbar** sind. Entsprechende Übungen bleiben im Kontext des unterrichteten Sachverhalts, und ihre Auswahl (z. B. lexikalisch oder textgrammatisch

²³ H. Schütz, „Politik bilingual. Anmerkungen zum Unterricht im Sachfach Politik in deutsch-englischen Zweisprachzweigen an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen“, in: Die Neueren Sprachen, 92, 1/2 (1993), S. 103

orientierte Übungen) und ihre Ausgestaltung (Übungstypen) werden sich an ihrer Leistung für die Verfolgung fachlicher Lernziele ausrichten. So kann eine Entscheidung über die Eignung bestimmter Übungsformen nur mit dem Blick auf die qualitativen Merkmale des jeweils benutzten Unterrichtsmaterials (z. B. Texttyp) und dessen didaktischen Ort in der Unterrichtsreihe herbeigeführt werden. Häufigkeit und Intensität, mit denen die inhaltliche Erarbeitung der Unterrichtsgegenstände um sprachunterrichtliche Anteile zu ergänzen ist, werden sowohl bestimmt vom Grad der Leistungsfähigkeit und der Motivation der Lerngruppe als auch vom jeweiligen Ort innerhalb des bilingualen Gesamtcurriculums.

In den im folgenden beschriebenen und durch Unterrichts- und Materialbeispiele konkretisierten fachrelevanten Fertigkeitsbereichen erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre sprachliche Kompetenz sowohl in rezeptiver wie auch produktiver Hinsicht. Aus den zu erlernenden Strategien der Texterschließung können z. B. auch wichtige Erkenntnisse über angemessene Formen der Produktion von eigenen Texten gewonnen werden; im Zusammenhang mit der Auswertung statistischer Informationen lernen Schülerinnen und Schüler auch Verfahren kennen, selbst erhobene Daten zu ordnen, zu bearbeiten und schließlich für bestimmte Aussagen in fachlichen Zusammenhängen zu nutzen. Ausgehend von einer Orientierung an Modellvorgaben („*chunk*“-*learning*) darf im Verlauf des Lernprozesses erwartet werden, daß die Schülerinnen und Schüler zunehmend das Transferpotential der so aufgenommenen sprachlichen Muster z. B. für die eigene Textproduktion ausschöpfen.

3.2.1 Texte lesen, verstehen und produzieren

Texte in geschriebener und gesprochener Form und von unterschiedlichster textgrammatischer Provenienz nehmen im Spektrum der im Politikunterricht bearbeiteten Materialien einen wichtigen Platz ein. Die Vielzahl der Orte, an denen vertextete Materialien verschiedene methodische Funktionen im Unterrichtsgeschehen wahrnehmen können, macht einen differenzierten Zugriff auf diese Materialform notwendig, um einerseits den Verstehensprozeß bei der Informationsentnahme aus Texten zu erleichtern und andererseits für die Schülerinnen und Schüler Hilfen bereitzustellen, die so gewonnenen Einsichten zweckorientiert weiter zu verarbeiten.

[1] Lernen und Lehren von Begriffen und Konzepten

Nicht ein bislang unzureichend erschlossener Wortschatz oder einige im Englischunterricht noch nicht behandelte grammatische Strukturen stehen häufig einem gesicherten Textverständnis im Wege, sondern vielmehr stellen sich Erschwernisse beim Zugang zur Textinformation überall dort ein, wo eine mehr oder weniger abstrakte (Fach-)Begrifflichkeit in der Darstellung von Sachverhalten anzutreffen ist.

Jeder einzelne Unterrichtsgegenstand setzt ein ihm eigenes Lexikon fachlicher Terminologie voraus, dessen Beherrschung im Umgang mit den Sachverhalten erlernt wird, die den jeweiligen Unterrichtsgegenstand kennzeichnen.

Die Fachbegriffe dieses Lexikons bezeichnen oft gedankliche Konzepte und Modellvorstellungen, die nicht ohne weiteres einem vermuteten Inventar von bereits vorhandenem ‚Weltwissen‘ der Schülerinnen und Schüler zugerechnet werden können. Auch

ihre morphologische Verwandtschaft mit Begriffen aus anderen westlichen Kultursprachen sollte in ihrem Wert für die Bedeutungserschließung nicht überschätzt werden, da auch in der Muttersprache häufig nur ein diffuses Wissen über fachsprachliche Wortbedeutungen vorhanden ist. Fachbegriffe sind daher nicht als enzyklopädische Stichwörter, sondern in enger Anbindung an die jeweilig mit ihnen bezeichneten Sachverhalte möglichst induktiv zu vermitteln. Als Abstrakta entziehen sich viele Begriffe den im Unterricht gegebenen Möglichkeiten, das mit ihnen Bezeichnete direkt erfahrbar zu machen. Fachsprachliches Lernen kann jedoch durch eine Reihe von Verfahren erleichtert werden.

Abstrakte Begrifflichkeit wird durch die Visualisierung der in ihr enthaltenen und durch sie zum Ausdruck gelangenden Konzepte transparent. In Flußdiagrammen und anderen Formen von *graphic organizers*²⁴ können solche Begriffe (wie z. B. *parliament*) mit Handlungen und Handlungsträgern (wie z. B. *general election/to elect* und *electorate/candidates/members of parliament*) verknüpft und so der Erfahrungswirklichkeit der Lernenden angenähert werden. Ein solches Verfahren lehnt sich an die Technik des *semantic webbing* an, die aus dem Sachfachunterricht für „*limited English proficient learners*“ in amerikanischen Schulen bekannt ist:

Semantic webbing is an extremely helpful way to teach students how to perceive relationships and integrate information and concepts within the context of a main idea or topic (. . .). The graphic representation afforded students by semantic webbing bridges the gap between concrete images and more abstract ideas. The core of a web is a key question or term that establishes the purpose of the reading or topic for discussion. Following an oral discussion or a reading, students construct web strands and web supports by putting key words or phrases in boxes or in some other visual arrangement. The boxes can then be connected to illustrate relationships or subheadings under the main idea(s).²⁵

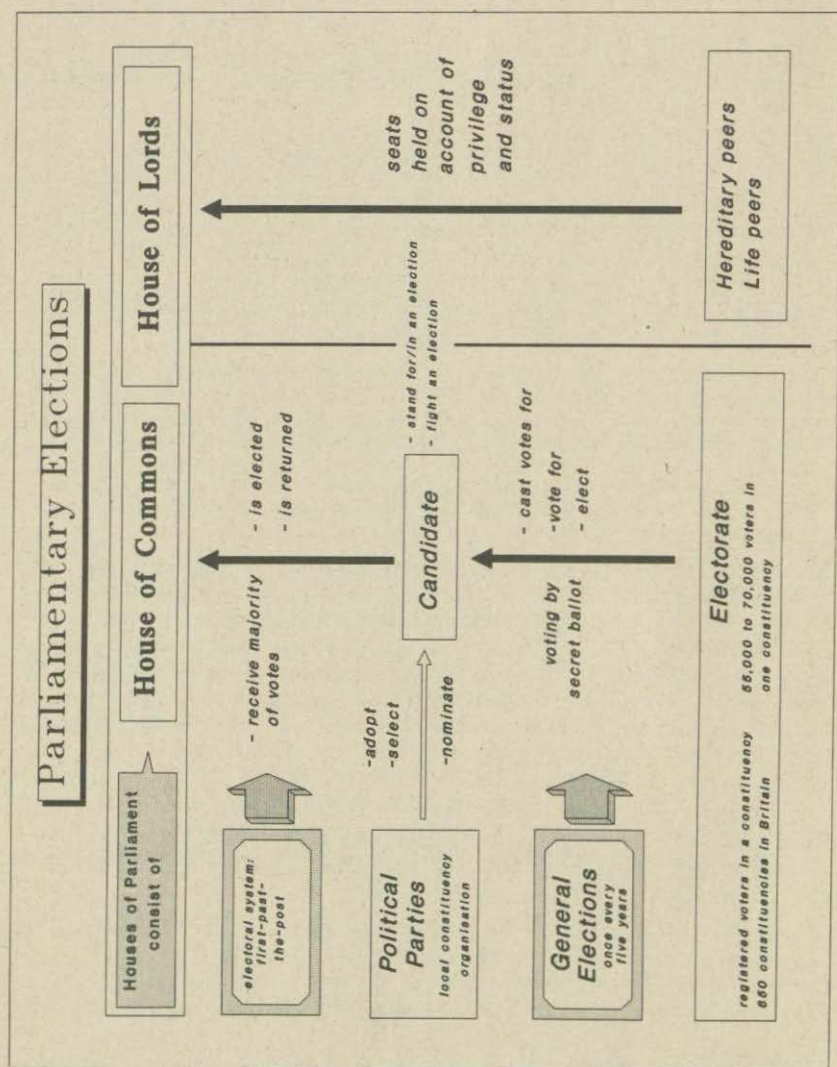
Bereits bei der Anordnung der Begriffselemente werden Bedeutungen (*sequence in time, cause-and-effect, conflict*) geschaffen, die durch Beziehungssymbole und deren entsprechende Beschriftung eine Verstärkung erfahren und so einer angemessenen Versprachlichung zugeführt werden können. Während Systemelemente zumeist nominal zum Ausdruck gelangen (z. B. *parliament/electorate/candidate*), helfen *verbal phrases* bei der Bezeichnung der Beziehungssymbole in der zusammenfassenden Besprechung des so erarbeiteten Unterrichtsgegenstandes, die Abstraktheit des „Begriffsskeletts“ abzubauen und ein System oder ein Konzept in wesentlichen Funktionszusammenhängen zu veranschaulichen. Es darf angenommen werden, daß das durch Verbalphrasen ausgedrückte politische Handeln von Entscheidungsträgern, Institutionen oder Gruppen in weit größerem Umfang Teil des Erfahrungswissens von Schülerinnen und Schülern ist, als dies im Hinblick auf abstrakte nominale Bezeichnungen der Fall ist.

Umseitig werden an einem Themenbeispiel (*Parliamentary Elections*) Möglichkeiten aufgezeigt, *semantic webbing* zur Erschließung eines komplexen Sachverhalts und zur adäquaten Versprachlichung von Beziehungen in einem System zu nutzen. Es kann vom Ort innerhalb eines Unterrichtszusammenhangs abhängig gemacht wer-

²⁴ Siehe auch weitere Möglichkeiten der Nutzung diagrammatischer Darstellungsformen in Abschnitt 3.2.1 [2] Lesefertigkeiten.

²⁵ M. King et al.; „ESL and Social Studies Instruction“, in: JoAnn Crandal (Ed.); *ESL through Content-Area Instruction*; (Englewood Cliffs, N.J.; Prentice Hall 1987), p. 110

den, einzelne Systemelemente dieses Flußdiagramms unbenannt zu lassen und deren Benennung nach einer Erarbeitungsphase (Text/Unterrichtsgespräch etc.) als Form einer Ergebnissicherung zu wählen.



Im Hinblick auf Memorierungshilfen sei hier auf die in englischsprachigen Unterrichtsmaterialien vielfach anzutreffenden *WORDBOXES* oder *WORDBANKS* am Ende von Unterrichtseinheiten verwiesen, in denen ein Kernlexikon bedeutsamer Begriffe zusammengestellt wird²⁶. Die Übernahme solcher Lernhilfen ist auch bei der Erstellung des Lehrbuch ergänzender Unterrichtsmaterialien zu empfehlen. Übungen zur Festigung und Überprüfung fachsprachlicher Wortschatzbereiche können die Erarbeitung einer Unterrichtssequenz abschließen. Hierzu eignen sich folgende auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand und die Lerngruppe abzustimmende Übungsformen:

- Vorgabe von Paraphrasen, die fachsprachlich zu überarbeiten sind;
- Vorgabe fachsprachlicher Lexik, die in Lückentexte einzuarbeiten ist;
- Zuordnungsübungen: *matching words and their definitions*;
- Erstellung von *word sets*;
- *crossword puzzles*
- *spelling exercises* (Wortformierungsübungen mit durcheinandergewürfelten Buchstaben).

Die Einbeziehung solcher Übungsformen erfolgt mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu einer fachsprachlich angemessenen Textproduktion zu befähigen. Daher sollten Übungen, wie sie oben skizziert wurden und in den Materialbeispielen dieser Unterrichtsempfehlungen dokumentiert sind, stets auch mit offeneren Aufgabenformen verknüpft werden, die darauf abheben, die so geübten und erworbenen Sprachfertigkeiten in selbst verfaßten Texten zu erproben²⁷.

Die Sprache der Politik und der Ökonomie ist reich an bildhaften und metaphorischen Elementen (z. B. „Parteienklüngel“/„*party machine*“ oder „Abschwung“/„*downswing*“), die zumeist komplexe Sachverhalte bezeichnen und die aus diesem Grunde einer besonders anschaulichen Erschließung bedürfen.

Das folgende Materialbeispiel²⁸ zeigt eine Möglichkeit, wie Schülerinnen und Schüler die beiden Begriffe „*floating voter*“ und „*tactical voter*“ weitgehend selbständig erschließen können, indem sie die Bildgehalte mit den vorgegebenen Definitionen vergleichen (*matching*). In der sich anschließenden Erläuterung ihrer Entscheidung wird der Rückgriff auf die in den Definitionen bezeichneten Merkmale des jeweiligen Wahlverhaltens notwendig. Auf diese Weise kann eine enge Verknüpfung von Begriff und Bedeutung hergestellt werden.

²⁶ siehe z. B. David Griffith/Ian Gilliland; *Living in a Democracy*; (Edinburgh: Chambers Modern Studies Series 1986) oder Dan Moynihan/Brian Titley; *Economics. A Complete Course*; (Oxford: OUP 1989)

²⁷ z. B. Schreiben einer Zeitungsmeldung auf der Grundlage einer statistischen Auswertung. Siehe dazu das Materialbeispiel *Reading, Understanding and Working with Diagrams and Statistics* in Abschnitt 3.2.2 [1] dieser Unterrichtsempfehlungen.

²⁸ Dieses Beispiel basiert auf Darstellungen in eg, April 7, 1992, p. 1. eg (*Educational Guardian*) ist eine monatlich erscheinende Beilage des *GUARDIAN* (britische Ausgabe), in der u. a. lebenskundlich relevante Sachverhalte und aktuelle Fragen für den Unterricht sehr anschaulich aufbereitet werden.

Study the descriptions of voting behaviour given below and find out which of the two pictures might serve to illustrate these passages:



- A) Because of the „first-past-the-post system“ in British electoral law many voters do not cast their votes in favour of candidates who stand for the party these voters support. Instead they vote for the candidate most likely to defeat the present MP.
- B) These voters have not made up their minds and may not vote at all. Some may wait until election day before choosing the candidate for whom they vote.

Assignments:

Explain your choice:

The picture of the . . . presents somebody who . . . (activity)

This shows that he/she . . . (attitude)

He/She may be called a . . . because . . . (interpretation)

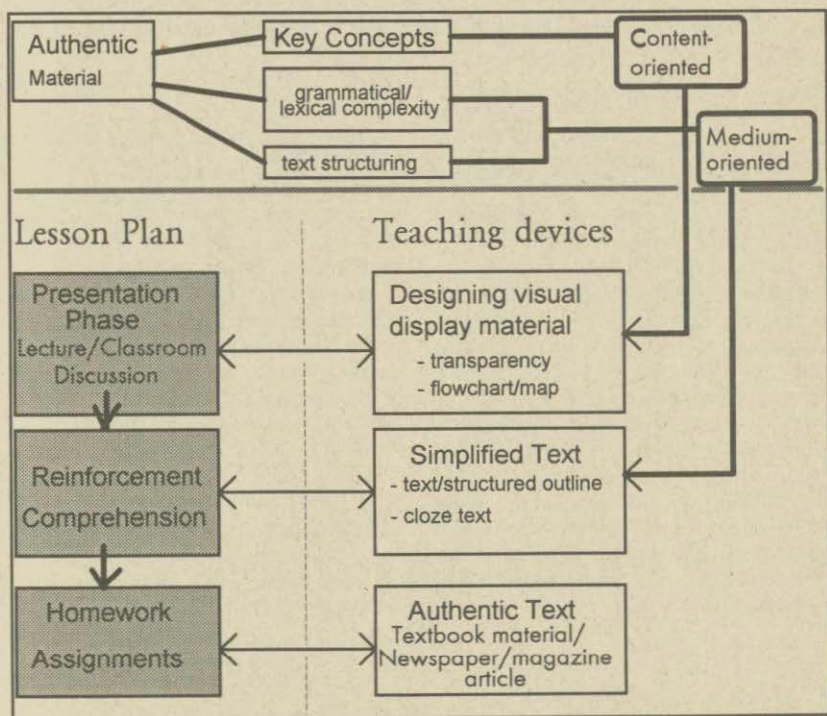
Consider the following questions:

1. What effect may these two kinds of voting behaviour have on election results?
2. Can you imagine a situation in which you would act in the same way as these two voters do? Explain.

Insbesondere die durchaus anzustrebende Einbeziehung authentischer Materialien setzt bei den Unterrichtenden erhöhte methodische Umsicht voraus. Diese Materialien sind bei der Planung und Vorbereitung des Unterrichts einerseits auf ihren sprachlichen und argumentativen Komplexitätsgrad, andererseits auf die möglicherweise in ihnen enthaltenen gedanklichen Konzeptionen und Abstraktionen hin zu überprüfen (siehe umseitiger Kasten).²⁹

²⁹ Die oben erläuterten methodischen Schritte folgen weitgehend dem Konzept des Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA), wie es für limited English proficiency students in den Vereinigten Staaten entwickelt wurde. Siehe dazu: Patricia A. Richard-Amato / Marguerite Ann Snow; The Multicultural Classroom. Readings for Content-Area Teachers; (White Plains, N.Y.: Longman 1992), pp. 39 – 57, besonders p. 54

Authentische Materialien bedürfen der Vorentlastung, die – wie oben erläutert – durch möglichst anschauliche visuelle Hilfsmittel (Siehe Kasten: *Teaching Devices*) im Verbund mit einem Lehrervortrag (Siehe Kasten: *Lesson Plan*) geleistet werden kann. Der Lehrervortrag mag zugleich der Einführung wichtiger *keywords* und *technical terms* dienen. Adaptierte Textversionen (*simplified text*, *text outline*) helfen, nach einer so gestalteten Präsentationsphase die Lerngegenstände zu vertiefen. Zu komplettierende Lückentexte sind geeignet, das Verständnis der dargebotenen Sachverhalte und die Angemessenheit ihrer Versprachlichung zu überprüfen, bevor schließlich das authentische Material mit einer gestuften Aufgabenstellung (*comprehension*, *analysis*, *evaluation*) zur Nachbereitung (z. B. als Hausaufgaben) in den Unterricht einbezogen wird. Die folgende Darstellung zeigt die hier erläuterten Schritte im Überblick und illustriert zugleich, wie Unterrichtende fachliche (*content orientation*) und sprachliche (*medium orientation*) Lernzielsetzungen bei der Planung von Unterricht berücksichtigen können:



Das folgende Materialbeispiel zeigt eine Möglichkeit auf, wie mit Hilfe eines Autorentextes und eines Diagramms ein relativ komplexer Sachverhalt (*Economic growth*) auch fachsprachlich erschlossen werden kann. Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, während der Textlektüre die Leerstellen der modellhaften diagrammatischen Darstellung zu komplettieren. Beide Darstellungsformen (Text und Diagramm)

ergänzen sich bei der Vermittlung der Fachinformation. Die sich anschließende Aufgabenstellung, die darin besteht, die tatsächliche Wirtschaftsentwicklung der Bundesrepublik Deutschland zu beschreiben, vertieft einerseits das so erworbene Sachwissen und hält weitere Möglichkeiten bereit, die metaphorische Terminologie der Ökonomie einzüben³⁰.

| | |
|--------------------------|---|
| Materialbeispiel: | Understanding figurative language in economics |
|--------------------------|---|

Economic reports and texts in economics textbooks abound with figurative language. The following passage and the diagram may help to give access to some economic terms frequently used to describe or to comment on economic developments in a market economy.

As you read about particular phases of economic development, try to identify them in the diagram and label them.

Studying Economic Development

Diagrams which are based on **growth rates** will show "waves" that represent increases or decreases in economic activity. Economists speak of **business** or **trade cycles** of varying length.

Diagram 1 (based on fictitious growth rates) which covers a period of 20 years shows a cycle from year 1 to year 17 in the course of which the economy undergoes a **decline** from year 1 to 10 and **recovers** from **depression** during years 10 to 17. Observers will notice that this cycle shows some irregularities caused by variations in the speed of growth or decline. One can distinguish individual phases (A – F) during which various factors may have influenced the overall development.

In **phase A** a steady decline or **downswing** becomes obvious (years 1 to 4) as GNP figures decrease at the same rate each single year during this period. But the decline **slows down** and eventually comes to a **standstill** in **phase B** before another **downturn** occurs in year 6. The economy is in a phase of **recession**. Although, in **phase C**, there is still growth, the economy is approaching the zero mark as far as annual increases in the GNP are concerned. In year 8 the GNP is the same as in the previous year (**zero growth**). For three successive years, in **phase D**, the economy is facing a **depression** when growth rates will be negative, which means that actual GNP figures will decrease and fall below the level achieved in preceding years.

³⁰ Vgl. auch Kapitel III, Abschnitt 1.1 [3] (Figurative Language in Economics).

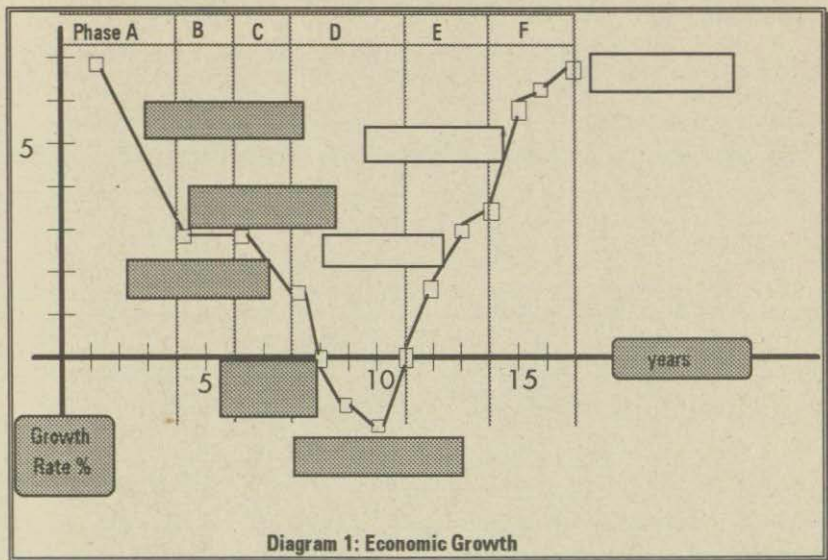


Diagram 1: Economic Growth

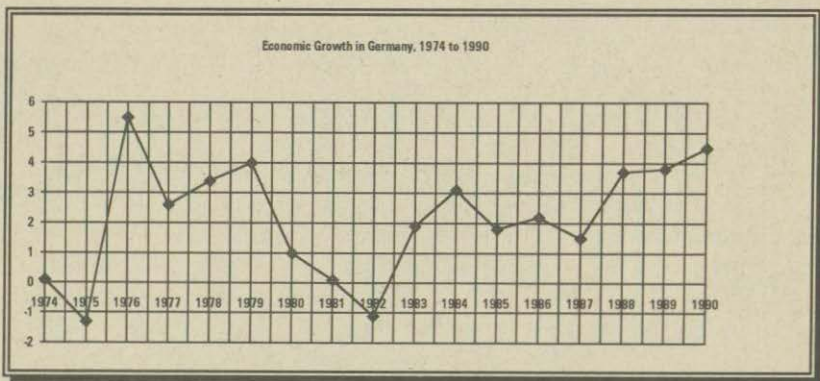
The economy is passing through a **trough** with its bottom in year 10. However, starting in year 10, the economy will **recover** from the **slump**. With the growth rate remaining at the same level as found in year 10 there is no further **downturn** in year 11, and

from now on rates will increase continuously. In year 13 (**phase E**), the speed of the recovery slows down, but growth is sustained until a peak has been reached in year 17 (**phase F**).

Assignments:

Now study the following diagram showing Germany's economic performance during the period from 1974 to 1990.

- A) Divide the diagram into phases in which a particular trend can be noticed.
B) Describe these phases. Use the terms you found in the text and the diagram above.



(based on figures provided in: Statistisches Bundesamt (Ed.); Datenreport 1992. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland; Bonn 1992)

[2] Lesefertigkeiten

Der bilinguale Sachfachunterricht setzt eine erweiterte Lesefertigkeit³¹ voraus, deren besonderer Zweck es ist, auf gezielte Fragestellungen hin aus mehr oder weniger komplexen Texten oder anderen Materialien entsprechende Informationen zu entnehmen.

Because social studies materials are often difficult to read, helping students develop the skills necessary to understand them must be integrated as a part of social studies instruction. Developing background information, introducing important vocabulary, teaching the structures of the materials, and encouraging flexible reading are all important for helping students read social studies materials more successfully. Students must develop an awareness of their purposes for reading and of any appropriate background information needed to read each assignment successfully.³²

Ein Text wird auf Begrifflichkeiten (*content words*) abgesucht, die quasi als Indexmarken auf Textumgebungen verweisen, die für die gesuchte Information von Bedeutung sind (**Scanning**). Diese Technik setzt voraus, daß der Bedeutungsumfang (Wortfelder) der gesuchten Begrifflichkeiten bekannt ist und auch variante Ausdrucksformen identifiziert werden können. Als Form des kursorischen Lesens eignet sich **Scanning**

³¹ vgl. auch die in Abschnitt 2.1.2.2. des Lehrplans Englisch gegebenen Erläuterungen zu „Kommunikativen Fertigkeiten und Fähigkeiten des Verstehens und Produzierens von Texten“.

³² Banks, J.A.: *Teaching Strategies for the Social Studies. Inquiry, Valuing, and Decision-Making*; (N.Y.: Longman 41990), p. 195

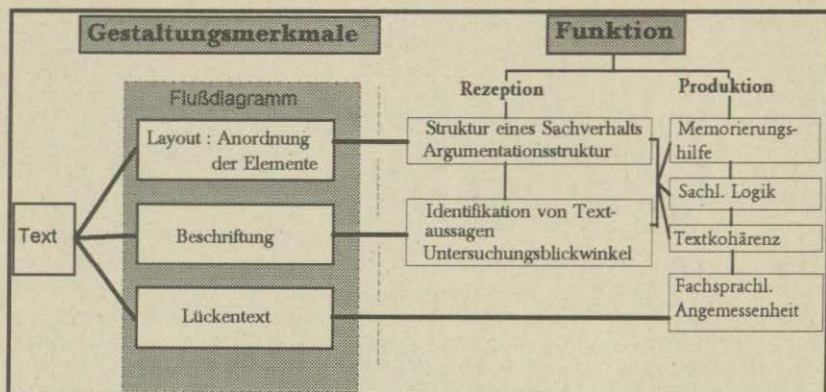
zum gezielten Auffinden vorab definierter Informationen (*dates, figures, statistics, personalities*). Die Lesetechnik des **Skimming** wird erforderlich, wenn Inhalte und Aussageabsichten von längeren Texten, Einzelpassagen, Dokumenten, Berichten etc. zu ermitteln und ggf. zusammenzufassen sind. Ebenso wie beim oben vorgestellten **Scanning** wird der Blick auf *key words* gerichtet sein, aus denen wesentliche Textaussagen und Informationsbestände schnell erschlossen werden können. Beide Lesetechniken können sich je nach Aufgabenstellung ergänzen und zum *close reading* oder analysierenden Lesen jener Textpassagen führen, die einer genaueren Betrachtung unterzogen werden sollen³³.

Ein Verfahren, das zu ‚entdeckendem Lesen‘ auf der Grundlage von Hypothesenbildungen über den Inhalt des zu lesenden Textes motiviert, kann die folgenden Schritte umfassen: Nach einer ‚*brainstorming*‘-Phase zum vermuteten Gehalt eines Textes oder einer Informationsquelle erfolgt die Textlektüre, die sodann Anlaß zur Revision bzw. Verifikation der aufgestellten Vermutungen bietet. Die Tatsache, daß Hypothesen sinnvollerweise nur unter Einbeziehung bereits vorhandener Wissensbestände formuliert werden können, trägt hier dazu bei, daß Schülerinnen und Schüler sowohl ihr Vorwissen als auch die Sachverhalte der neu zu erschließenden Information reflektieren müssen. In ähnlicher Weise wird der Leseprozeß in einem anderen Verfahren durch Schülerfragen an den Text vorbereitet. Ein Leseabschnitt, der nach Möglichkeit durch Kapitelüberschriften eine erste inhaltliche Gliederung andeutet, wird durch *skimming* erschlossen. Anschließend notieren sich Schülerinnen und Schüler zu den Überschriften Fragen zu den überflogenen Abschnitten auf der linken Hälfte eines gefalteten Blattes, um in einem nächsten Schritt den Text mit Blick auf die selbst entworfenen Fragestellungen noch einmal mit Bedacht zu lesen. In der sich anschließenden Unterrichtsphase stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Fragen und Antworten mündlich vor, bevor sie ihre Antworten schließlich schriftlich festhalten und sie noch einmal mit den Textaussagen vergleichen. Dieses Verfahren umfaßt also *survey, questions, reading, reciting, recording* und *reviewing* und teilt mit dem oben beschriebenen eine von den Schüler weitgehend selbstgesteuerte Erschließungsstrategie gegenüber dem Unterrichtsmaterial³⁴.

Der gegenüber authentischem Textmaterial – z. B. beim Einsatz englischsprachiger Lehrwerke – bei der Erschließung zu leistende Aufwand kann durch zusätzliche Arbeitsblätter gemildert werden, die den Verstehensprozeß auf vielfältige Weise steuern helfen. Geeignete Mittel solcher Steuerung können z. B. Flußdiagramme sein, deren Elemente so angeordnet sind, daß die im Text ausgeführten Sachverhalte, Konzepte oder Argumentationsmuster identifizierbar und einem besseren Verständnis zugeführt werden. Die folgende schematische Darstellung versucht, die verschiedenen Funktionen zu systematisieren, die solche Erschließungshilfen besitzen können:

³³ siehe hierzu auch Louann Haarman/Patrick Leech/Janet Murray; *Reading Skills for the Social Sciences*; (Oxford: OUP 1988), pp. vii-x. Ein ausführliches Übungsprogramm findet sich in: Mike and Glenda Smith, *A Study Skills Handbook*, (Oxford: OUP 1990), pp. 54-57

³⁴ siehe M. King et al., a.a.O., p. 109 und p. 111



Entsprechend gestaltete Arbeitsblätter unterstützen die Lesetechnik des *scanning*. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, daß die im Text angebotenen Informationen nicht in vollem Umfang für ein angemessenes Verständnis der Sache selbst bedeutsam sind. Entscheidend sind vielmehr solche Informationen, die in den Beschriftungen des Flußdiagramms erfragt oder schlagwortartig bezeichnet werden. Ebenso wie die Beschriftung strukturiert auch die Anordnung der Diagrammelemente die Rezeption. Lesende mögen so erkennen, daß im Text z. B. zwei Konzepte einander gegenübergestellt werden.

In Hinblick auf die Förderung produktiver Fertigkeiten vermag die diagrammatische Darstellungsform den so erfaßten Sachverhalt in seiner logischen Struktur zu beschreiben. Die Beschriftungen und die von den Schülerinnen und Schülern eingeforderte Komplettierung von Leerstellen sichert die fachsprachliche Angemessenheit im anschließenden Diskurs über die erarbeiteten Unterrichtsgegenstände.

Das folgende Beispiel ist einer Unterrichtsreihe für den Politikunterricht des 10. Jahrgangs zum Thema „**Government of the people**“ entnommen:

Representative Democracy

In a **democracy**, in a democratic form of government, supreme political authority rests with the people. The people hold the sovereign power, and government is conducted only by and with their consent.

Abraham Lincoln gave immortality to this definition of democracy in his Gettysburg Address in 1863: "government of the people, by the people, for the people." Nowhere is there a better, more concise statement of the American understanding of democracy.

A democracy may be either direct or indirect in form. A **direct** (or pure) **democracy** exists where the will of the people is translated into public policy (law) directly by the people themselves in mass meetings. Clearly, such a system can be made to work only in very small communities where it is possible for the citizens to meet in a given place and where the problems of government are few and simple.

Direct democracy does not exist at the national level anywhere in the world today. But the old New England town meeting and the Landsgemeinde in a few of the smaller Swiss cantons are excellent examples of direct democracy in action.

In the United States we are more familiar with the indirect form – that is, with **representative democracy**. In a **representative democracy** the popular will is expressed through a small group of persons chosen by the people to act as their representatives. These agents of the people are responsible for the day-to-day conduct of government. They are held accountable to the people for that conduct, especially at periodic elections. To put it another way, representative democracy is government by popular consent – government with the consent of the governed.

(from: William A. McClenaghan (Ed.); Magruder's American Government, Needham (Mass.): Prentice Hall 1989, p. 11)

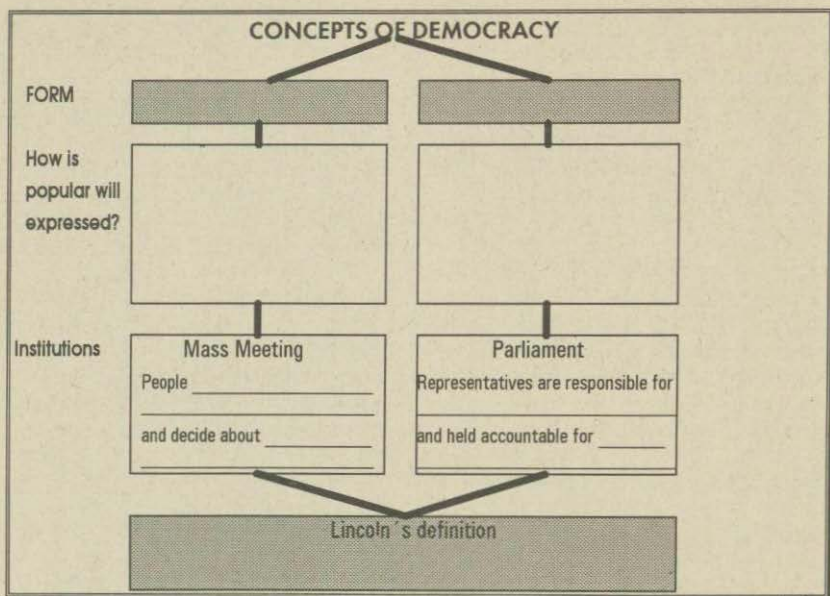
Assignments:

According to these explanations given above, what are the most significant features of democratic government?

Study and then complete the flowchart below by extracting information from the text above.

1. Find out which two forms of democratic government are described in the text.
2. How can people express their will in these two systems ?

Consider Lincoln's definition of democracy and explain to what extent it describes elements of both forms of democratic government.

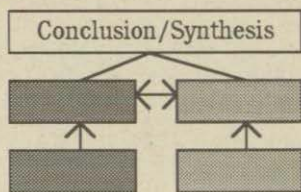
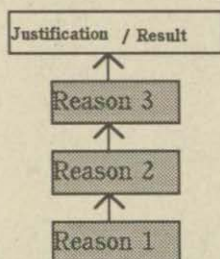


Wie eingangs erläutert wurde, vermittelt bereits die Gestaltung der diagrammatischen Darstellung einen Eindruck von der Sachstruktur des Gegenstandes bzw. von der im Text angelegten Argumentation. Flußdiagramme oder *graphic organizers* können daher sehr unterschiedliche Formen annehmen und sind auf ihre methodische Funktion hin zu entwerfen. Über die hier skizzierten Möglichkeiten der Steuerung von Leseprozessen hinaus, können Diagramme als *advance organizers* besonders in *pre-teaching* Phasen³⁵ den Zugang zu komplexen Lerngegenständen erleichtern.

In der folgenden Übersicht werden häufig einsetzbare Muster und ihre Anwendungsmöglichkeiten exemplarisch vorgestellt:

³⁵ vgl. auch die Ausführungen und Beispiele in Abschnitt 3.2.1 [1].

Types of Flowchart



| | |
|-------------|---------------------------------|
| Application | to express/illustrate |
| Contents | Sequence of events Causality |
| Text | Enumeration |

Diagram 1

| | |
|-------------|------------------------------|
| Application | to express/illustrate |
| Contents | Conflicting ideas/principles |
| Text | Argumentation/Contrast |

Diagram 2

Die Anwendungsmöglichkeiten von **Diagramm 1** werden dort zu finden sein, wo miteinander in Beziehung stehende Ereignisse zu einem bestimmten Ergebnis führen (*sequence of events*) und eine mehr oder weniger lineare Entwicklung bzw. Kausalität von Sachverhalten nachvollzogen werden soll. Mit Blick auf die Erschließung einer Textstruktur bietet sich dieses Muster zur Verdeutlichung einer Aufzählung von Sachverhalten (*enumeration*) oder einer Rechtfertigungsstrategie an.

Die Struktur von **Diagramm 2** eignet sich zur Aufdeckung von Gegensätzen (siehe vorangegangenes Beispiel) oder zur Veranschaulichung einer dialektischen Argumentation.

Organigramme (*organization charts*) veranschaulichen Strukturen von Machtverteilung, Abhängigkeiten, Zuständigkeiten und Befugnissen, wie sie bei der Untersuchung von Regierungssystemen oder von Klassen- und Schichtstrukturen einer Gesellschaft angetroffen werden.

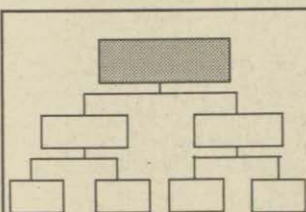


Diagram 3

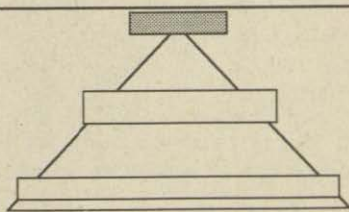
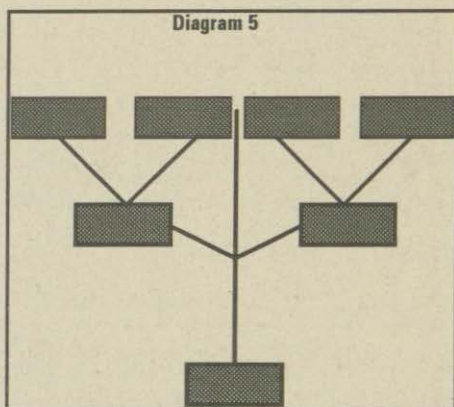


Diagram 4

Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Sachverhalten, die aus Unterrichtsmaterialien zu erschließen und zu erarbeiten sind, lassen sich durch überlappende Kreise oder Kästen verdeutlichen, deren Schnittfläche Raum zur Erfassung gemeinsamer Merkmale bietet. Insbesondere das Prinzip der perspektivischen Betrachtung eigen- und fremdkultureller Sachverhalte (z. B. bei Systemvergleichen) eröffnet für diese Darstellungsform ein weites Feld von Anwendungsmöglichkeiten.

Baumdiagramme (*tree charts*) helfen, Grundzüge der Organisation besonders längerer Texte oder komplexer Kategoriensysteme zu verdeutlichen. Während der „Stamm“ das Hauptthema oder die Leitidee z. B. eines Textes repräsentiert, gelangen durch die Verzweigungen untergeordnete Kategorien, Teilthemen, *supporting evidence* in ihrem logischen Bezug zueinander und zum Hauptthema zum Ausdruck.



Die Wahl einer bestimmten Darstellungsform, der Umfang der Kennzeichnung verschiedener Elemente (Beschriftung) sowie die Entscheidung über Leerstellen, die von den Schülerinnen und Schülern zu komplettieren sind, wird von der Beschaffenheit des Materials und von den inhaltlichen, methodischen und sprachlichen Lernzielen abhängen, die im jeweiligen unterrichtlichen Zusammenhang verfolgt werden.

Ein wesentliches Ziel bei der Einübung von Lesestrategien ist die Schaffung eines Vertrauens in die eigene Verstehensleistung bei Schülerinnen und Schülern, auch unbekanntes Vokabular ohne Rückgriff auf ein Wörterbuch aus dem Kontext zu erschließen. Durch entsprechend aufbereitete Textbeispiele, aus denen bestimmte Informationen entfernt und durch Auslassungsmarkierungen (_____) gekennzeichnet wurden, kann erfahrbar gemacht werden, daß ein Gesamtverständnis nicht von einzelnen Wörtern und Begriffen abhängen muß³⁶. Ein solches Selbstvertrauen kann auch durch Übungen geweckt und gestärkt werden, in denen Lückentexte mit deutlichem Bezug zum Unterrichtsgegenstand durch entweder vorgegebene oder durch die Schülerinnen und Schüler selbst zu ermittelnde Lexik zu vervollständigen sind. Im Gespräch über solchermaßen komplettierte Texte sollten die Multivalenz der Einsatzmöglichkeiten auf der grammatischen wie auch semantischen Ebene besonders thematisiert und eine differenzierte Beurteilung „richtiger“ und weniger geeigneter Lösungen angestrebt werden.

Ein aus dem Kontext abgeleitetes Leseverstehen, von dem langfristig auch eine Erweiterung des Wortschatzes der Lernenden erwartet werden darf, kann sich auf

³⁶ Eine solche Übung wird in Gina Cantoni-Harvey; Content-Area Language Instruction. Approaches and Strategies; Reading, Mass.: Addison Wesley 1987, pp. 75-76, vorgestellt.

eine Reihe von bewußt zu machenden *context clues*³⁷ stützen, die im folgenden an Textauszügen aus dem Materialbeispiel „Reading for meaning“ („Representative Democracy“) erläutert werden:

a) Synonym or restatement clues:

Supreme political power rests with the people. The people hold the sovereign power, and government is conducted only by and with their consent.

b) Comparison or contrast clues:

Direct democracy does **not exist** at the national level anywhere in the world. But the old New England town meeting and the Landsgemeinde in a few of the smaller Swiss cantons are excellent examples of direct democracy in action (siehe auch Punkt c)).

c) Example clues:

A direct democracy exists where the will of the people is translated into public policy directly. Such a system can be made to work only in very small communities where it is possible for the citizens to meet in a given place.

d) Direct explanation or summary clues:

In a representative democracy the popular will is expressed through a small group of persons chosen by the people to act as their representatives. These agents of the people are responsible for . . . (siehe auch Punkt a): representatives = agents)

Mit Blick auf die fachlichen Erfordernisse des Unterrichts in der Sekundarstufe II des bilingualen Zweiges sollte der Erwerb einer erweiterten Lesefertigkeit, wie sie vor allem im Sachfachunterricht in allmählicher Progression geschult werden kann, langfristig die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler vergrößern, sich selbständig mit fachwissenschaftlichen Publikationen auch aus dem englischsprachigen Raum auseinanderzusetzen, und sie zur Teilhabe an der internationalen wissenschaftlichen Kommunikation befähigen³⁸.

[3] Fertigkeiten in der Wort- und Begriffsbildung

Der sich unter den Bedingungen der verschiedenen Lesetechniken vollziehende Verstehensprozeß stützt sich auf ein Wissen um Gesetzmäßigkeiten der Wort- und Satzbildung und der inneren Logik hypotaktischer Strukturen. Übungen zur Identifi-

³⁷ In A. Burgmeier/G. Eldred/Ch. B. Zimmerman; Lexis. Academic Vocabulary Study; Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall 1991, werden das oben vorgestellte und andere Verfahren eingehend erläutert und demonstriert.

³⁸ Aus der themenorientierten Bibliographie im Anhang dieser Unterrichtsempfehlungen können Anregungen für den Aufbau einer Schülerfachbibliothek gewonnen werden. Internationale Nachrichtenmagazine wie **Newsweek** oder **Time** bieten preiswerte Schülerabonnements und zugleich für die Hand des Lehrers z. T. wertvolle methodische Hinweise für den Unterrichtseinsatz an (z. B. kopierfertige worksheets).

kation von Wortarten und zur Funktionsbestimmung von Satzelementen können helfen, auch beim überblicksartigen Lesen eine Orientierung über das Gelesene zu behalten und den Umfang nachzuschlagender Wörter einzugrenzen. Ein geschärftes Bewußtsein über ein Inventar von Signalwörtern, die logische und temporale Beziehungen zwischen Textelementen herstellen, wird dazu beitragen können, Bezüge zwischen verschiedenen Schritten in einem Argumentationsaufbau offenzulegen.

Übungen dieser Art können z. B. in Wortklassifikationen anhand von *suffixes* bestehen; aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Wortart und in Verknüpfung mit ihrer Lokalisierung im Satzgefüge können so identifizierte Wörter bereits auf einer grammatischen Ebene in ihrer Bedeutung entschlüsselt werden (z. B. *the dynamics of economic recovery vs. a dynamic economic recovery*). In diesem Schritt mag deutlich werden, daß ein bestimmtes Wort offensichtlich zur Qualifizierung eines Satzteils benutzt wurde, und in Hinblick auf die Aufgabenstellung kann nun entschieden werden, ob eine Bedeutungserschließung unter Zuhilfenahme des *dictionary* schließlich doch noch notwendig wird³⁹.

Ein Bewußtsein von der Leistung von *prefixes*, die Gegensätze oder Negationen ausdrücken (z. B. *anti-, counter-, de-, dis-, im-, un-*), qualifizierende oder quantifizierende Bedeutungen stiften (z. B. *mal-, mis-/multi-, bi-, mono-, equi-, over-, out-*) oder zeitliche (z. B. *ex-, post-, pré-*) und andere Bezüge herstellen (z. B. *inter-, intra-, intro-, co-, trans-*), wird durch gezielte Übungen erzeugt, in denen Präfixklassen erstellt und in Anwendungsbeispielen Bedeutungsvariationen durch Austausch von Präfixen (z. B. *anti- vs. pro-/pre- vs. post-*) aufgezeigt werden.

Eine Aufgabenstellung, die in solcher Weise auf *word building skills* abzielt, könnte lauten:

Add a suitable prefix to the following words to create a new word with a negative meaning. Then write two sentences and use the new words.

Example: *stable* – _____ (new word)

1. Oil prices were _____ as long as no agreement was reached by OPEC countries.
2. The country is facing a politically _____ situation.

Nominal compounds, wie sie häufig in Artikelüberschriften in der Tagespresse zu finden sind, kennzeichnen – in verschiedenen Variationen – auch fachsprachliche Darstellungen⁴⁰ (z. B. *consumer-price inflation, water-resistant material*). Solche adjektivisch gebrauchten Ketten von Substantiven können das Textverständnis beeinträchtigen, weil sie aus der muttersprachlichen Praxis weitgehend unbekannt sind und den Prozeß der Informationsaufnahme durch die Suche nach dem *headword* ins Stocken geraten lassen. Die verschiedenen Formen (noun+noun: *employment policy*; gerund+noun: *manufacturing industry*; noun+participle+noun: *computer-aided design*) und entsprechende Strategien ihrer Entschlüsselung sollten am konkreten Textbeispiel bewußt gemacht werden.

³⁹ weitere unterrichtspraktische Beispiele werden von Colin Harrison und Keith Gardner in Michael Marland, *Language Across the Curriculum*, (Oxford: Heinemann 1977), pp. 106–109, vorgestellt.

⁴⁰ Untersuchungen hierzu werden von Ray Williams in „Teaching Vocabulary Recognition Strategies in ESP Reading“, in: *The ESP JOURNAL*, Vol. 4, 1985, p. 125, vorgestellt.

Recent opinion polls showed that . . .



The latest by-election results give hope for



Dies kann geschehen durch die Auflösung solcher Konstruktionen z. B. in *defining relative clauses* oder aber durch Markierungen in der Textvorlage, die – wie es hier gezeigt wird – die Leserichtung andeuten.

[4] Von der Entschlüsselung der Textorganisation zur Textproduktion

Entscheidende Gelenkstellen in Texten sind durch *connectives* oder *signal words* markiert, die Schritte in einem Argumentationsverlauf oder in Darstellungen von Sachverhalten voneinander abgrenzen und die Beziehungen von Aussagen kennzeichnen. Hier können Klassifizierungen solcher *connectives* Orientierungshilfen in komplexen Texten geben, indem Gruppen von *signal words* zu entwickeln sind, die die **additive oder aufzählende Abfolge** gleichgewichtiger Aussagen (z. B. *in addition to/moreover/furthermore*), die Präsentation von **entgegengesetzten** Argumenten (z. B. *but, however, in contrast to*), die Beziehungen (**Ursache und Wirkung**: *because, since, so that, accordingly*)/**Bedingungen**: *if, unless, though*/**illustrative Funktionen**: *for instance, for example*/**Widersprüche**: *despite the fact that, although, even though*) zum Ausdruck bringen, die **emphatische Funktion** (z. B. *without doubt/question, significantly, absolutely*) besitzen oder **Schlußfolgerungen** (z. B. *as a consequence, in conclusion, eventually, therefore, as a result*) einleiten⁴¹. Ebenso häufig wie durch *connectives* die Kohärenz der Textelemente erreicht wird (*logical connectors*), geschieht dies auch mit anderem Wortmaterial, dessen Referenzcharakter nur aus dem Kontext zu ermitteln ist. Es handelt sich dabei häufig um Pronomina (Personal-, Demonstrativ-) und andere, nominale Platzhalter von Personen, Dingen und Konzepten, die für die Kohäsion in der Darstellung eines Sachverhalts verantwortlich sind⁴².

Neben einem gegenstandsspezifischen Lexikon von Fachbegriffen setzt die Auseinandersetzung mit bestimmten Unterrichtsinhalten auch die Verfügbarkeit eines Korpus sprachlicher Mittel voraus, die erforderlich sind, um Sachverhalte einer angemessenen Beschreibung und Auswertung zuzuführen. Solche sprachlichen Mittel sind an eng umgrenzte Kontexte und Anwendungssituationen gebunden, und der notwendig werdende Rückgriff auf dieses Sprachmaterial ist daher vorhersagbar und kann entsprechend vorbereitet werden. Im folgenden werden exemplarisch einige solcher

⁴¹ vgl. auch hierzu die Ausführungen von Harrison und Gardner, a.a.O., pp. 110-112.

Ein vollständiges Übungsprogramm, in dessen Rahmen „linkers“ induktiv aus Beispieltexen erschlossen werden, findet sich in: Mike and Glenda Smith, a.a.O., pp. 104-114.

⁴² Mike und Glenda Smith bezeichnen diese in ihren Ausführungen als „linguistic linkers“ (vgl. p. 109), die bereits in der Referenzfunktion des „definite article“ ausgemacht werden können. Übungen, die auf eine Sensibilisierung der Schüler für solche Verknüpfungsstrategien abzielen, finden sich auch in Susan Sheerin, **Self-Access**; Resource Books for Teachers; (Oxford:OUP 1989), p. 103-105.

spezifischen Anwendungssituationen und Möglichkeiten ihrer sprachdidaktischen Einbettung in den Sachfachunterricht genannt.

Nicht zuletzt die Maßgabe der perspektivischen Betrachtung der eigen- und fremdkulturellen Wirklichkeit in den einzelnen Unterrichtsgegenständen und -themen bedingt in hohem Maße die Verfügbarkeit eines Vokabulars, das dem Vergleich, der kontrastiven Gegenüberstellung und der Beschreibung von Unterschieden dient. Häufig sind solche Anwendungssituationen verknüpft mit Aussagen über qualitative und quantitative Veränderungen, Zunahmen und Abnahmen von Mengen über bestimmte Zeiträume. Veränderungen haben Ursachen, sie werden durch bestimmte Faktoren ausgelöst, die ihre Wirkung zeigen. Bei der Betrachtung von Systemen (Politik, Wirtschaft, Rechtsprechung und Gesetzgebung) wird es darum gehen, die Beziehung zwischen Elementen und ggf. ihre Wechselwirksamkeit darzustellen.

Bei der methodischen und didaktischen Aufbereitung der einzusetzenden Unterrichtsmaterialien kann nicht davon ausgegangen werden, daß entsprechende *phrase patterns* zur sprachlichen Bewältigung der oben genannten Situationen aus dem Fremdsprachenunterricht bereitstehen. Es sind daher auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand abgestimmte Hilfen anzubieten, die z. B. in Form von *worksheets* mit variablen Satzmustern⁴³ Schülerinnen und Schüler bei der adäquaten Versprachlichung ihrer Ergebnisse unterstützen können. Es handelt sich hierbei um weitgehend universelle Satzgerüste, die es durch Einfügen von aus den Materialien gewonnenen Informationen zu komplettieren und in eigene Aussagen zu den Unterrichtsgegenständen zu integrieren gilt (z. B. *The development in the period from . . . to . . . is the contrary of/similar to that found in the years . . . /There was . . . per cent increase in . . . during the period from . . . to . . . / . . . figures decreased by . . . per cent over the previous year/ . . . rates fell/rose sharply/slowly . . .*). Der Umfang und Grad der Differenziertheit dieser Hilfen sowie der Zeitpunkt des Einsatzes solcher Übungsformen werden sich am Stand bereits erworbener sprachlicher Fertigkeiten und an den fachlichen Erfordernissen des Gegenstands bemessen. Wengleich ein variantenreicher und differenzierter Sprachgebrauch auch Ziel des Sachfachunterrichts ist, sollte das Angebot an lexikalischen Hilfestellungen überschaubar bleiben und sich auf *phrases* mit möglichst hoher Gebrauchsfrequenz beschränken. Arbeitsmaterialien der hier beschriebenen Art können auch als *multiple choice*-Aufgaben zur Lernerfolgsüberprüfung gegenüber einem bestimmten Sachverhalt umgestaltet werden, indem Schülerinnen und Schüler eine Auswahl richtiger und falscher *phrases* einem vorgegebenen Sachverhalt zuordnen und abschließend eine Aussage zu diesem Sachverhalt formulieren.

In ähnlicher Form können Übungen zum Gebrauch der weiter oben beschriebenen „connectives“ gestaltet sein. Aus den Unterrichtsmaterialien erschlossene oder durch die Unterrichtenden vorgegebenen Sachverhalte zweier kontrastiver Aspekte (z. B. *functions of governmental institutions/economic performance in two countries/development of infra-structures in Third-World-countries and industrial nations*) können mit Hilfe von vorgegebenen *connectives* zu komplexen Aussagen über die Beziehung

⁴³ Beispiele solcher sprachlichen Vorentlastung werden in den hier vorgestellten Unterrichtsreihen gezeigt. Weitere Anregungen finden sich in Rotter/Bendl: *Your Companion to English Texts. Comprehension-Analysis-Appreciation-Production*; (München: Manz 1984)

solcher Aspekte zusammengeführt werden⁴⁴. Exemplarisch sei folgender thematische Kontext gegeben: *The second chamber in bi-cameral systems*. Gestützt auf entsprechende Materialien, wurde aus dem Unterrichtsgespräch das unten abgebildete Tafelbild entwickelt, das Merkmale von Bundesrat und *House of Lords* bezeichnet:

| | Bundesrat | ↔ House of Lords |
|----------------------|---|---|
| Membership | <ul style="list-style-type: none"> ➡ Members are representatives of state governments or their delegates ➡ They are not elected ➡ They are not only ministers but, at the same time, also members of political parties | <ul style="list-style-type: none"> ➡ composed of the heads of aristocratic families whose titles are derived from birth-right or have been granted (hereditary peers/life peers) ➡ majority of members is affiliated to political parties |
| Consequences: | party-political interests split votes along party lines in decisions to be made in both houses | |

Bei der Zusammenfassung dieser Ergebnisse sollten bereits auf der sprachlichen Ebene Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verglichenen Institutionen zum Ausdruck gelangen. Dabei helfen die oben beschriebenen *connectives*:

Although/Even though both parliamentary systems comprise a second decision-making chamber apart from the lower houses, these institutions differ vastly from each other as far as their composition and their legislative functions are concerned.

While/Whereas the German Bundesrat is composed of representatives . . . , membership in the House of Lords . . .

Because of the fact that members of both institutions are also party members or affiliated to one particular party or other . . .

Consequently/As a consequence, party-political interests will split votes . . .

Arbeitsaufträge, die den Gebrauch von connectives bewußt einbeziehen, würden lauten: **Use the information on the two institutions and write sentences with the following connectives:** . . . (Vorgabe der fettgedruckten *connectives*).

Wie die Erschließung eines Sachverhalts mit Übungen zu seiner angemessenen Versprachlichung verknüpft werden kann, soll im folgenden Materialbeispiel zum Thema „The occupational structure of the Bundestag“ gezeigt werden. In diesem Beispiel ist die Sachinformation einem Diagramm zu entnehmen⁴⁵:

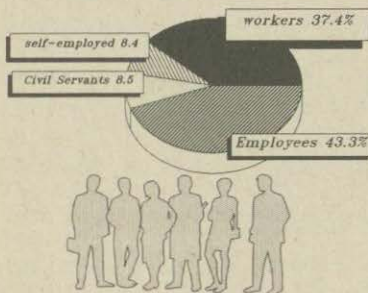
⁴⁴ vgl. hierzu auch Übungen in Brinton/Snow/Wesche; a.a.O., pp. 156 – 157

⁴⁵ vgl. dazu auch die Ausführungen in Abschnitt 3.2.2 [1]

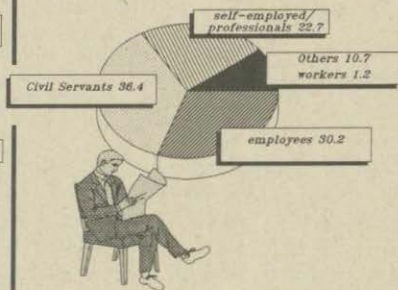
Are they the likes of us ?
The occupational structure of German
society and the Bundestag

How representative are our representatives ?

The occupational structure
of German society



The occupational structure
of the Bundestag



Compiled from figures provided in:
Stat. Bundesamt (Ed.): *Datenreport 1992*,
Bonn 1992, pp. 98-99

Assignments:

1. Complete the following text by filling in suitable **connectives** like **although**, **while**, **even though**, **in contrast to**, **however**, and by extracting information from the diagram. Use connectives in blanks marked _____ and fill in information on dotted lines (....).

In this diagram, the chart on the left shows the of the Federal Republic, the chart on the right illustrates the occupational background of the German

..... the, like owners of businesses, account for only per cent of the population, their quota in parliament is per cent.

..... business owners and professionals, represent the largest section of the population (..... per cent)., their share of seats in the Bundestag is less than one third (..... per cent).

..... forming the smallest group in German society (8.5 per cent),, like judges, professors, administrators and teachers, occupy per cent of Bundestag seats and clearly outnumber any other occupational group.

Im Bewußtsein der Tatsache, daß der Sachfachunterricht wie jeder andere Unterricht einem bestimmten Artikulationsschema folgt, lassen sich bestimmte Sequenzen mit

einem spezifischen Inventar an *classroom discourse* identifizieren, dessen Habitualisierung durch Schwerpunktbildung in einzelnen Stunden gefördert werden kann. Die Akzentuierung von beschreibenden, erklärenden, schlußfolgernden und auswertenden sprachlichen Mitteln in einzelnen Phasen des Unterrichts vermag Orientierung zu geben und den Komplexitätsgrad zu aktivierender Redemittel beherrschbar zu halten. Methodische Hilfestellungen können in *wordlists* bestehen, die im Unterrichtsgespräch über jeweilige Materialien erarbeitet werden und deren Bestandteile jeweils beschreibende, erklärende, auswertende oder schlußfolgernde Sachaussagen über den Unterrichtsgegenstand erlauben.

Die hier angesprochenen Wortschatzbereiche sind eng verknüpft mit metasprachlichen Wendungen (*expression of feelings, ideas, belief, agreement and disagreement, presentation of proof and evidence etc.*), die vor allem beim Umgang und in der Auseinandersetzung mit Texten aktiviert werden. Auch hier bietet sich die Möglichkeit an, ergänzende Arbeitsblätter mit angemessenen *phrase patterns* bereitzustellen (z. B. *the author explores (a subject)/is concerned with (the idea/problem of) . . .*), die zur Entwicklung einer angemessenen Unterrichtssprache beizutragen vermögen.⁴⁶

3.2.2 Arbeiten mit anderen fachrelevanten Materialien

Der bilinguale Politikunterricht wird in hohem Maße auf nicht-vertextete Materialien zurückgreifen, die in Form von Bildern, Photographien, Kartenmaterial, Statistiken und Diagrammen verschiedene Funktionen im Unterrichtskontext wahrnehmen. Die Arbeit mit solchen Materialien macht die Entwicklung und Entfaltung besonderer Fertigkeiten notwendig, die einerseits den instrumentellen Umgang mit ihnen, andererseits das Sprechen über so gestaltete Informationen betreffen. Diese Unterrichtsempfehlungen enthalten Anregungen zur Erstellung von gegenstandsübergreifenden **studysheets**⁴⁷, die die sprachlichen Mittel zum unterrichtlichen Diskurs über statistische Darstellungsformen, Bildmaterial, sozialwissenschaftliche Methoden und andere Unterrichtsinhalte bereitstellen. Unterrichtende werden im Hinblick auf das von ihnen eingesetzte Material Entscheidungen darüber zu treffen haben, in welchem Umfang sie jeweils auf die dort angebotenen **phrase patterns** zurückgreifen wollen.

[1] Statistische Informationen

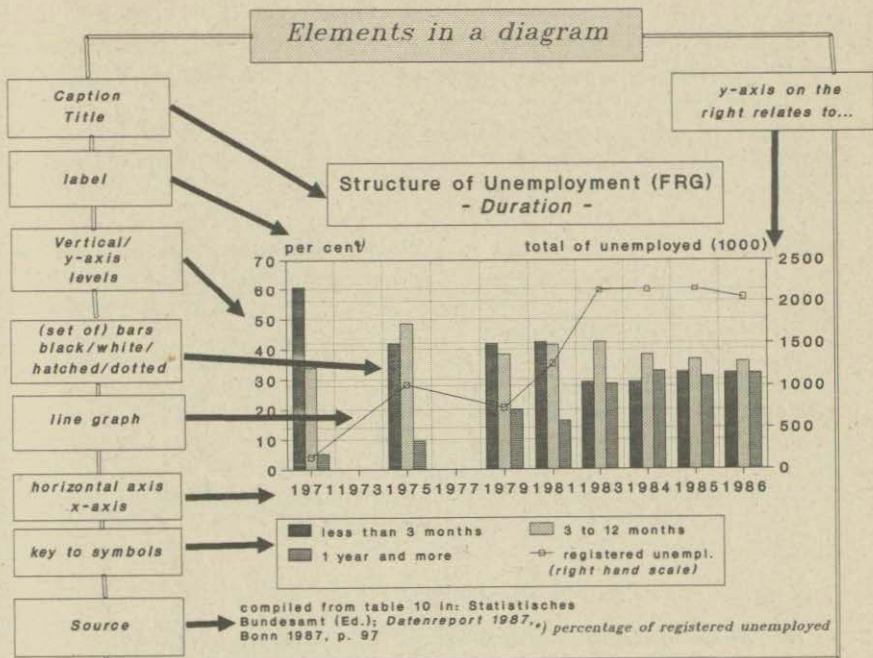
Obschon statistische Informationen, besonders wenn sie in Form von Diagrammen angeboten werden, relativ anschaulich und einprägsam wirken, darf die Komplexität ihrer Gestaltungskonventionen und ihrer Aussagemöglichkeiten nicht unterschätzt werden. Es ist daher erforderlich, bei der Erschließung statistischer Informationen besondere methodische Sorgfalt zu entwickeln. Bei der Untersuchung solchen Materials erweist sich die konsequente Steuerung des Erkenntnisprozesses durch die Einhaltung einer Drei-Schrittigkeit als besonders hilfreich: **1. Beschreibung – 2. Analyse – 3. Auswertung** (*description, analysis, evaluation*).

⁴⁶ Hier sei eine Orientierung an Rotter/Bendl, a.a.O., insbesondere Kapitel 4, S. 112-139, und Kapitel 6, S. 188–217, empfohlen.

⁴⁷ Siehe hierzu Abschnitt 1 im Anhang (III) dieser Unterrichtsempfehlungen.

1. Die **Beschreibung** wird sich dabei konzentrieren auf
 - die Betitelung und die dort gegebenen Hinweise auf die Aussageabsicht eines Diagramms (*title, subtitle*)
 - die Legende (*legend, key to symbols*)
 - die Darstellungsform (*line graph, bar charts, pie charts*) und die Zuordnung der Symbole zu den betreffenden Daten (Repräsentationsfunktion)
 - die Skalierung der Achsen bzw. Größenverhältnisse (bei zu vergleichenden Kreisdiagrammen)
2. Aufbauend auf dieser Verständnisgrundlage wird sich die Analyse von statistischen Informationen beschäftigen mit folgenden Aspekten:
 - der Entwicklung von Datenmengen innerhalb eines erfaßten Zeitraumes
 - dem Vergleich verschiedener Datenmengen
 - der Feststellung von Korrelationen
3. Die so erzielten Ergebnisse können einer **Auswertung** zugeführt werden, die z. B. folgenden Fragen nachgeht:
 - Welche „Muster“ (Korrelationen) ergeben sich in der zeitlichen Entwicklung der betrachteten Datenmengen?
 - Lassen sich bestimmte zeitliche Perioden mit ähnlichen Entwicklungstendenzen bei bestimmten Datenmengen erkennen?
 - Welche Extremwerte werden von den verschiedenen Datenmengen erreicht?
 - Welche Beziehungen lassen sich zwischen den so gewonnenen Erkenntnissen und anderweitig beobachteten Sachverhalten herstellen?

Die Auseinandersetzung mit den so erschlossenen statistischen Unterrichtsgegenständen erzeugt einen hohen Bedarf an Fachbegriffen und fachsprachlichen Wendungen. Es erscheint daher – wie auch weiter oben bereits ausgeführt – sinnvoll, für die Schülerinnen und Schüler ein am Gegenstand orientiertes Inventar sprachlicher Hilfen bereitzustellen. Insbesondere bei der frühen Begegnung mit statistischen Informationen (z. B. in der Jahrgangsstufe 8) empfiehlt sich die ausführliche Besprechung von „Muster“-Diagrammen in einer *pre-teaching* Phase, die auf die Bereitstellung des Fachvokabulars und die Vorstellung der oben erläuterten methodischen Schritte abzielt. Ein solches „Muster“-Diagramm, wie es umseitig gezeigt wird, sollte den Schülerinnen und Schülern in unbeschrifteter Form vorliegen und erst im Verlauf der Erarbeitung schrittweise durch eine erläuternde Beschriftung vervollständigt werden.



Der Aufbau eines medien-spezifischen Wortschatzes wird der den bezeichneten Gegenständen (Art der statistischen Informationsquelle) inhärenten Systematik folgen und aus fachlich und sachlich legitimierte Gebrauchssituationen heraus entwickelt. Folgende Schwerpunkte stellen sich dabei heraus: Elemente von Diagrammen (*bars, graphs, segments, axes, keys* etc.) und ihre symbolische Bedeutung (*representation of statistical data*), ihre Aussageleistung (z. B. mengenmäßige Veränderungen in der Zeit), Gestaltungstechniken (z. B. *hatched/dotted bars/segments*), Typen von Diagrammen und Grenzen ihrer Darstellungsmöglichkeiten (z. B. *bar charts/pie charts*). Der Umgang mit statistischen Informationen kann durch Umformungen (*tables into diagrams*) geübt werden. Ein weit höheres Motivationspotential wohnt der selbständigen Erhebung, Verarbeitung und Auswertung von Daten inne⁴⁸. Dabei erweitert sich der medien-spezifische Wortschatzbereich auch um jene Lexik, die zur Versprachlichung der erforderlichen mathematischen Operationen (z. B. *rule of three, calculating percentages* etc.) und der zeichnerischen Gestaltung (z. B. *using compasses, protractors/measuring lengths, angles* etc.) notwendig wird. Die Auseinandersetzung mit statistischen Informationen hat u. a. auch die Aufdeckung ihrer manipulativen Möglichkeiten zum Ziel. Besonders bei der selbständigen Gestaltung

⁴⁸ Siehe hierzu Abschnitt 1.4 im Anhang (III) dieser Unterrichtsempfehlungen. In verschiedenen britischen Repetitorien und lehrwerkergänzenden Übungsbüchern finden sich weitere Anregungen. Siehe z. B. Keith West; Economics, Coursework Companion; (London: Letts 1989). Eine einfache Anleitung zur Erstellung und Auswertung von verschiedenen Diagrammen wird in den Units 8-11 von M. L. Parsons, History 2. Foundation Skills; (London:Letts 1986), pp. 26-39, gegeben.

von Diagrammen durch die Schülerinnen und Schüler können Fragen der aussageorientierten Skalierung oder der Selektion bestimmter *samples* in das Unterrichtsgespräch einbezogen werden⁴⁹.

Zur Verdeutlichung der weiter oben gemachten Ausführungen mag das umseitige Materialbeispiel aus einer Unterrichtsreihe zum Thema „Unemployment“ (Jahrgangsstufe 10) dienen:

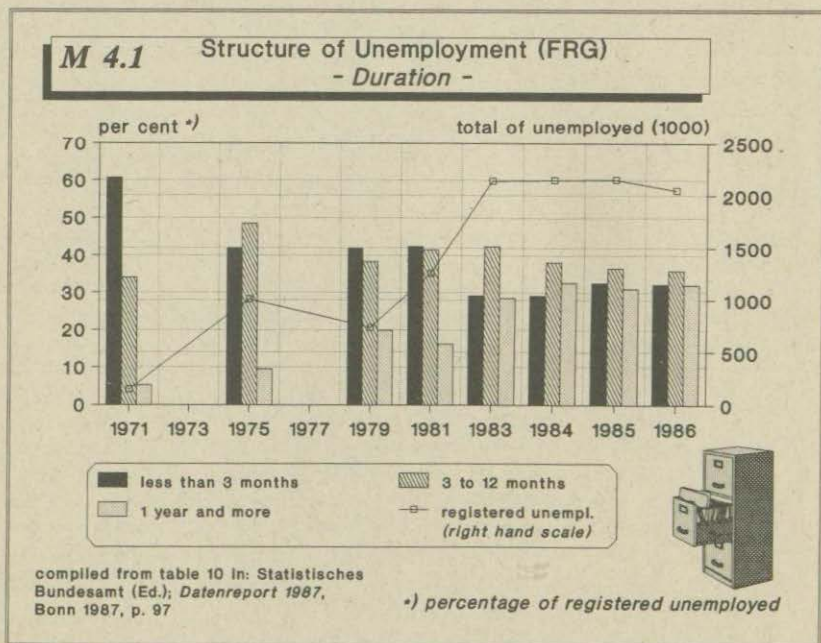
Materialbeispiel:

Reading, Understanding and Working with Diagrams and Statistics

The Duration of Unemployment

In all countries in which counts of unemployed are made there are specific statistics of the duration of unemployment. In German statistics we find three groups: less than three months, three to twelve months and one year and more. In British counts the unemployed are classified according to duration of 2 months and less, two to six months, six to twelve months, and twelve months and more.

The following diagrams **M 4.1** and **M 4.2** are based on official figures about the duration of unemployment in Germany and the United Kingdom.



⁴⁹ Anregungen hierzu finden sich in Darrel Huff, *How to Lie With Statistics*; (Harmondsworth: Pelican Books 1973), und in Derek Rowntree; *Statistics Without Tears, A Primer for Non-mathematicians*; (Harmondsworth: Pelican Books 1981).

Assignments:

1. Briefly explain what this graph is about (title/subtitle/key to symbols).
2. There are two vertical axes – a left hand scale and a right hand scale – in this diagram. Point out which symbols in the graph the two scales are related to.
3. Examining the bar charts:
 - a. The bars represent specific groups of people. Which ?
 - b. Considering each of the three groups,
 - what can be said of the numbers of people who were unemployed for less than three months ?
 - what about those that were registered unemployed for 3 to 12 months ?
 - how about those who were unemployed for a year or more ?
4. What development is shown by the line graph ?
 - a. Try to divide the development of unemployment into distinctive phases or periods during which a similar trend may be noticed.
 - b. Describe the development of unemployment during these phases with the help of WORKSHEET No.1 (How to talk about increases and decreases of quantities) below.
5. Comparing the developments shown by the bar charts and the line graph:
 - a. How does the proportion of the three groups of unemployed change when there is a general rise in unemployment figures ?
 - b. Reconsider the individual phases you have marked in 4.a., and point out what pattern in the duration of unemployment appears to be characteristic in phases with lower unemployment figures.
 - c. Now turn to phases with higher unemployment and show what pattern emerges here.

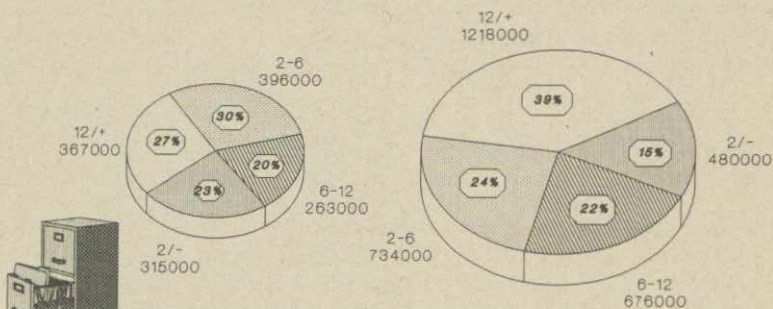
While diagram M 4.1. offered insight into the development of short-term and long-term unemployment in Germany, the following pie charts (M 4.2) try to illustrate trends in the duration of unemployment in Great Britain.

M 4.2

**Duration of unemployment
in Great Britain**

This was the situation in 1979

... and that in 1984



Source: Stephen Moore, *Sociology Alive*, p.197

2/- : less than 2 months 12/+ : more than 1 year
2-6: 2 to 6 months
6-12: 6 to 12 months

Assignments:

1. Studying these pie charts you should first take a look at the **title**, the **symbols** and the **key to the symbols**. Then explain what this diagram is about.
2. Now compare the pattern in the duration of unemployment in 1979 to that in 1984. Point out the development in each single group of unemployed people. You may do so by entering percentage figures in a chart like this:

| Duration of unemployment | in 1979 | in 1984 | changes |
|--------------------------|---------|---------|-------------|
| less than 2 months | _____ % | _____ % | +/- _____ % |
| two to six months | _____ % | _____ % | +/- _____ % |

GO ON LIKE THIS !

3. How can you find out about the total number of unemployed and how is this development mirrored in the presentation of data in this diagram ?
4. Write a newspaper report about changes in the duration of unemployment in Britain and point out the consequences of this development for an increasing number of British workers and employees.
WORKSHEET No.2 below may offer some useful phrases to talk and write about differences and changes.

Worksheet No. 1

How to talk about increases and decreases of quantities:

1. Change (1): Increase

In the years from ... to ... the number of people who were dismissed from their jobs

increased by ... (number/per cent).

The **increase in** unemployment was ... per cent.

There was a ... per cent **increase/rise in** unemployment during the period from ... to ...

The **upturn in** unemployment figures/rates was alarming.

To an increasing extent, younger and older employees were made redundant.

Increasingly, people were unemployed for longer periods.

Between ... and ... unemployment was **on the increase/on the rise**.

Unemployment figures **rose by** ... (number/percent) between ... and ...

2. Change (2): degree of increase

There was an alarming rise in unemployment (figures) from ... to ...

----- a sharp rise in -----

----- a slow rise in -----

----- a steady rise in -----

----- a gradual rise in -----

----- a considerable rise in -----

Unemployment rates **grew steadily** in the years from ... to ...

----- **rose slowly** -----

----- **rose quickly/sharply** -----

People were worried about the fast/rapid **growth** of unemployment.

Unemployment figures reached a **peak** in ... (year).

3. No change

During the period from ... to ... unemployment rates **remained the same/constant/unchanged**.

After years of continual rise, unemployment was starting **to level off/out**.

In ... unemployment rates **levelled out at** ... per cent.

4. Change (3): decrease

Unemployment figures **decreased by** ... (number/per cent)

There was a considerable **decrease in** unemployment in ... (year)

Unemployment rates **fell slowly/sharply** by ... (per cent)

----- **dropped** ----- by ... (per cent)

The **drop in** unemployment amounted to ... (per cent)

--- **fall in** ----- was considerably lower than expected

Diminishing numbers of unemployed workers went without social support.

Unemployment was **on the wane** during the period from ... to ...

This policy **cut down the number** of unemployed by ... (per cent).

The government tries to **reduce** unemployment.

Reductions in unemployment figures can be seen ...

From ... to ... unemployment figures declined rapidly/steadily from ... to ... per cent.

A **decline** in unemployment can be noticed in ... (year).

There has been a substantial/sharp **downturn** in unemployment figures since ...

Worksheet No. 2

The Language of Contrast and Difference

the contrary

- the development in the period from ... to ... is the **contrary of** that found in the years ...
- **The contrary of** what happened in ... could be found in ...
- **On the contrary** - the opposite is true.

contrast (n.)

- There was a sharp **contrast to** developments/figures/the situation ...
- **In contrast with** last year's figures in ... this year's show a decline.
- There is a remarkable **contrast between** the statistics of successive years ...

contrast (v.)

- If you **contrast** the figures for ... years some fundamental differences become obvious.
- If you contrast the situation found in Germany with that in ... one can notice that ...

reverse (n.)

- the **reverse of** sth.: The situation in ... (year) was the **reverse of** that in .../the year before.
- This is not true, it's quite the **reverse**
- The situation was the **reverse of** favourable for employees in ...

opposite (n.)

- The situation was the **opposite of** what people/the government had to face the year before/in ... (year)

opposite (adj.)

- Rising unemployment figures had the **opposite effect** of what the government had expected.
- The government took the **opposite point of view**
- The figures published for ... (year) pointed in the **opposite direction**

difference (n.)

- There is much **difference between** the two years.
- There was a clear **difference in** the extent of short-term unemployment.

different (adj.)

- The situation was a lot **different from** what had been expected.
- The Prime Minister's views are **different from** those of the Leader of the Opposition,

differ (v.)

- The speakers/writers **differed widely in** their views on ...
- He **differed with** most people **on** the question of what could be done about this problem.
- They **differed on** the question of a suitable remedy for this problem.

Der Umgang mit Statistiken und das Erlernen von Darstellungskonventionen statistischer Informationen ist nicht Selbstzweck, sondern ist nur vermittelbar in möglichst authentischen Situationen.

Im folgenden Materialbeispiel, das demselben Reihenkontext entnommen wurde, dem auch die vorangegangenen entstammen, wird die Situation eines Journalisten simuliert, der sich für einen bestimmten Präsentationsmodus in der Umsetzung von Zahlenmaterial entscheiden muß. Hier wird einerseits Wissen über die Aussagemöglichkeiten verschiedener Diagrammtypen (*bar charts/line graph/pie charts*) mobilisiert,⁵⁰ andererseits werden Fertigkeiten in der graphischen Umsetzung statistischer Daten eingeübt, die in vorangegangenen Sequenzen im Unterrichtsgespräch über „fertige“ Musterdiagramme zunächst nur rezeptiv vermittelt wurden. In den Aufgabensstellungen (3) wird die Beschäftigung mit diesen Diagrammen wieder rückgebunden an die zentrale Problemstellung der Sequenz, die Betrachtung eines Fallbeispiels eines Arbeitslosen aus Nordengland.

Materialbeispiel:

Turning tables into diagrams

Imagine you are a journalist writing an article about changes that have taken place in the structure of employment in the UK. During a press conference in the Department of Employment you have been given the latest employment figures and you have taken down some notes.

Shifts in Employment 1961 – 1990

Notes taken at Press Conference: Dept. of Employment/November 12, 1990, 1 p.m. / (all figures in thousands)

| Sector | 1961 | 1971 | 1981 | 1989 | 1990 |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Agriculture | 719 | 432 | 352 | 300 | 298 |
| Manufacturing | 8,540 | 6,056 | 6,221 | 5,233 | 5,151 |
| Services | 10,382 | 11,597 | 13,450 | 13,688 | 15,868 |
| Others ⁵¹ | - / - | - / - | - / - | 3,536 | 1,538 |
| Total Workforce | 19,632 | 20,087 | 20,023 | 22,151 | 22,855 |

⁵⁰ Siehe hierzu auch Kapitel III (Anhang), Abschnitte 1.1 [1], [2] und [4].

⁵¹ These figures are based on table 9.1. in Stephen Moore, **Revise Sociology**; (London: Letts 1985), p.76. and table 18.2 in HMSO (Ed.); **Britain 1992**. (London: HMSO 1992), p. 322. „Others“ comprises the sectors „Construction“ and „Energy and Water Supply“.

- 1) Returning to your office you discuss with your colleagues what form of presenting these data would be best suited to give readers an idea of what is happening on the labour market.
- 2) Your colleagues are in favour of two pie charts – one for 1961 and one for 1990, whereas you would like to show major trends in a combination of bar charts and a line graph. (Work in groups of two or three!)
- 3) As we started our investigations on Alan Boddy's case our first question was whether the type of job he had been doing at the British Rail workshop might have been one reason for becoming unemployed. Now that we have analysed major trends in the pattern of UK employment what conclusions may be drawn?
 - a) Look at the diagrams you have drawn (Assignment 2) and describe developments on the British labour market.
 - b) Then explain why workers like Alan Boddy are more likely to run the risk of becoming unemployed than those in other sectors of the economy.

[2] Arbeiten mit Karten

In bestimmten Themenbereichen, wie z. B. bei der Betrachtung von Lebensräumen (*Third World*), regionalen Infrastrukturen (*Unemployment*) oder regionalen Wahlergebnissen, greift der Politikunterricht auf Kartenmaterial⁵² zurück, das überwiegend dazu genutzt wird, die räumliche Verteilung sozialstatistischer Merkmale zu untersuchen. Die Auswertung solchen Materials bedarf ebenfalls spezifischer Strategien der Sprachlichung. Neben *resource maps* (z. B. *agriculture, manufacturing industries*) und *population density maps*, die aus dem Erdkundeunterricht weitgehend bekannt sein dürften, stellen *election maps* und weitere *thematic maps* (z. B. *employment, standard of living, political geography*) Materialien dar, die durch die Komplexität ihrer Darstellungsweise (Verknüpfung geographischer und statistischer Information) eine systematische Erschließung notwendig machen.

In einem ersten Schritt wird der dargestellte geographische Raum zu identifizieren sein. Um hier eine Orientierung zu gewährleisten, empfiehlt sich je nach Unterrichtsziel auch die Bereitstellung entsprechender physikalischer Übersichtskarten in geeignetem Maßstab. Ein vertieftes Verständnis von Kartenmaterial als Träger politischer Informationen kann geübt werden, indem Schülerinnen und Schüler selbständig *outline maps* nach Vorgabe entsprechender statistischer Daten gestalten⁵³.

⁵² Neben Kartenmaterial, das in den eingesetzten Unterrichtswerken selbst enthalten ist, sei hier auf die bei Oxford University Press erschienenen thematischen Atlanten verwiesen: Alisdair Rogers (Ed.); *Atlas of Social Issues*; (Oxford: OUP 1990)

Nick Middleton; (Ed.); *Atlas of World Issues*; (Oxford: OUP 1988)

Bill Macmillan/Gordon Fell, (Eds.); *Atlas of Economic Issues*; (Oxford: OUP 1992)

Der niederländische Verlag TTE (Transparencies to Educate) bietet sehr gut aufbereitete Folienatlanten für den Geschichtsunterricht an, die auch im Politikunterricht eingesetzt werden können. Siehe auch Anstiftungsverzeichnis in Kapitel III, Abschnitt 3.1.

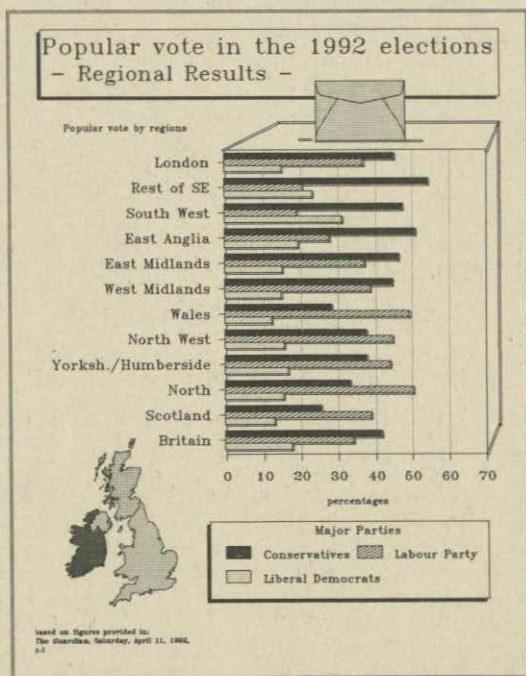
⁵³ Die unterschiedlichen Gestaltungsmerkmale und Funktionen von Kartenmaterial werden in John A. Garraty; *American History*; (Orlando/N.Y./Chicago: Harcourt Brace Jovanovich 1982) zum Gegenstand der Entwicklung von *map reading skills* gemacht.

Das umseitig vorgestellte Materialbeispiel kann in den thematischen Kontext einer Unterrichtssequenz zu „Wahlen“ eingeordnet werden. Ausgangspunkt ist das Diagramm **Popular Vote in the 1992 Election – Regional Results**, das die Prozentanteile der wichtigsten nationalen Parteien in den britischen Landesteilen (ohne *North-ern Ireland*) zeigt. Um die politischen Präferenzen der Wahlbevölkerung auch in ihrer geographischen Verteilung zu veranschaulichen, kann eine *election map* angefertigt werden, die deutlich machen wird, daß es neben geographischen auch *political divisions* gibt, deren Ursachen Gegenstand weiterer Sequenzen in einer gedachten Unterrichtsreihe sein kann. In diesem Zusammenhang bietet sich die Einbeziehung weiterer *thematic maps* an, die je nach Untersuchungsschwerpunkt *population density, industries and resources, unemployment etc.* in ihrer räumlichen Verteilung ausweisen und Hypothesenbildungen zum regionalen Wahlverhalten ermöglichen.

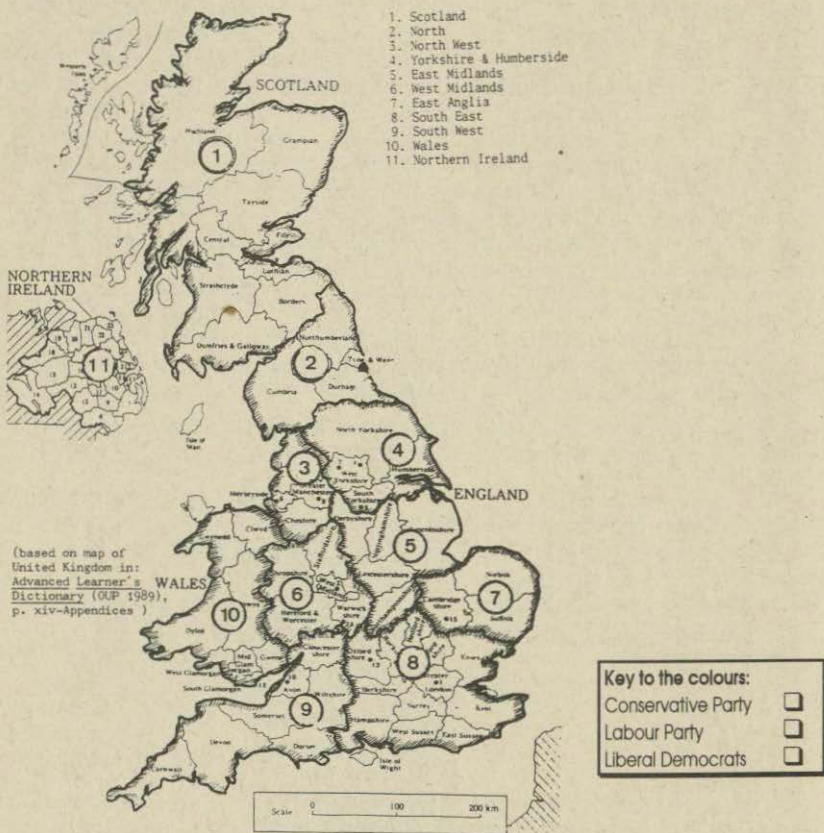
Materialbeispiel:

Working with maps

1. Study the diagram below. Find out about the share of votes each of the parties received in the regions shown in this diagram.
2. Choose a suitable colour for each of the parties. Then colour those regions in the outline map in which they received a majority of votes.



ELECTION MAP 1992: The popular vote in the regions of Great Britain



- Describe the pattern that emerges in your election map of 1992.
 - Which regions supported the Conservative Party ?
 - Where did the Labour Party receive a majority of votes ?
- What questions would you raise about this pattern ? What additional information would you like to have in order to explain the voting behaviour of British people ?
 - _____
 - _____
 - _____

[3] Arbeiten mit Bildern und Cartoons

Allen drei Sachfächern gemeinsam ist die Beschäftigung mit Bildmaterial. Der unterschiedliche methodische Ort solchen Materials in der Unterrichtsgestaltung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer reduziert jedoch das Maß an Möglichkeiten, das jeweils im einen Fach Gelernte an ein nachfolgendes Fach weiterzugeben. Bildmaterial suggeriert im Erdkundeunterricht Eindrücke von Wirklichkeit, um Gegenstände und Methoden geographischer Exploration in das Unterrichtsgeschehen sinnfällig einbeziehen zu können. Bilder und Filme sind daher häufig zentrale Gegenstände der Erarbeitungsphase. Im Politikunterricht hat das Bild überwiegend die Funktion, einen Problemkreis aufzureißen und Perspektiven vorzuzeichnen; es wird nur in seltenen Fällen eigentlicher Untersuchungsgegenstand sein. Die Bildinhalte werden dominant menschliches Verhalten in bestimmten Situationen dokumentieren, und ihre Versprachlichung im unterrichtlichen Diskurs setzt einen allgemeinsprachlichen Wortschatz voraus, der bereits im Englischunterricht vermittelt wird. Eine ähnliche Funktion nimmt das Bildmaterial auch im Geschichtsunterricht ein. Hier wiederum kann es jedoch auch als historische Quelle wesentlicher Gegenstand der fachwissenschaftlichen Erschließung sein. An den so beschriebenen methodischen Orten mobilisiert Bildmaterial in den bilingualen Sachfächern sehr unterschiedliche fachwissenschaftlich orientierte Wortschatzbereiche, und ein gemeinsames Repertoire wird überwiegend dort auszumachen sein, wo es um die Orientierung in der Bildebene (z. B. *on the left, in the foreground, beyond the . . . , on the far right*) oder um einen medien-spezifischen Wortschatz zur Auswertung der Darstellungstechnik und -qualität geht. Dieser Wortschatz wird jedoch überwiegend bereits im Englischunterricht vermittelt.

Im folgenden wird ein Materialbeispiel⁵⁴ vorgestellt, das im Zusammenhang einer Unterrichtsreihe aus dem Themenkreis „Friedenserziehung“ in hohem Maße Betroffenheit zu wecken vermag. Das Bild wird unter der Leitfrage „What has this child lost?“ in Form einer *mind map* ausgewertet, deren Vorgaben zentrale Bereiche einer kindlichen Existenz benennen und damit die Auswertung vorstrukturieren.

Exemplarisch sollen hier methodische Schritte zur Erschließung und Bearbeitung des Bildgehalts gezeigt werden, deren Ziel es wiederum ist, in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand zugleich auch sprachliches Lernen zu ermöglichen.

⁵⁴ entnommen aus: UNESCO (Hrsg.); UNESCO Nachrichten 3, September 1992, S.12, Foto: Thomas

| PRE-TEACHING | PICTURE STUDY | FOLLOW ON MATERIAL |
|---|---|---|
| What has happened? | The situation now: Children as victims of war. | What will the future be like? |
| Recommended Material: TEXT (newspaper report/ eyewitness account/ war biography etc) | PICTURE | MIND MAP |
| IDENTIFICATION OF TOPIC AREAS , such as: – artillery attack, air raid, bombing, ... – to bomb, to shell, to explode, to obliterate, to wipe out, to tear apart, to hit, to strike, to bury beneath, ... (active/passive forms) etc. | DESCRIPTION focussing on: THE CHILD: – FEELINGS: shock, fear, despair, loneliness, hopelessness, helplessness, sense of loss (etc. / adjectives, adverbs) THE ENVIRONMENT: – HOUSES/BUILDINGS: rubble: broken stones, bricks, pieces of walls debris: remains of broken walls, ruins to destroy, to ruin, – STREET: surface torn, crater, be obstructed, be blocked by etc. | PROJECTIONS: believe, think, fear I can imagine am afraid ↓ the child – will/might be ... (see middle column) will miss ... (family, friends etc.) – is bound to ... – be taken to an orphans' home – be looked after by ... – won't grow up – with a proper education etc. |
| OBJECTIVES Understanding | ↔ Recognition | ↔ Empathy |

Es wird deutlich, daß das Bild einer kontextuellen Einbettung bedarf, um eine adäquate Form der Beschreibung und Auswertung zu ermöglichen. In entsprechendem „Vorlauf“-Material sollten möglichst große *topic areas* (linke Spalte) abgedeckt sein, um ein Verständnis für den Geschehnishintergrund des Bildes zu erzeugen. Für die Auseinandersetzung mit dem Bild selbst (mittlere Spalte) wird mit Blick auf das Kind überwiegend Sprachmaterial bereitzustellen sein, das zum Ausdruck von Gefühlen und Haltungen zu aktivieren ist. Die nominalen Vorgaben in der Übersicht werden durch *verbal phrases*, Adjektive und Adverbien zu ergänzen sein. Ergänzungen sind auch im Hinblick auf die Beschreibung des zerstörten Straßenzuges notwendig. Die Hilfen zur Versprachlichung können, je nach Leistungsfähigkeit der Lerngruppe, in willkürlicher Folge um das Bild angeordnet oder nach *topic areas* vorstrukturiert werden.

In der hier vorgeschlagenen Form werden die Schülerinnen und Schüler über das bloße Verstehen (*Understanding*) und das Ermessen (*Recognition*) einer Situation hin auch zum Ausdruck ihrer Betroffenheit (*Empathy*) geführt. Im Gespräch über die komplettierte *mind map* werden die entsprechenden Sprachmittel (rechte Spalte/*Projections*) zweck- und situationsorientiert eingesetzt.

Materialbeispiel:

Working with pictures

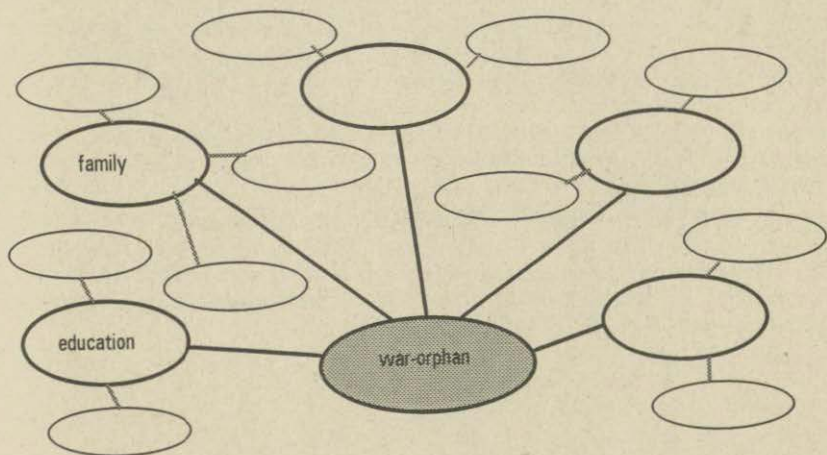


What has happened?

Try to describe what this child may feel now.

Describe the child's environment and point out what it may have meant to the child once.

Think about what this child's future might be like. What has this boy been deprived of? Enter your ideas in the mind map below.

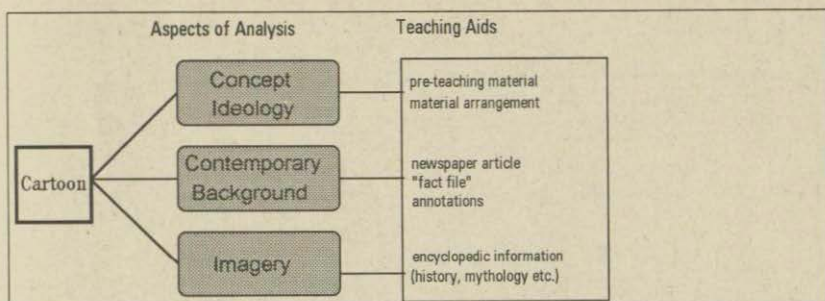


Cartoons kommentieren politisches und gesellschaftliches Tagesgeschehen, indem sie durch humoristische Überzeichnung bestimmte Verhaltens- und Denkweisen von Politikern oder öffentlichen Persönlichkeiten, Regierungen oder gesellschaftlichen Gruppen plakativ charakterisieren. Ihre Wirkungsabsicht ist die der Kritik, und ein wesentliches Element im Katalog ihrer Gattungskonventionen ist der weitgehende Verzicht auf Differenziertheit in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Dem entsprechen im Bereich der Bildsprache sowohl der überwiegend benutzte Schwarz-Weiß-Kontrast als auch der Einsatz eines typisierten bzw. stereotypen Figuren- und Symbolinventars, das bei individuellen Karikaturisten wiederum konventionalisiert ist.

Die politische Karikatur, wie man sie in der Tagespresse oder in Nachrichtenmagazinen findet, ist ein Element der redaktionellen Nachrichtenverarbeitung; sie ist eine mehr oder weniger spontane Reaktion auf ein politisches Geschehen. Ihre besondere Qualität liegt in der Reduktion der Aussage- und Gestaltungsmittel, die für die Leserin oder den Leser eindeutig identifizierbar und auf ein bestimmtes öffentliches Ereignis bezogen sein müssen. Cartoons gehören zur kurzlebigen Alltagskultur und verlieren daher mit zunehmendem Abstand vom Ereignis an unmittelbarer Verständlichkeit und ursprünglicher Prägnanz. Als Idiom einer nationalen Kultur wendet sich die politische Karikatur an einen relativ homogenen Adressatenkreis mit überwiegend identischer Wirklichkeitserfahrung.

Dieser Umstand sollte beim Einsatz von Karikaturen im Politikunterricht bedacht werden. Jede ausgeweitete Erklärung bzw. Einbettung in politische oder historische Zusammenhänge beraubt die Karikatur eines bedeutenden Teils ihrer Wirkungsabsichten. Doch auch als zeitgebundenes Dokument einer bestimmten politischen Situation vermag die Karikatur besonders wegen ihrer oben beschriebenen qualitativen Merkmale Aufschluß über Einstellungen zu einem kontrovers diskutierten Sachverhalt zu geben. Als motivierendes „Einstiegs“-Medium eignet sie sich zur Erschließung eines Problemereichs, da sie wesentliche Protagonisten, politische Strategien oder bestimmte Verhaltensweisen vorzeichnet und dadurch Gesichtspunkte für eine sich anschließende, weiter ausdifferenzierte Untersuchung des Unterrichtsgegenstandes bereithält.

Der satirische Effekt der Karikatur wird auf mehreren Ebenen erzeugt, von denen jede einzelne der Bereitstellung von Erschließungshilfen bedarf. Die politische Karikatur bezieht sich nicht nur auf ein singuläres Tagesereignis, sondern kommentiert es auch vor dem Hintergrund eines oft komplexen Sachzusammenhangs, der durch das jeweilig benutzte Symbolinventar angedeutet wird.



Während die Rekonstruktion der politischen Ereigniszusammenhänge, die vom *cartoon* karikiert werden, durch ergänzende Textinformationen (in der Regel die entsprechende Nachrichtenmeldung oder auch der Leitartikel) geleistet werden kann, stellen sich die entscheidenden Schwierigkeiten zunächst bei der Entschlüsselung der Bildsymbolik und beim Verständnis der Darstellungskonventionen ein. Im Falle des unten erläuterten Materialbeispiels mag die Vorstellung von einem Schiff, das die Nation repräsentiert („*the ship of state*“) und – so wie das Staatsoberhaupt die Geschicke des Staates lenkt – von einem Kapitän gesteuert wird, noch durch den Verweis auf konkretes Handeln (*to steer, to rule*) vermittelbar sein und unmittelbar einleuchten. Auch der konzeptuelle Gehalt der Bildmetapher, „*a country divided by government policy*“, dürfte durch bloße Betrachtung nachvollziehbar werden („*two parts of the boat drifting apart*“). Sobald jedoch konkretes Handeln in den Hintergrund tritt und nicht abgebildet werden kann, wird die symbolische Bildwelt zum entscheidenden Träger von Bedeutungen, die nur über eine sinnvolle methodische Einbettung des *cartoons* erschließbar werden.

Im folgenden Materialbeispiel wird auf eine Karikatur zurückgegriffen, die im Verbund mit der in der Abschnitt 3.2.1 [2] vorgestellten *Election Map* geeignet ist, ein Vorverständnis der dort zum Ausdruck kommenden *political divisions* aufzubauen. Es handelt sich um eine Karikatur von Les Gibbard aus *The Guardian*, die am 18. Januar 1987 einem Artikel des Wirtschaftsjournalisten Christopher Huhne zur „North-South Divide“ zugeordnet war⁵⁵.

⁵⁵ wiederabgedruckt in: Keppler/Paland/Pulm/Timm (Hrsg.); *Skyline*, Edition C, (Stuttgart: Klett 1989, S. 210.



1. Studying visual elements

- How does the cartoonist capture British society?
- Why is that a very appropriate image to symbolize Britain?
- However, something seems to have happened to this motor vessel. Describe it in greater detail.
- Consider the two parts the vessel appears to have broken into. What parts of a ship do they represent? Explain their different movements.
- Now consider the people aboard the two halves of the vessel. Describe what passengers are doing.
- One of the officers reports to the captain. What do his words show about the general mood on board the ship?

2. Understanding the cartoon

- The lady captain represents Margaret Thatcher, British Prime Minister from 1979 to 1991. Consider the situation in the cartoon. What does it try to say about the effects of the government's policy on the state of the nation?
- Now consider what you found out about the passengers on the two halves of the boat. In social and economic terms, what can be said of them as members of British society? Think of employment and job security, incomes, housing, prospects for the future etc. Enter your ideas in a chart like this:

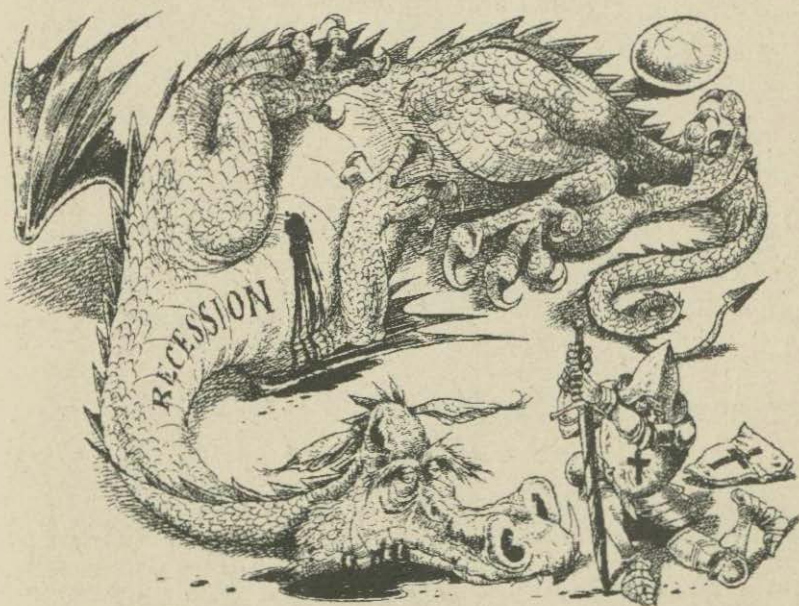
| The North | The South |
|-----------|-----------|
| | |
| | |
| | |

Ein Beispiel⁵⁶, das einen ungleich größeren Erschließungsaufwand erfordert, wird auf der folgenden Seite gezeigt. Die Karikatur, die den Hl. Georg als vorläufigen Sieger über den Drachen „Recession“ zeigt, spielt auf eine Konjunkturpolitik an, deren Preis eine steigende Inflationsrate sein wird. Ohne den Rekurs auf stabilitätspolitische Konzeptionen (z. B. „Magisches Viereck“) bleibt ein solcher *cartoon*, der in diesem Fall einen Bericht über die Einschätzung der wirtschaftlichen Entwicklung Großbritanniens durch Forschungsinstitute illustriert, weitgehend unverständlich. Auf der Bildebene bedarf der mythologische Hintergrund (*St. George = patron saint of England*) der Klärung.

Materialbeispiel:

Understanding Cartoons

1. Describe the scene that is captured in the following cartoon.



⁵⁶ Es handelt sich hier um eine Karikatur aus *The Economist*, April 17th – 23rd, 1993, pp. 33-34.

2. This cartoon relies heavily on the use of traditional symbols. Study the following passages from E.C. Brewer, *The Dictionary of Phrase and Fable*, (New York 1978); p. 510-511:

"(. . .) King Arthur, in the 6th century, placed the picture of St. George on his banners; and Seldon tells us he was the patron saint of England in the Saxon times. It is quite certain that the Council of Oxford in 1222 commanded his festival to be observed in England as a holiday of lesser rank; and on the establishment of the Order of the Garter by Edward III, St. George was adopted as the patron saint. (. . .)"

"(. . .) His body had three marks: a dragon on the breast, a garter round one of his legs, and a blood-red cross on the arm. When he grew to manhood he first fought against the Saracens, and then went to Sylene, a city of Libya, where was a stagnant lake infested by a huge dragon, whose poisonous breath "had many a city slain," and whose hide "no spear nor sword could pierce". Every day a virgin was sacrificed to it, and at length it came to the lot of Sabra, the king's daughter, to become its victim. She was tied to the stake and left to be devoured, when St. George came up, and vowed to take her cause in hand. On came the dragon, and St. George, thrusting his lance into its mouth, killed it on the spot.

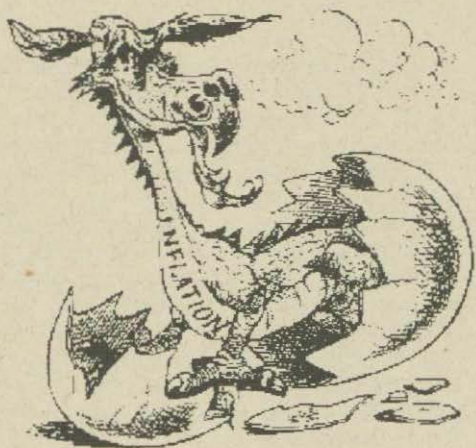
Bearing in mind the mythological background given above, explain the use of symbols in this cartoon.

3. Obviously, the battle scene shown in this cartoon differs from what has been handed down to us about St. George's heroic deeds. Explain !
4. This cartoon illustrated a report on the first signs of economic recovery in Britain after years of declining economic growth. However, this report also makes clear that the crisis is not over yet:

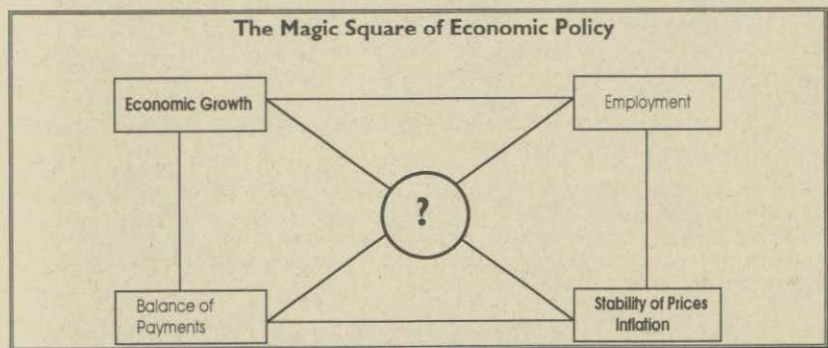
In the 12 months to March industry's raw-material costs rose by 8.3%. In the six months since September they have risen at an annual rate of 15%. Output prices have risen by a more modest 3.7% over the past year, but as demand strengthens firms will try to pass on their higher import costs.⁵⁷

How does the cartoonist point out that St. George may have to fight on ? Study the follow-up cartoon which illustrates a chapter headed "Son of recession":

⁵⁷ "Now for the next battle", in: *The Economist*, April 17th-23rd, 1993, p. 34



5. Economic growth and stability of prices are two main objectives of economic policy in a market economy. Study the following diagram and locate the danger the cartoonist may have been trying to illustrate in his cartoon.



[4] Audio-visuelle Informationsquellen

Der bilinguale Politikunterricht wird sich in der Folge der beschleunigten Verbreitung elektronischer Medien in weitaus stärkerem Maße als bisher auch auf authentisches audio-visuelles Material stützen, auf das der Rückgriff durch Verkabelung und Satellitenempfang erheblich vereinfacht wurde. Darüber hinaus bieten inzwischen viele Schulbuchverlage im In- und Ausland Videoproduktionen und entsprechende Begleitmaterialien an, die geeignet sind, in den verschiedensten thematischen Zusammenhängen entschieden lebendigere Eindrücke einer fremdkulturellen Wirklichkeit zu vermitteln als dies mit den statischen und ausschnitthaften Momentaufnahmen der gedruckten Medien bislang möglich war. Inzwischen liegen auch erste Produktionen

des Schulfernsehens vor, die auf die besonderen Bedürfnisse des bilingualen Sachfachunterrichts abgestellt sind und unter Einbeziehung von unterrichtspraktischen Handreichungen⁵⁸ den fachdidaktischen Ansprüchen der Richtlinien gerecht werden.

Der unterrichtliche Einsatz z. B. von Mitschnitten englischsprachiger Nachrichtensendungen bedarf jedoch – wie die meisten nicht für den Schulgebrauch edierten Materialien – einer sorgfältigen didaktischen und methodischen Planung und Vorbereitung, um die Komplexität des Wahrnehmungsprozesses (Bild/Ton/gesprochener Text) zu reduzieren und aus den rein konsumierenden Rezeptionshaltungen hinüberzuführen in eine aktive Auseinandersetzung mit den dargebotenen Inhalten. Der Umfang und die Qualität der Aufbereitung audio-visueller Quellen werden bestimmt sein von ihrem Ort innerhalb der Reihenplanung, werden sich aber auch orientieren an der Komplexität der gesprochenen Texte (Fachvokabular, *regional dialects*, *speech levels* etc.) und an der jeweilig anzutreffenden Gestaltungstechnik (Bild- und Tonregie, Sequenzialisierung etc.). Es sind nicht zuletzt Lernzielentscheidungen darüber zu fällen, welche fach- und gegenstandsrelevanten Einsichten vermittelt werden sollen und in welchem Maße sich das Filmmaterial dazu eignet, einen Beitrag zur Entwicklung von Fertigkeiten beim Umgang mit dem Medium zu leisten. Eine überwiegende Beschränkung auf die illustrative Qualität des Filmmaterials berücksichtigt medienerzieherische Gesichtspunkte nur unzureichend, und in der Folge dürften sich die auf den bloßen Konsum ausgerichteten Sehgewohnheiten weiter verfestigen.

Die im folgenden erläuterten Arbeits- und Übungsformen heben besonders auf die aktive Nutzung der gefilmten Bildinformation und deren zielgerichtete Übersetzung in Sprache ab. Sie leisten dabei zugleich einen Beitrag zur Medienerziehung, indem sie darauf angelegt sind, den Eindruck der vermeintlichen Abgeschlossenheit der dargebotenen Bildwelt abzubauen und Wege aufzuzeigen, die in Bildern vorgegebenen Wirklichkeitserfahrungen durch eigene Sehweisen zu komplettieren oder auch zu korrigieren und damit das Medium ähnlichen Verarbeitungsprozeduren zu unterwerfen, wie sie beim Leseprozeß ablaufen:

... images necessarily color our reading, else we would perceive no meaning, merely empty words. The great difference between these „reading images“ and the images we take in when viewing television is this: we create our own images when reading, based upon our own life experiences and reflecting our own individual needs, while we must accept what we receive when watching television images⁵⁹.

Die Verknüpfung der visuell aufgenommenen Information mit den Gegenständen des Faches rückt zudem die instrumentelle Funktion des Mediums ins Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler. Informationen werden so überprüfbar, da sie in ihrem Wahrheitsgehalt und in der Qualität ihrer Aufbereitung gemessen werden können an einer Reihe anderer Quellen.

⁵⁸ Mit *TransCanada* strahlte das Westdeutsche Schulfernsehen im Mai 1993 eine Sendereihe aus, deren Sequenzen in bestimmte thematische Zusammenhänge sowohl des bilingualen Erdkunde- als auch Politikunterrichts einbezogen werden können. Siehe hierzu Hermanns/Otten/Rischke/Schütz, „*TransCanada*“, in: *Praxis Schulfernsehen*, Heft 202/93, S. 70 – 84, und Heft 203/93, S. 74 – 80. Für den bilingualen Politikunterricht wird in diesem Planungsvorschlag eine Sequenz zum Themenfeld „*Multicultural Society*“ am Beispiel von Chinese immigrants in Vancouver vorgestellt.

⁵⁹ Marie Winn; *The Plug-In Drug. Television, Children, and the Family*; (Harmondsworth: Penguin Books 1985), p. 58.

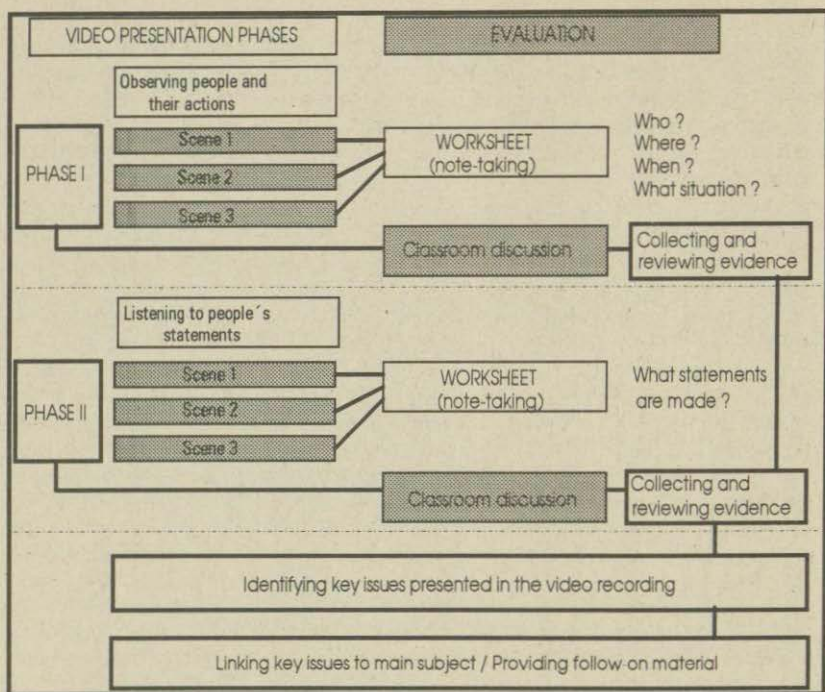
Besonders bei hoher Informationsdichte auf der Bild- und Textebene sollten sich erste Übungen auf das Betrachten sehr kurzer Sequenzen beschränken. Die Schülerinnen und Schüler sind dabei aufgefordert, lediglich die Bildschnitte zu zählen. Im Gespräch über die gestellte Aufgabe wird es notwendig sein, die Bildschnitte durch Szenenbeschreibungen zu benennen und dabei Bild- und Toninformationen zu reproduzieren. Gleichzeitig erwerben die Schülerinnen und Schüler einen Eindruck von filmischen Gestaltungstechniken⁶⁰.

Eine wesentliche Entlastung bei der durch die Vielfalt der Sinneseindrücke beeinträchtigten Verstehensleistung kann durch eine vorbedachte Sequenzialisierung bei der Darbietung eines Mitschnitts erreicht werden. Es empfiehlt sich darüber hinaus jedoch auch, begleitende Arbeitsblätter zu entwerfen, die – je nach Funktion im Unterrichtskontext – die inhaltliche Struktur des Gesehenen nachzeichnen und dabei stichwortartig kompliziertere Wendungen, bedeutsame Begrifflichkeiten und unbekanntes Vokabular auflisten. Die so erreichte Markierung von szenischen Einschnitten oder Themenblöcken stiftet Orientierung. Video-Aufzeichnungen eignen sich zu *note-taking exercises*, auf deren Ergebnisse entweder im sich anschließenden Unterrichtsgespräch oder im Rahmen einer schriftlichen Aufgabe zurückgegriffen werden kann. Die dabei erwartete Verstehensleistung ist nicht zu unterschätzen und sollte ebenfalls durch Vorgabe einer *outline* zweckorientiert reduziert werden. Da das Ziel einer solchen Übung nicht die Transkription der Sprechtexte ist, sollten jene ausgewählten Passagen, aus denen Informationen zu entnehmen sind, möglichst weiträumig verteilt und klar im Layout des Arbeitsblattes erkennbar sein. Durch eine kenntnisnehmende Vorablektüre eines solchermaßen gestalteten Arbeitsblattes können die Schülerinnen und Schüler sowohl auf inhaltliche Schwerpunkte als auch auf jene Sequenzen aufmerksam gemacht werden, die ihnen eine erhöhte Konzentration abverlangen⁶¹.

Das unten gezeigte Schaubild versucht, die Verlaufsstruktur einer auf einem Video aufbauenden Unterrichtsstunde nachzuzeichnen:

⁶⁰ Die hier vorgestellte Übung findet sich in: Richard Cooper/Mike Lavery/Mario Rinvolucri; VIDEO; Resource Books for Teachers; (Oxford: OUP 1991), p.13. Eine interessante Variation dieser Übung mag darin bestehen, von dem ausschließlich vorgespielten „soundtrack“ auf unterschiedliche Bildschnitte und Einstellungen zu schließen.

⁶¹ Eine Anregung zur Gestaltung findet sich in: Brinton/Snow/Wesche; Content-Based Second Language Instruction; pp. 150-151



Das nachfolgende Gestaltungsbeispiel eines Arbeitsblattes zeigt Möglichkeiten auf, wie einerseits Orientierung im Geschehnisablauf, andererseits Hilfen beim Verständnis der Sprechtexte und für das sich anschließende Unterrichtsgespräch vorbereitet werden können:

| Sequence | People shown | Statements made | Vocabulary Aid |
|--------------|---|-----------------|----------------|
| No.1 | Who ? Where? When? What situation? | | |
| No.2 etc. | etc. etc. | ↓ | |
| Key issues: | | | |
| 1) _____ | | | |
| 2) _____ | | | |
| 3) _____ | | | |
| etc. | | | |

Wie Video-Ausschnitte in den Kontext einer Unterrichtsreihe sinnvoll integriert werden können, ohne daß für die Schülerinnen und Schüler daraus sogleich der Eindruck

einer Verstehensübung entsteht, wird im folgenden Materialbeispiel⁶² gezeigt. Ein Autorentext, der den Problemhorizont aufreißt, führt zum Gegenstand der Betrachtung hin. Die Aufgabenstellungen folgen den oben erläuterten Schritten. In leichter Abänderung der oben vorgestellten Vorgehensweise ist hier – in Form eines *cloze-text* – die Beschreibung einer Organisation für Einwanderer zu komplettieren. Das fertigestellte Arbeitsergebnis wird sodann in den sich anschließenden Aufgaben verallgemeinert und für weitere Sequenzen der Reihe aufbereitet.

Materialbeispiel:

Working with video recordings

Chinese immigration to Canada

The story of Chinese immigration to Canada began with the building of the Canadian Pacific Railroad in the 1880s, when about seventeen thousand Chinese workers were contracted to build this railway. Their wages were so poor that they were unable to return home when their job was finished. They were also discriminated against by the tax system which made them pay taxes for wearing their traditional pigtailed. In spite of discrimination and exploitation Chinese people kept coming into the country until the Chinese Immigration Act of 1923 stopped the influx of immigrants from China. The ban was lifted in 1947.

There are more than 100,000 British Columbians of Chinese descent today. Vancouver's Chinese community, generally referred to as "Chinatown", is the second-largest in North America. In contrast to the hardships and the discrimination Chinese immigrants experienced in the past, they appear to be doing much better now. Newcomers may rely on the help of various social service organisations. One of these, S.U.C.C.E.S.S., will be presented in the video. S.U.C.C.E.S.S. stands for "United Chinese Community Enrichment Services Society". In the first two scenes of this sequence, Lillian To and Nancy Li, two directors with S.U.C.C.E.S.S., will explain what their organisation is about.

Assignments:

1. Watch this sequence. Concentrate on the people and the action shown in these scenes. Listen to the speakers but do not try to understand everything they are saying.
2. Now describe what you have seen! (people, activities, languages spoken)
3. Why does it seem to be a good idea that these people are being taken care of by representatives of their own ethnic group?

⁶² Es handelt sich hier um einen Materialauszug aus Hermanns/Otten/Rischke/Schütz, a.a.O., S. 84

We shall now try to find out more about S.U.C.C.E.S.S. and its aims. Watch these scenes again, and as you do so, concentrate on the words of the two lady representatives. Fill in the blanks:

SUCCESS

- ➡ is a _____ organisation
- ➡ helps immigrants in the _____ process
- ➡ provides various kinds of _____ for Chinese immigrants:

- ➡ offers a _____ service, in which counsellors advise immigrants about resources in their _____ and in their _____
- ➡ runs _____ clubs that immigrants may join. In these clubs they may find out about the Canadian _____

Assignments:

4. Consider the many services that are provided by S.U.C.C.E.S.S. and point out in what ways these may help immigrants in their new environment.
5. Write a brochure for a similar organisation that wants to help German immigrants to settle in Canada.

4 Leistungsbewertung

Für das bilinguale Sachfach haben die in Kapitel 4 des Lehrplans des jeweiligen Sachfaches dargelegten Grundsätze und Beurteilungsaspekte in gleicher Weise Gültigkeit. Die pädagogische Zielsetzung der Lernerfolgsüberprüfung ergibt sich aus den entsprechenden Bestimmungen der allgemeinen Schulordnung. Die Lernerfolgsüberprüfung und die Bewertung der Leistung ist gleichzeitig Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für die Schullaufbahnentscheidung. Diesem letztgenannten Gesichtspunkt kommt im bilingualen Bildungsgang besondere Bedeutung zu.

Gemäß § 21 Abs. 4 der Allgemeinen Schulordnung sind Grundlage der Leistungsbewertung alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, praktischen und schriftlichen Leistungen.

Die Lernerfolgsüberprüfung sollte auch im bilingualen Sachfachunterricht integrativ angelegt werden. Dabei sind dem Entwicklungs- und Lernprozeß der Schülerinnen und Schüler sowie einem ausgewogenen Verhältnis von Wissens-, Fertigungs- und Problemorientierung Rechnung zu tragen. So machen entsprechende Formen der Leistungsbewertung Lernfortschritte erfahrbar und fördern die Selbständigkeit und Motivation der Lernenden.

Bei der Bewertung der mündlichen Leistungen ist während der Erarbeitung fachlicher Zusammenhänge im Unterrichtsverlauf auf die sprachlichen Schwierigkeiten der Lernenden Rücksicht zu nehmen. Die Fähigkeit der freien, zusammenhängenden und fachsprachlich angemessenen mündlichen Darstellung entwickelt sich erst allmählich im Prozeß des fachlichen Lehrgangs und muß durch vielfältige Formen der Anwendung, Übung und Wiederholung gefördert werden, in denen neben den inhaltlichen und methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten auch die Verwendung der Fachsprache gefestigt und überprüft werden kann. Allerdings sollten die Schülerinnen und Schüler auch in der ersten Phase des bilingualen Sachfachunterrichts in der Lage sein, Unterrichtsergebnisse in der englischen Sprache (z. B. auf der Grundlage von im Unterricht erstellten Tafelbildern, Zusammenfassungen von Ergebnissen im Heft oder kommentierten Arbeitsmaterialien) darzustellen.

Schriftliche Arbeitsformen und Übungen sind nicht nur im Hinblick auf die Schriftlichkeit des Fachs in der gymnasialen Oberstufe wichtig, sondern sie erfüllen eine bedeutsame Funktion in der Entwicklung fachsprachlicher Kompetenz und fachspezifischer Lern- und Arbeitstechniken (*study skills*). Neben weitgehend geschlossenen Übungsformen wie etwa Lückentexten, Zuordnungsaufgaben, Versprachlichungsübungen zu Schemazeichnungen, Finden von Bildunter- oder -überschriften sollten zunehmend offene Formen mit entsprechender Hilfeleistung (z. B. Lenkung durch Fragen) eine Rolle spielen, in denen die zusammenhängende Darstellung eines fachlichen Sachverhalts geübt wird.⁶³

⁶³ Der Lehrplan Englisch gibt in Kapitel 2.2 und 3.5.5 vielfältige Hinweise auf Schreibanlässe, die auch für den bilingualen Sachunterricht fachspezifisch genutzt werden können.

Schließlich sollten auch fachspezifische Formen handlungsorientierten Lernens – z. B. Anfertigen eines Diagramms, Herstellung von Materialien für eine Dokumentation – bei der Leistungsbewertung berücksichtigt werden.

Bei der Bewertung der Beiträge der Schülerinnen und Schüler im bilingualen Sachfach sind die fachlichen Leistungen entscheidend. Analog zur Leistungsbewertung im deutschsprachigen Fachunterricht ist auch im bilingualen Sachfach die angemessene Verwendung der englischen Fachsprache ein Teil der sachfachlichen Leistungsbeurteilung.

Wenn unklar ist, ob das Leistungsdefizit des Lernenden auf Mängel im fremdsprachlichen Bereich zurückzuführen ist, muß ggf. überprüft werden, ob dieses Defizit auch bei Verwendung der Muttersprache besteht. Bei Schülerinnen und Schülern, die die sachfachlichen Leistungen nur überwiegend im muttersprachlichen Bereich erbringen können, ist zu überlegen, ob sie langfristig der Zielsetzung des bilingualen Bildungsgangs entsprechen können.

III Anhang

1 Fachsprachliche Arbeitshilfen

Wie in Abschnitt 3.2. (Aspekte fachlichen und sprachlichen Lernens) erläutert wurde, verfolgt der bilinguale Politikunterricht in Anbindung an seine fachlichen Ziele auch solche des sprachlichen Lernens. Fachsprachliche Lernziele werden im unterrichtlichen Diskurs über die Gegenstände des Faches erreicht.

Bestimmte Materialien, fachspezifische Untersuchungsmethoden und Sozialformen des Unterrichts erfordern ein vom jeweiligen Unterrichtsgegenstand unabhängiges Inventar von Strategien der Versprachlichung, das im folgenden vorgestellt wird. Die angebotenen Diskurselemente können in unterschiedlicher Weise vermittelt werden:

- durch die modellhafte Vorgabe im Lehrervortrag und die Einbeziehung solcher Elemente in Fragestellungen und Arbeitsaufträgen (z. B. „*During which period do we find the sharpest rise in . . . ?*“);
- durch spontane Hilfestellungen im Unterricht (Sammlung als *discourse vocabulary* im Tafelanschrieb);
- durch die Bereitstellung von *studysheets* als Anlage zu bestimmten Aufgabenstellungen (*glossary of specific terms*)⁶⁴;
- durch die Aufbereitung als *worksheet* (z. B. *cloze-text*, in den Materialinformationen eingearbeitet werden können), mit dessen Hilfe die Sicherung von Ergebnissen angestrebt wird. Im Unterschied zu den oben genannten *studysheets* sind solche Arbeitshilfen stärker material- und gegenstandsgebunden⁶⁵.

Diese fachsprachlichen Arbeitshilfen sind ausschließlich für den Gebrauch durch die Unterrichtenden bestimmt, die hieraus fach- und sprachdidaktisch angemessene Arbeitsmaterialien entwickeln können. Die Listen der zusammengestellten Diskurselemente sind prinzipiell offen und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Es sollte ferner bedacht werden, daß die hier gewählte Darstellungsform der *phrase patterns* keine Mittel der Satzverknüpfung bereithält, die erforderlich werden, um zu textgrammatisch schlüssigen Aussagen über die jeweilig bearbeiteten Fachgegenstände zu gelangen⁶⁶.

1.1 Skills in data presentation and interpretation

[1] What we can see in diagrams and tables⁶⁷

- a) Taking a look at the **heading/caption/title** readers of graphs and tables are informed about their subject matter:

⁶⁴ Solche Hilfen sind besonders geeignet, langfristige Arbeits- und Untersuchungsaufträge (z. B. Schülerreferate, Projekte) zu unterstützen.

⁶⁵ Siehe dazu die Materialbeispiele in Abschnitt 3.2.2 [1] [Reading, Understanding and Working with Diagrams and Statistics]

⁶⁶ Vgl. dazu Abschnitt 3.2.1 [4] und das dort gegebene Materialbeispiel „Coherence in Texts“

⁶⁷ Siehe hierzu das „Muster“-Diagramm in Abschnitt 3.2.2. [1]

| | | |
|--------------------------|-----------------------|---|
| This graph diagram table | informs | the reader about . . . |
| | provides offers gives | information about/on . . . insight into . . . |
| | illustrates | the problem / issue of . . . |
| | shows | (recent) trends in . . . the development of . . . |

- b) Usually readers are informed about the source (normally crude figures from tables in official statistics) on which the diagram may be based. To assess the validity of a source it may also be necessary to consider the date of publication.

| | | | |
|------------|------------------------|-----------------------------------|---|
| This graph | is based on | crude figures material/statistics | provided in . . . published by . . . |
| etc. | has been taken from | (source) | |
| | has been compiled from | . . . figures | published in/by . . . |

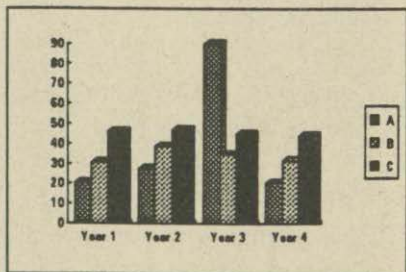
- c) Sometimes there are **footnotes** [1) / * = asterisk / + = dagger] which provide more detailed information on certain aspects of a diagram or tables.

[2] Talking about different kinds of graphs⁶⁸

The following types of graphs or diagrams are most commonly used in social studies:
a) **bar charts or histograms**, b) **line graphs**, c) **pie charts**

a) Bar Charts (Bar Graphs)

Bar charts are frequently used in magazines and newspapers, because **ratings** of particular items (represented by various kinds of bars) can be presented very conspicuously. In this way, **peak periods** as well as **lows** will be identified quite easily.

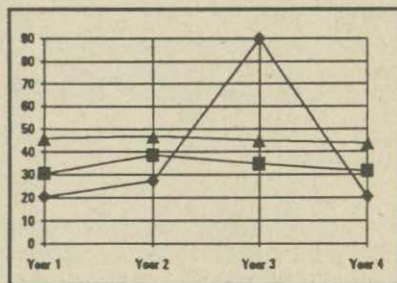


⁶⁸ In englischsprachigen Unterrichtswerken erfahren instrumentelle Fertigkeiten eine größere Berücksichtigung als dies aus deutschen Arbeitsmaterialien bekannt ist. Es findet sich z. B. in William Boyes/Michael Melvin, *Economics*; (Boston: Houghton Mifflin 1991), pp. 16-31, ein vollständiger „Lehrgang“ zum Thema „Working with Graphs“. Weiteres Übungsmaterial wird angeboten in: Helen Taylor Abdulaziz/Alfred D. Stover, *Academic Challenges in Reading*; (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall 1989), pp. 183 – 220.

| | | |
|---|--------------------------------------|--|
| This bar chart | uses shows | one vertical y-axis (two . . . axes) |
| The y-axis | represents | percentages/percentage levels/numbers of . . . |
| The divisions on the vertical axis | represent stand for indicate | percentage levels /numbers of . . . / prices/rates of . . . / index figures / the frequency of . . . (an item) |
| S.th. | is measured | in (units of) tens, hundreds, thousands |
| Percentages of . . . | are measured | on the vertical axis on the left/right |
| The axis on the right/left | relates to | the bars which stand for . . . |
| The horizontal/ x-axis | shows gives indicates | the years periods of years in which counts/ surveys of . . . have been made |
| The divisions on the horizontal axis | represent | years/periods/months/quarters etc. |
| The year of the survey | is measured | on the horizontal axes |
| The dotted/ hatched/ shaded/black/white bars | show indicate give an idea of | the relative size of . . . the amount of . . . |
| The sets of bars | help to compare | two/three groups/types of . . . over . . . (number/ period of years) |
| The percentage levels indicated by the . . . bars | show reveal | a slight/noticeable/ strong trend towards . . . |

b) Line Graphs

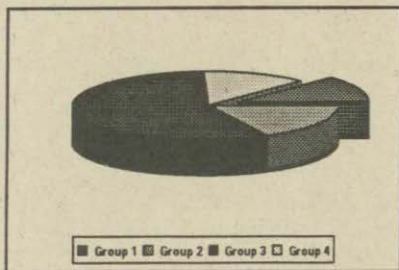
Line graphs are the most commonly used type of graph in economics. Mostly, lines in a line graph show the **relationship** of time (horizontal axis) and the quantity of an item measured on the vertical axis. Most phrases that have been used above to talk about bar charts can also be used to describe developments represented by a line graph.



| | | | |
|----------------|-----------------------------------|--|---|
| The line graph | represents shows indicates | the number of . . . the increase / decrease in . . . | from . . . to . . . over a period of . . . years |
| | falls/rises | more/less sharply slowly/gradually/ steadily etc. | during the period from . . . to . . . between . . . and . . . (years) |
| | shows gives evidence of | a (clear / hidden / underlying) trend towards . . . | |
| | levels off/out | with the beginning of . . . (year) | |
| | reaches | a (first/second) peak | in . . . (year) |

c) Pie Charts (Pie Graphs, Circle Graphs)

Pie charts do not show long-term developments and changes in quantities, because they are not pictures of a relationship between two **variables** (e.g., time/quantity). In most cases, they are simply used to show **proportions**. The whole is presented in the form of a **circle** or **pie** which stands for a hundred percent or the sum total. Different items that are contained in the whole appear as "slices" or **segments** of a circle. They demonstrate the relative significance of each of the items presented in the chart.



| | | | |
|--|-----------------------------------|--|---------------------------------------|
| This pie chart | is subdivided into | ... segments | which represent different ... (items) |
| | shows reveals illustrates | that about a third/quarter/half etc. of ... | |
| | | the fact that there are bigger/larger/smaller sections of ... | |
| These segments | give an idea/impression of | the proportion of ... | compared to the total number of ... |
| The fraction/ proportion represented by ... in the overall number of ... | seems/appears to be is | smaller / larger than that of ... | |

Sometimes there are two pie charts which show proportions of items in two different years or periods. If they are based on crude figures (rather than percentages) they are likely to differ in size, and one pie will be smaller or bigger than the other. This difference in size indicates that the total number represented appears to have changed.

| | | | |
|---|---|--|----------------------------------|
| The two pie charts presented in this diagram | show illustrate | changes in the number of ... | between ... and ... (years) |
| | | that the proportion of ... /number of ... has decreased/ increased | by ... (number / per cent) |
| The difference in the size of the segments representing ... | indicates | that there has been a decrease/increase in ... (numbers/ percentages of ...) | between ... and ... (years) |
| Comparing the share of ... in the overall number of ... to that of ..., one | notices finds out detects | that there has been a rise/a fall in ... | since ... (year of first survey) |
| The fraction/proportion of ... | has increased/ decreased/ declined/become larger/smaller | by ... (number/per cent) | |
| There | has been | a sharp/noticeable/slight increase / decrease in the proportion of ... | |

Combinations of bar, line, or circle (pie) graphs are used to present related information. It may be useful to show quantitative changes in one item over a period of time with the help of line graphs or bar charts (for example: economic growth). If one wants to show what percentages various items take of a hundred percent at a given time, for obvious reasons a pie chart might prove to be a more suitable means of presentation (for example: comparisons of the public sector and the private sector in the national economy).

[3] Figurative language in economics

| Ideas to be expressed | Metaphorical usage | Examples (Usage) |
|-----------------------|--|---|
| Increase | to boom (v.) | Business is booming. |
| | a boom (n.) | The oil market is enjoying a boom. This has been a boom year for |
| | to boost (v.) | The company managed to boost production by . . . per cent. |
| | a boost (n.) | The current boost in sales is responsible for The economy was given a boost by |
| | to jump | Car-sales jumped by 13% in recent months. |
| | to spiral | With prices still spiralling, wage claims are likely to be higher this year. |
| | to soar (v.) | Because of soaring prices, the rate of inflation will be higher this year. |
| | to take off | Experts expected trade to take off in the following quarter. |
| | to up (v.) | They have upped the offer by a further . . . per cent. |
| to be up | Exports have been up by 14% in the past 12 months. | |

| Ideas to be expressed |
|-----------------------|
| Decrease/Decline |

| Metaphorical usage | Examples (Usage) |
|-------------------------------|---|
| to cut (v.) | The management suggested cutting wages by 2 per cent . . . |
| a cut (n.) (= cutback) | Recent cuts in government spending have led to higher unemployment in the public sector. |
| to contract | Because of the recession business has contracted considerably. |
| to drop (v.) | The cost of living has dropped considerably. |
| a drop (n.) | The company had to face another drop in sales. |
| to dwindle (v.) | Profits have dwindled. |
| a low (n.) | The rate of inflation has fallen to a new low. |
| to plummet (v.) | With prices plummeting, it has been a buyer's market. |
| rock-bottom (n.) | Sales figures have reached rock-bottom. |
| to slash (v.) | With the introduction of advanced technology production costs were slashed by . . . per cent. |

| Ideas to be expressed |
|------------------------------------|
| Lack of development/ Stagnation |

| Metaphorical usage | Examples (Usage) |
|-----------------------------------|--|
| to bump (along) the bottom | As hardly any orders came in, this company bumped the bottom in 1992. |
| to freeze | Facing another downturn in the economy, the government decided to freeze spending. |
| a freeze | There were sharp protests against the wage freeze. |
| slack (adj.) | Because of high prices export trade has been very slack over last few months. |
| sluggish (adj.) | Business remained sluggish for the rest of the year. |

| Ideas to be expressed |
|-----------------------|
| Stagnation (ctd.) |

| Metaphorical usage | Examples (Usage) |
|---------------------|---|
| squeeze (n.) | They found themselves in a squeeze when the bank refused them another substantial loan. |

[4] What tables tell us

a) Layout

| | | | |
|------------------|---------------------|---------------|---------------------|
| Tables | present | data | in rows and columns |
| Columns and rows | are boxed | | |
| | are divided | by lines | |
| | have | titles/labels | |
| | are labelled | | |

b) Contents

| | | | |
|--|--------------------------------|---|---|
| The table | shows presents includes | actual/crude/ordinary figures/numbers index figures/numbers/percentage rates/totals/sub-totals/grand totals | |
| There | are | data | with a single/two or more variable(s) |
| The most recent/ earliest data available | are go up to | | from (time: year, month etc.) (time) |
| The base year/period of the index figures presented | is | | (time) |
| Figures of ... | are | in 19.. prices in thousands/million/billion (dt.: Mrd) rounded (up/down) estimates | |

c) Working with data from tables

| | | |
|---|---|---|
| In order to evaluate the data provided in tables you can | add across | the rows |
| | add down | the columns |
| | calculate | the average/total of ... |
| | consider | highest/lowest figures (extremes) averages/ departures from the average the value of the middle item (median) the mean |
| | concentrate on | data provided for particular years/periods |
| If you want to interpret tables you (can) | look at study | trends in the development of ... |
| | notice identify pinpoint explain examine discuss | the general/marked/overall trend of ... towards deviations/departures from the trend the absolute change (given in actual figures) the relative change (given in percentage figures/terms) major/minor changes that have taken place/have occurred increases/decreases in ... during the period from ... to |
| The table | shows reveals | relationships/interrelationships the relationship of (s.th.) to (s.th) |

| | | | |
|--|--|---|---|
| There | is | a clear/obvious/ slight | relationship between ... and ... difference between the absolute and the relative change in ... |
| The relationship between ... and ... | becomes | obvious/evident/ noticeable | if one considers ... |
| The evidence from the statistics | shows suggests lays open reveals | a (strong) link between ... and ... | |
| Having looked carefully at all the figures you can | detect suggest give identify | reasons | for why there was / has been ... |
| Having looked carefully at all the figures you can | come to arrive at draw conclude assume deduce infer | the conclusion that ... a conclusion about ... that ... | |

1.2 Sampling

[1] Purpose and aim

| | |
|---|--|
| You are going to make this study in order to learn more about | the factors influencing ... the development of ... the circumstances surrounding ... / pertaining to ... |
| You want to investigate | a(n) observable pattern of ... (behaviour etc.) regularities in human social behaviour individual differences between ... social structures |
| You interview people on their | attitude to ... views on ... opinion about ... |

[2] Means and Methods

| | |
|---|---|
| You start with a(n) | theory about ... assumption that ... specific hypothesis |
| You obtain primary data by | interviews questionnaires observation experiments surveys |
| Sociologists collect information by using | oral/written questions/experiments/interviews/ secondary information/sample surveys |
| You have a(n) | complete list of ... (population) accurate list list from which the sample can/may be drawn |
| You make a | longitudinal/case/cross-sectional study |

| | |
|--|--|
| You restrict yourself to | in-depth study/a case study/an occurrence/a person/ a corporation/an event |
| You conduct your study over | one/two etc. month(s) an extended period of time |
| It is possible to give questionnaires to | every person a cross-section of the population the whole population a sample of one in ten of the population a segment of the population |

[3] Sample

| | |
|----------------------------------|---|
| The survey includes | a representative number of . . . an inadequate number of . . . |
| You select a | small / large number of a ratio of sample to population of . . . |
| The population can be subdivided | according to social factors / gender into blocks on the basis of . . . into strata on the basis of . . . (social class) |
| The sample is calculated from | the number of . . . / amount of . . . |
| You choose a sample | at random on a systematic / stratified basis |
| Your sample may be | statistically reliable / random / biased / stratified |

1.3 Cartoons⁶³

[1] What you can see in cartoons

| | | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|--|---------------------|
| This cartoon | is about | (topic) | |
| | presents | (topic) | |
| | deals with | (topic) | |
| | illustrates | (topic) | |
| | consists of | drawings showing . . . | |
| The drawings | show | (a/the) | from . . . to . . . |
| | | development of . . . | |
| The characters in the cartoon | represent stand for symbolize | (public) personalities / (political) ideas | |

⁶³ Siehe auch Abschnitt 3.2.2 [3]. Weitere Aspekte der Arbeit mit cartoons im Unterricht werden ausführlich in Egon Werlich, Comics & Cartoons. Translating visual elements into language; (Dortmund: Lensing 1990) vorgestellt.

[2] How cartoons put forward their message

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| The caption | expresses emphasizes hints at raises questions about | the message/main idea of the cartoon |
| The drawings in the cartoon | are are meant to be appeal to | (very) realistic/lifelike/ sketchy/stylised/ caricatures (of . . .) the reader's feelings because . . . |
| | give | the reader the (an) impression of . . . |
| The language in the bubbles/balloons | emphasizes lays stress on | the idea that . . . |
| | suggests | that the character (speaker) wants to . . . |
| The cartoon | makes | a (political) point |
| | criticizes ridicules makes fun of pokes fun at | s.th./s. o. |
| | satirizes | s.o's behaviour/ attitude/decision |
| | puts forward | the criticism that . . . |
| | contrasts | s. o./s.th. with s. o./s.th. else |
| The satire | is directed against attacks ridicules | s. o. / s.th. |

[3] The cartoonist's intention

| | | | |
|----------------------------|------------------------|--|---------|
| The cartoonist | intends to wants to | entertain | readers |
| The cartoonist's intention | is to | draw the (reading) public's attention to stimulate/ arouse public awareness make people aware of (the dangers . . .) launch a protest against . . . expose problems show that . . . warn not to do (believe etc.) s.th. appeal to people to / not to do s.th. convince people that . . . evoke / arouse sympathy for . . . | |

[4] Interpreting cartoons

| | | | |
|---------------------------------|--|---|---|
| The cartoonist | shows | (political/psychological) insight into . . . | |
| | is aware of | the problem of . . . /the situation/the difficulties in . . . | |
| | succeeds in | throwing/shedding light on elucidating exposing | the problem the matter/issue of weaknesses of . . . |
| The presentation of the problem | is appears to be can be considered | (in)appropriate/(un)convincing/ exaggerated/ realistic/biased etc. | |
| | lacks | conviction/sympathy for . . . /a sense of proportion | |

[5] Commenting on cartoons

| | | | |
|-----------------|--|---|--|
| I/Readers (may) | think feel am of the opinion | that the cartoonist/ artist/author | succeeds in . . . does not succeed in . . . fails to . . . |
| | (strongly/partly) agree disagree with | the way the cartoonist | presents |
| | would like to criticize | the author for | showing . . . presenting . . . |
| | must admit that | the author has a point here/seems to be right about . . . | but I still feel that . . . |

1.4 Role Plays

Neben der Realisierung einer Reihe von pädagogischen, didaktischen und methodischen Zielen, die mit der Durchführung von Rollenspielen auch in anderen Fächern verfolgt werden⁷⁰, gewinnt das Rollenspiel seine besondere Bedeutung für den Politikunterricht durch die Mehrschichtigkeit der Lernerfahrungen bei Teilnehmenden und Beobachtenden. Während die Zuschauenden – in der Regel mit zielgerichteten Arbeitsaufträgen ausgestattet – das Geschehen beobachten, beschreiben und bewerten (überwiegend kognitive Lernebene), erleben die Akteure ihr Handeln im konkreten Zusammenspiel mit den Reaktionen ihrer Mitspieler (überwiegend affektive Lernebene).

Unterrichtende werden den methodischen und didaktischen Nutzen im Hinblick auf die jeweiligen Themen und Unterrichtsgegenstände einschätzen, die sich aus der Zusammensetzung der individuellen Lerngruppe ergeben.

Im folgenden finden sich einige sprachliche und methodische Handreichungen für den *classroom discourse* bei der Durchführung von Rollenspielen.

1.4.1 Teacher's Activities

[1] Preparatory Steps

Before starting the role play it is very useful to

- ask pupils to sit in a circle
- familiarize the pupils with the needs of the scene (discussion)
- make sure that all the roles needed for the scene are covered (see also: distribution of roles)
- choose situations that are manageable
- avoid situations that are too emotional
- eliminate roles that require sophisticated language

⁷⁰ Ein umfassenderer Einblick in die Möglichkeiten des Rollenspiels wird von Gillian Porter Ladousse in *Role Play, Resource Books for Teachers*, (Oxford: OUP 1987) gegeben.

- set a time limit
- make sure that there is a general agreement not to interfere with performers during the role play
- make sure that the tasks for note taking are clearly understood.

[2] Distribution of Roles

There are different ways of distributing the roles:

- the teacher asks for volunteers/pupils choose a role
- the teacher selects some pupils to take special parts
- the pupils draw roles from a hat (distribution by chance)

[3] Evaluation

Pupils should consider

- characters and course of action
- conflict/problem and its solution
- conflict solving strategies
- aspects of performance (language, body language, interaction)

1.4.2 Students' Activities

[1] Distribution/Choice of roles

| If you like to play a role/ take a part this is what you can say: | If you do not agree with the role the teacher has asked you to perform or which you have drawn out of a hat this is what you could say: |
|---|--|
| I'd like to be ... play the role ... Could I be ... ? Can I be ... ? May I be ... ? play the role of ... ? | I don't want to be ... think I'll have problems playing the role/being the ... /taking the part of ... I'd rather be ... prefer to be ... rather have the part of ... rather not be an actor/actress. rather take notes I think/suggest that ... (Anne/Michael) should be ... /take the part of ... |
| Give reasons, please ! | |

[2] Evaluation

When evaluating role plays you

analyse – discuss – comment on – exchange your opinions about the following aspects:

a. Characters and the course of action

| | | | |
|--|-------------------------------|--|---------------|
| The characters/ The conflicting parties | were played | very convincingly/ not very convincingly/ well/badly . . . | because . . . |
| Their relationship | is/was characterized by . . . | | |
| The development of the action | showed made clear | that . . . | |
| The development | led to | a crisis a conflict a climax | when . . . |

b. The problem and its solution

| | | | |
|--|---|--|--|
| This play/scene | was about showed | (the) problems people have | when (doing s.th.) in (doing s.th.) |
| | revealed centred on/round | a conflict between . . . | |
| The characters | had had to face were confronted with | problems in . . . /with . . . difficulties in (doing s.th.) | |
| The problem | was solved | when . . . /by . . . / . . . with the help of . . . | |
| | has been solved | by/with the help of . . . | |
| | was not solved | because . . . | |
| In the end the (two) parties (characters) | reached | an agreement about . . . a compromise | |
| | settled | their dispute | by giving up their demands/claims |
| | managed to reach failed to reach worked out | a compromise agreement | |
| Between the (two) parties no compromise | could be reached | because . . . | |

c. Resolving strategies

| | | | |
|--|---|---|---|
| The conflicting parties | tried/managed to solve solved | the problem of . . . | |
| They | made use of used | arguments authority and reputation | |
| | employed | strategies of | dominance and suppression discrimination |
| | applied used made use of | means of persuasion fair/unfair strategies | |
| The arguments | were appeared/seemed to be did not appear/ seem to be | weak/(not) convincing/one-sided/biased/ strong/well-chosen | |
| One party | held put forward | better/more convincing arguments | because . . . |
| A's arguments | carried | more/less weight | than B's because . . . |
| The arguments/ needs of one party | were not listened to were not taken into account were suppressed were ridiculed | by . . . | |
| The behaviour of one party | was appeared to be | very bossy/dominating/ authoritarian/unfair | |
| One party | was seemed to be | rather submissive | |
| | gave up/in (to their opponents) | (too early) | |
| | had (did not) put forward | good (no good) arguments | |
| The parties | did not try tried | hard (enough) | to solve the conflict to come to terms with one another |
| To solve the conflict the parties | should/ought to have (done) | s.th. | |
| A solution of the conflict/A compromise | was found might have been found (more easily) | with/without the help of a mediator by (calling in a mediator) | |

d. Aspects of the performance

| | | | |
|--|--------------------|--|---|
| The performance | was | good/excellent/ rather weak/poor/ exaggerated . . . | because . . . |
| There | was | not enough interaction | |
| The interaction | was | very good | |
| | could have been | better more convincing | if there had been . . . / A had (done s.th.) |
| The level of speech | fitted | very/quite well | |
| | was | very suitable/inadequate/unrealistic | |
| The language used by the characters | suited | the situation | very well/not too well |
| (Character A) | spoke | too loud/low/quickly/ monotonously/carelessly | |
| The actor/actress | should have spoken | louder/softer/more clearly/more carefully/more fluently/less carelessly/more quickly/less quickly | |

e. Expressing one's opinion and commenting

When exchanging opinions/criticisms after the play you should use phrases that indicate your personal point of view to allow your classmates to react / feel / think / argue differently. Such phrases are:

| | | | |
|-------------------------------|-------------------|--|-------------------------------------|
| Personally, | I | think/believe/feel/ reckon | that . . . |
| | | don't think/feel/ believe | that . . . |
| | | agree with don't agree with | the way . . . /A's idea of . . . |
| As far as I'm concerned, | I | feel/believe/can (can't) imagine | that . . . |
| In my opinion, In my view, | this scene | should have been presented | in a different way |
| If you ask me, | I | believe/think/feel | that . . . |
| The way I see it, | the idea of . . . | was not presented | very convincingly |
| To be frank/honest, | I | didn't like/didn't appreciate/can't agree with . . . | |

f. General comments

| | | | |
|-------------------------|---|--|---|
| I | expected did not expect (don't) think/ feel/ believe | the play the solution of the problem | to follow the course it did, because . . . should have been . . . |
| | would have acted/ reacted | differently in the situation | if I had had to . . . / had played A's part |
| | felt | (rather/quite/ slightly) uncomfortable/ uneasy/unhappy/great/ happy | in my role as . . . |
| The next time, I | would (rather) prefer to play have play | the part of . . . | because . . . |
| I | should have (done s.th.) should not have (done s.th.) | in that situation/ when . . . (s.th. happened) | because . . . |
| My first/basic reaction | was | one of anger/disgust/relief/sympathy for . . . a feeling of . . . | |
| I | was left | with a feeling of | uneasiness/relief . . . |
| My overall impression | is/was | that . . . | |

2 Auswahlbibliographie⁷¹

Die folgende bibliographische Übersicht berücksichtigt sowohl Fachliteratur (gekennzeichnet als **(1) Allgemeine Publikationen**), auf die Unterrichtende zur eigenen Information zurückgreifen können, als auch Titel, die zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien geeignet sein können (gekennzeichnet als **(2) Unterrichtsmaterialien**). Mit der Aufnahme eines Titels ist weder eine Aussage über dessen besondere Eignung für den Politikunterricht verbunden, noch sei hiermit eine Empfehlung für die Anschaffung ausgesprochen, da nicht sichergestellt ist, ob einzelne Titel noch verfügbar sind. Diese Bibliographie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und erfaßt aus naheliegenden Gründen überwiegend Publikationen größerer britischer und amerikanischer Verlage, deren Anschriften in Abschnitt 3. im Anschluß aufgelistet sind. Abweichend von anderen bibliographischen Konventionen, enthalten die Angaben zum Erscheinungsort und -jahr auch Hinweise auf den jeweiligen Verlag [Ort: Verlag – Jahr- ggf. Buchreihe/Serie].

Die Bibliographie wurde nach Bezugsräumen (**2.1 Bundesrepublik Deutschland, 2.2 United Kingdom, 2.3 United States of America**) und nach thematischen bzw. fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten geordnet. Die Abschnitte 2.5. bis 2.7. erfassen übergreifende Materialien und Publikationen.

Lehrwerksbegleitende Materialien (OHP-Folien, *Workbooks, Tests, Software*), die häufig unter demselben Titel von amerikanischen Verlagen angeboten werden, sind hier nicht gesondert aufgeführt. Die Lehrerausgaben amerikanischer *textbooks* enthalten ebenfalls Zusatzmaterialien und z. T. ausführliche Hinweise zur Unterrichtsgestaltung, die um die verkleinerte Seite des jeweiligen Schülermaterials herum angeordnet sind. Bei durchschnittlichen Ladenpreisen um \$45 empfiehlt es sich, vor Anschaffung Kataloge und Prospektmaterial des Verlagsprogramms anzufordern.

An dieser Stelle seien PC-Anwender auch auf Publikationen auf CD-ROM verwiesen:

- British Newspapers on CD-ROM (Chadwyck-Healey Ltd., Cambridge Place, Cambridge CB2 1NR) umfaßt The Guardian, The Times/The Sunday Times, The Financial Times, The Independent, deren Jahressbände (inklusive Bildmaterial) in den PC eingelesen und mit entsprechender Software weiterverarbeitet werden können. Die Schulpreise pro Zeitung/Jahresband liegen derzeit zwischen 200 und 600 £.
- NERIS (National Educational Resources Information Service, Maryland College, Leighton Street, Woburn, Milton Keynes, MK17 9JD) bietet für alle Fächer Bibliographien von Unterrichtsmaterialien an, aber auch fertige Arbeitsmaterialien (*discussion materials, role play materials, information for pupils, statistical data, case*

⁷¹ Diese Bibliographie berücksichtigt Publikationen, die bis 1993 erschienen sind. Sie wurde gegenüber früher erschienenen Bibliographien zum bilingualen Politikunterricht erweitert und folgt einem geänderten Gliederungsprinzip. (vgl. H. Schütz, „Materialquellen zur Ergänzung und Erstellung englischsprachiger Unterrichtsmittel,“ in: EKIB-Newsletter, Herbst 1991, S. 4 – 12, und H. Schütz, „Auswahlbibliographie zum bilingualen Politikunterricht (II): Amerikanische Unterrichtsmaterialien,“ in: EKIB-Newsletter, Dezember 1992, S. 17 – 19/Anschrift: Eichstätt-Kieler Projekt zu Immersion und bilinguaem Unterricht, Katholische Universität Eichstätt, Ostenstraße 26, 85072 Eichstätt).

Eine Gesamtbibliographie zu Immersion und bilinguaem Unterricht liegt vor von Ernst Endt, **Immersion und Bilingualer Unterricht: Eine Bibliographie**. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache, Heft 3, Eichstätt/Kiel 1992.

study material), die sofort ausgedruckt werden können und mit Lehrerhandreichungen versehen sind. Neben dem Zugriff auf NERIS Daten durch CD-ROM ist auch der on-line Zugriff durch electronic mail möglich. Das Jahresabonnement (3 CDs) beläuft sich derzeit auf 330 £.

2.1 Bundesrepublik Deutschland: Gesellschaft/Politik/Wirtschaft

| | | |
|------------------------------|---|--|
| Ardagh, John; | Germany and the Germans; | Harmondsworth: Penguin 1990 |
| Asmus, R.D.; | German Unification and its Ramifications; | Santa Monica: Rand 1991 |
| Baker/Dalton/Hildebrandt; | Germany Transformed. Political Culture and the new Politics; | Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1981 |
| Berghahn, V.R.; | Modern Germany; | Cambridge: Cambridge University Press 1982 |
| Beyme, Klaus von; | The Political System of the Federal Republic of Germany; | Aldershot: Gower 1986 |
| Bulmer, S.; | The Changing Agenda of West German Politics; | Aldershot: Dartmouth 1989 |
| Bulmer, S./Paterson, W.; | The Federal Republic of Germany and the European Community; | London: Allen & Unwin 1987 |
| Dalton, R.; | Politics in Germany; | New York: Harper Collins 1992 |
| Dennis, M.; | The German Democratic Republic: Politics, Economics and Society; | London: Pinter 1988 |
| Derbyshire/Derbyshire; | Politics in West Germany: From Schmidt to Kohl; | Edinburgh: Chambers 1988 (Chambers Political Spotlights) |
| Döring, H./Smith, G. (Eds.); | Party Government and Political Culture in Western Germany; | London: Macmillan 1982 |
| Enzensberger, Hans Magnus; | Political Crumbs; (transl. by Martin Chalmers) | London: Verso 1990/ (¹ 1982 Frankfurt: Suhrkamp Verlag/Politische Brosamen) |
| Hancock, M.D.; | West Germany: the Politics of Democratic Corporatism; | Chatham, N.J.: Chatham House Publishers 1989 |
| Hoffmann, A. (Ed.); | Facts about Germany; | Frankfurt: Societäts Verlag 1992 |

- Jeffery, C./Savigear, P. (Eds.)
Kennedy, Ellen;
Leicester: Leicester University 1991
London: Royal Institute of International Affairs 1991
- Kolinsky, E. (Ed.);
Oxford: Berg 1992
Oxford: Berg 1989
- Kolinsky, E.;
Oxford: Berg 1989
- Laqueur, Walter;
London: Weidenfeld & Nicolson 1985
- Lipschitz, L./MacDonald, D. (Eds.)
Washington D.C.: International Monetary Fund 1991
- Maier, C.S.;
Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1988
- Markovits, A.;
Cambridge: Cambridge University Press 1986
- Marsh, David;
London: Century 1990
- Merkel, P.H. (Ed.);
New York/London: New York University Press 1989
- Padgett, S. / Burkett, T.;
Boulder, Col.: Westview 1992
London: Hurst 1986
- Pasley, J.N.S. (Ed.);
London: Methuen 1982
- Schweitzer, C./Karsten, D. (Eds.);
London: Pinter 1990
- Smith, Gordon;
Aldershot: Gower 1986
- Smith, Gordon/Paterson, W.E./Merkel, P.H./Padgett, S. (Eds.);
Basingstoke: Macmillan 1992

- | | | |
|---------------------|---|---|
| Stern, Susan (Ed.); | Meet United Germany. Vol. 1: Handbook 1991/92 | (Frankfurt: FAZ/Atlantik Brücke 1991) |
| Szabo, S.; | Vol.2: Perspectives; The Changing Politics of German Security; | London: Pinter 1990 |
| Winkler, George; | German Unification. Documents from the Five New States of Germany; | Orlando: Holt, Rinehart and Winston 1992 |

2.2 Great Britain/United Kingdom

2.2.1 Political System

[1] Allgemeine Publikationen

- | | | |
|--|---|---|
| Beer, Samuel H.; | Modern British Politics; | London: Faber 1982 |
| Blondel, Jean; | Voters, Parties, Leaders. The Social Fabric of British Politics; | Harmondsworth: Pelican 1969 (various editions) |
| Butler, David/Kavanagh, Dennis; | The British General Election of 1987; | Basingstoke: Macmillan 1988 |
| Central Office of Information (Ed.) | Criminal Justice; | London: HMSO 1992 |
| Central Office of Information (Ed.) | Parliament ; | London: HMSO 1991 (Aspects of Britain Series) |
| Central Office of Information (Ed.) | Parliamentary Elections; | London: HMSO 1991 (Aspects of Britain Series) |
| Central Office of Information (Ed.) | Organisation of Political Parties | London: HMSO 1991 (Aspects of Britain Series) |
| Clarke, P.; | A Question of Leader- ship. Gladstone to Thatcher; | London 1991. |
| Connelly, Philip; | Dealing With Whitehall: a practical guide to understanding and influencing govern- ment decisions; | London: Century Business 1992 |
| Davis, David; | The BBC Viewer's Guide to Parliament; | London: BBC Books 1989 |
| Denver, David; | Elections and Voting Behaviour in Britain; | Hemel Hempstead: Philip Allan 1989 |

- Derbyshire/Derbyshire **Politics in Britain: From Callaghan to Thatcher;** Edinburgh: Chambers 1988 (Chambers Political Spotlights) London: HMSO 1993
- Foreign and Commonwealth Office (Ed.) **Britain 1993. An Official Handbook;**
- Goodin, Robert E.; **Green Political Theory;** Cambridge: Polity Press 1992
- Hogwood, Brian W.; **Trends in British Public Policy: Do Governments Make Any Difference?** Milton Keynes: Open University Press 1992
- Jennings, Sir Ivor **The Queen's Government;** Harmondsworth: Pelican 1972 (various editions)
- Jones, B./Robins, L. **Two Decades in British Politics;** Manchester: Manchester University Press 1991
- Jones, Nicholas; **Election '92. The Inside Story of the Campaign;** London: BBC Books 1992
- Kavanagh, Dennis; **Thatcherism and British Politics. The End of Consensus ?** Oxford: Oxford Paperbacks 1989
- Kirk, Russel; **The Portable Conservative Reader;** Harmondsworth: Penguin 1982
- Kuper, Jessica (Ed.); **Political Science and Political Theory;** London: Routledge 1987
- Macfarlane, L.J.; **Issues in British Politics since 1945;** Harlow: Longman 31986 / repr. 1990
- Marquand, David; **The Unprincipled Society. New Demands and Old Politics;** London: Fontana 1988
- Martin; Kingsley; **The Crown and the Establishment;** Harmondsworth: Pelican 1962 (various editions)
- Mount, Ferdinand; **The British Constitution Now: Recovery or Decline?** London: Heinemann 1992
- Oliver, Dawn; **Government in the United Kingdom: the Search for Accountability, Effectiveness and Citizenship.** Milton Keynes: Open University Press 1991
- Padfield, C.F. / Byrne, A.; **British Constitution;** Oxford: Heinemann 71987 (Made Simple Series)
- Pearce, E.; **The Quiet Rise of John Major;** London 1991

- Reeve, Andrew/Ware, Alan; **Electoral Systems. A Comparative and Theoretical Introduction;** London: Routledge 1992
- Robertson, David (Ed.): **The Penguin Dictionary of Politics;** Harmondsworth: Penguin 1986
- Robinson, Mike; **The Greening of British Party Politics;** Manchester: Manchester University Press 1992
- Rose, Richard; **Politics in England: Persistence and Change;** London: Faber 1985
- Rush, M.; **Parliament and Pressure Politics;** Oxford: Oxford University Press 1990
- Sampson, Anthony; **The Changing Anatomy of Britain;** London: Hodder & Stoughton 1982 (various editions)
- Scruton, Roger; **The Meaning of Conservatism;** Harmondsworth: Pelican 1980
- Scruton, Roger; **A Dictionary of Political Thought;** London: Pan Reference 1982
- Seldon, Anthony (Ed.); **UK Political Parties since 1945;** Hemel Hempstead: Philip Allan 1990
- Seyd, P.; **The Rise and Fall of the Labour Left;** London: Macmillan 1987
- Shaw, E.; **Discipline and Discord in the Labour Party;** Manchester: Manchester University Press 1988
- Taylor, Eric; **The House of Commons at Work;** Harmondsworth: Pelican 1971 (various editions)
- Thackrah, J.R.; **Politics;** Oxford: Heinemann 1987 (Made Simple Series)
- Thomson, David (Ed.); **Political Ideas;** Harmondsworth: Pelican 1989 (various editions)
- Waller, Robert; **The Almanac of British Politics;** London: Routledge 1991
- [2] Unterrichtsmaterialien
- Blakey, Ruth/Blakey, Wilson/McKay, Bob; **Contemporary Britain;** Edinburgh: Oliver & Boyd 1985 (Modern Studies Series)
- Coxall, Bill/Robins, L.; **Contemporary British Politics;** London: Macmillan Education 1989
- Denham, Paul; **Modern Politics;** Cheltenham: Thornes 1987
- Griffiths, David/Gilliland, Ian; **Living in a Democracy;** Edinburgh: Chambers 1986 (Modern Studies Series)

- | | | |
|------------------------------------|--|---|
| Harvey, J./Bather, L.; | The British Constitution; | London: Macmillan 51987 |
| Heater, Derek; | Contemporary Political Ideas; | Harlow: Longman 1983 |
| Leeds, Chris; | Politics in Action. Contemporary Sources for students of politics and government; | Cheltenham: Thornes 1986 |
| Moss, Peter; | People and Politics; | London: Harrap repr. 1982 (11976/Counterpoint Series) |
| Robins, L./Brennan, T./Sutton, J.; | People and Politics in Britain; | London: Macmillan Education 1985 |
| Whiting, J.R.S.; | Politics and Government: A First Source-book; | Cheltenham: Thornes 1985 |

2.2.2 The Economy

[1] Allgemeine Publikationen

- | | | |
|-----------------------------------|--|---|
| Bannock/Baxter/Davis; | The Penguin Dictionary of Economics; | Harmondsworth: Penguin 41987 |
| Bazen/Thirwall; | Deindustrialization: Studies in the UK Economy; | Oxford: Heinemann 1989 |
| Beharrell, Andy; | Unemployment and Job Creation; | Basingstoke: Macmillan 1992 |
| Cairncross, Alec; | The British Economy Since 1945. Economic Policy and Performance, 1945-1990; | Oxford: Blackwell 1992 |
| Central Statistical Office (Ed.); | Annual Abstract of Statistics; | London: HMSO 1990 [erscheint jährlich] |
| Central Statistical Office (Ed.); | Economic Trends; | London: HMSO [erscheint vierteljährlich] |
| Clark/Layard; | UK Unemployment: Studies in the UK Economy; | Oxford: Heinemann 1989 |
| Coates, Ken/Topham, Tony; | The New Unionism. The Case for Workers Control; | Harmondsworth: Pelican 1974 |
| Coates, Ken/Topham, Tony; | Trade Unions and Politics; | Oxford: Blackwell 1986 |
| Donaldson, Peter; | Guide to the British Economy; | Harmondsworth: Pelican 1976 (various editions and reprints) |

| | | |
|--|---|--|
| Economist, The; | Yearbook: 1992 in Review; | London: The Economist 1993 |
| Glynn, Sean; | No alternative? Unemployment in Britain; | London: Faber 1991 |
| Hooberman, Ben; | An Introduction to British Trade Unions; | Harmondsworth: Pelican 1974 |
| Huff, Darrell; | How to Lie with Statistics; | Harmondsworth: Pelican 1973 (various editions) |
| Huhne, Christopher; | Real World Economics; | Harmondsworth: Penguin 1990 |
| MacInnes, J.; | Thatcherism at Work; | Milton Keynes: Open University Press 1987 |
| Marsh, David (Ed.); | Implementing Thatcherite Policies; | Milton Keynes: Open University Press 1992 |
| Moynagh, Michael; | Making Unemployment Work; | Tring: Lion Publishing 1985 |
| National Economic Development Council, (Ed.); | British Industrial Performance; | London: NEDO 1987 |
| National Institute of Economic and Social Research, (Ed.); | The UK Economy: Studies in the UK Economy | Oxford: Heinemann 1990 |
| Packard, Vance; | The Hidden Persuaders; | Harmondsworth: Penguin 1979 (various editions) |
| Pelling, Henry; | A History of British Trade Unionism; | Harmondsworth: Pelican 1969 (various editions) |
| Robinson, Joan/Eatwell, John; | An Introduction to Modern Economics; | Maidenhead: McGraw-Hill 1973 |
| Rowntree, Derek; | Statistics Without Tears: A Primer for Non-Mathematicians; | Harmondsworth: Pelican 1981 |
| Slattery, Martin; | Official Statistics; | London: Tavistock Publications 1986 (Society Now Series) |
| Smith, David; | Mrs Thatcher's Economics: Studies in the UK Economy | Oxford: Heinemann 1990 |
| Smith, David; | North and South. Britain's Growing Divide; | Harmondsworth: Penguin 1989 |
| Spurling; David; | Economics; | Harmondsworth: Penguin 1986 (Penguin Passnotes) |
| Stewart, Michael; | Keynes and After; | Harmondsworth: Penguin 1991 (11969) |

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| Tugendhat, Christopher; | The Multinationals; | Harmondsworth: Pelican 1971 (various editions) |
| [2] Unterrichtsmaterialien | | |
| Cochrane, Stuart; | The Politics of Economic Policy; | Harlow: Longman 1988 (Topics in British Politics) |
| Cooper, Ian; | Consumer Education; | Oxford: OUP 1986 (Topics in Home Economics) |
| Floyd, David; | Business Studies GCSE | London: Letts Study Aids 1989) |
| Gorman, G.; | Work Out Business Studies | Basingstoke: Macmillan 1989 (Work Out Series) |
| Harrison, Barry; | Economics | Harlow: Longman 1990 (Revise Guides Series) |
| Harvey, J.; | Elementary Economics; | Basingstoke: Macmillan 1990 |
| Harvey, J.; | Elementary Economics Workbook; | Basingstoke: Macmillan 1988 |
| Hobday, I.L.; | GCSE Economics; | London: Pan Study Aids 1987 |
| Isaac, Colin; | Economics Now; | Chaltenham: Thornes 1986 |
| James; C. V.; | Business Studies; | London: Cassell 1989 |
| Jones, Bill; | Commerce GCSE | London: Letts Study Aids 1985 |
| Moss, Peter/Moss, Joan; | Commerce in Action; | Oxford: OUP repr. 1988 |
| Moynihan, Dan/Titley, Brian; | Economics – A complete course; Economics – Question and Revision Book; | Oxford: OUP 1989 |
| Schütz, Helmut | Sorry, No Jobs. Unemployment in Modern Industrial Society | Stuttgart: Klett-Reihe Bilingualer Unterricht 1994 |
| | “Now that the steel- works has gone” (Begleitmaterial zur Schulfernsehreihe “Reports in English” des WDR/Thema: Unemployment) | in: Praxis Schulfernse- hen, Heft 221, 1994 |
| Teager, Graham/Butlin, David; | Discover Business and Industrial Society; | London: Pitman 1988 |

| | | |
|--------------|--|----------------------------------|
| West, Keith; | Revise Economics; | London: Letts Study Aids 1985 |
| | Economics – Coursework Companion; | London: Letts 1989 |

2.2.3 Society (Sociology/Cultural Studies/Social Problems)

[1] Allgemeine Publikationen

| | | |
|--|---|---|
| Abercrombie/Hill/Turner (Eds.); | The Penguin Dictionary of Sociology; | Harmondsworth: Penguin 1988 |
| Abercrombie, Nicholas et al. (Eds.); | Contemporary British Society; | Cambridge: Polity Press 1988 |
| | Social Change in Contemporary Britain; | Cambridge: Polity Press 1992 |
| Aron, Raymond; | Main Currents in Sociological Thought; (2 Vols.) | Harmondsworth: Pelican 1969 (various editions) |
| Barker, Paul (Ed.); | The Other Britain. A New Society Collection; | London: Routledge 1982 |
| Barnes, Russell/ Orton, Eric; | Britain in the 80s; | Stuttgart: Klett 1984 |
| Berger, Peter L.; | Invitation to Sociology; | Harmondsworth: Pelican 1970 (various editions) |
| Bhat, A, et al.; | Britain's Black Population; | |
| Aldershot: Gower 1988 | | |
| Bottomore, T.B.; | Elites and Society; | Harmondsworth: Pelican 1977 (various editions) |
| Bradley, Ian; | The English Middle Classes; | London: William Collins 1982 |
| Butterworth, Eric/Weir, David (Eds.); | The Sociology of Modern Britain. An Introductory Reader; | London: Fontana 1974 |
| Central Office of Information (Ed.) | Women in Britain; | London: HMSO 1991 (Aspects of Britain Series) |
| | Ethnic Minorities; | London: HMSO 1991 (Aspects of Britain Series) |
| Coates, Ken/Silburn; Richard; | Poverty. The Forgotten Englishman; | Harmondsworth: Pelican 1973 |
| Crompton, R./Jones, G.; | White Collar Proletariat; | London: Macmillan 1984 |
| Dahrendorf, Ralf | On Britain; | London: BBC 1982 |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| Donald, James (Ed.); | 'Race', Culture and Difference; | London: Sage, 1992 |
| Glendinnings, Caroline (Ed.); | Women and Poverty in Britain in the 1990s; | Brighton: Harvester Wheatsheaf 1992 |
| Goffman, Erving; | Stigma; | Harmondsworth: Pelican 1979 |
| Goldthorpe, John H.; | Social Mobility and Class Structure in Modern Britain; | Oxford: Clarendon/OUP 1987 |
| Graef, Roger; | Living Dangerously. Young Offenders in Their Own Words; | London: HarperCollins 1992 |
| Hebdige, Dick; | Subculture. The Meaning of Style; | London: Methuen 1979 (New Accents) |
| Hobsbawm, E.J.; | Bandits; | Harmondsworth: Pelican 1972 (various editions) |
| Hoggart, Richard; | The Uses of Literacy; | Harmondsworth: Pelican 1971 (various editions) |
| Honderich, Ted; | Punishment. The Supposed Justifications; | Harmondsworth: Pelican 1984 |
| Hunt, Albert; | The Language of Television. Uses and Abuses; | London: Methuen 1981 |
| Jones, Howard; | Crime in Changing Society; | Harmondsworth: Pelican 1971 (various editions) |
| Lord Scarman: | The Scarman Report. The Brixton Disorders 10-12 April 1981; | Harmondsworth: Pelican 1982 |
| Marsden, Dennis/ Duff, Euan; | Workless. Some Unemployed Men and their Families; | Harmondsworth: Pelican 1975) |
| Marshall, G. et al.; | Social Class in Britain; | London: Hutchinson 1988 |
| Paxman, Jeremy; | Friends in High Places. Who Runs Britain? | Harmondsworth: Penguin 1991 |
| Pilkington, A.; | Race Relations in Britain; | London: Unwin Hyman 1984 |
| Pryse, B. Elizabeth | Getting to know Britain; | Oxford: Blackwell 1983 |
| Raison; Timothy (Ed.) | The Founding Father's Of Social Science; | Harmondsworth: Pelican 1969 (various editions) |
| Ramkin, Ron; | The Making of the Black Working Class in Britain; | Aldershot: Gower 1986 |
| Reid, Ivan; | Social Class Differences in Britain; | London: Fontana/William Collins 1989 |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| Room, Adrian; | Dictionary of Britain. An A to Z of the British Way of Life; | Oxford: OUP 1986 |
| Rubinstein, W.D.; | Wealth and Inequality in Britain; | London: Faber 1988 |
| Rutherford, Andrew; | Growing out of Crime. Society and Young People; | Harmondsworth: Pelican 1986 |
| Ryder, Judith/ Silver, Harold; | Modern English Society; | London: Methuen 1977 |
| Severgnini, Beppe; | Inglesi. The British – Neighbours of Europe. | London: Hodder and Stoughton/Coronet 1991 |
| Skellington, Richard; | 'Race' in Britain Today; | London: Sage 1992 |
| Storr, Anthony; | Human Aggression; | Harmondsworth: Pelican 198 |
| Turner, B.S.; | Status; | Milton Keynes: Open University Press 1988 |
| Williams, Michael; | Society Today. Based on Series from New Society; | Basingstoke: Macmillan 1986 |
| Williams, Raymond; | Culture and Society 1780-1950; | Harmondsworth: Pelican 1976 (various editions) |
| | The Long Revolution; | Harmondsworth: Pelican 1971 (various editions) |
| | Keywords. A Vocabulary of Culture and Society; | London: Fontana 1981 |
| Winn, Marie; | The Plug-In-Drug. Television, Children, and the Family; | Harmondsworth: Pelican 1985 |

[2] Unterrichtsmaterialien

| | | |
|---------------------------|---|--|
| Bedborough, Sheena; | Wealth and Poverty in the 1990s; | Edinburgh: Chambers 1991 (Social Studies Series) |
| Calvert, Peter and Susan; | Sociology Today; | Brighton: Harvester Wheatsheaf 1992 |
| Coutts/Coutts/Rae; | Social Issues: Book One – Britain; | London: Heinemann 1985 |
| Deem, Rosemary; | Work, Unemployment and Leisure; | London: Routledge 1988 (Society Now Series) |
| Fargie, Les; | Law and Order in the 1990s; | Edinburgh: Chambers 1991 (Social Studies Series) |
| Ford, Brian; | Contemporary Britain; | Sunbury: Nelson 1978 (General Studies) |

| | | |
|--|---|---|
| Gleeson, Denis (Ed.); | Sociology: A Modular Approach; | Oxford: OUP 1990 |
| Griffiths, David/ Gilliland, Ian; | Changing Society; | Edinburgh: Chambers 1989 (Modern Studies Series) |
| Haines, Simon; | Outsiders; | Harmondsworth: Penguin 1989 (New Connexions, Vol. 2) |
| Haralambos, Michael/ Holborn, Martin; | Sociology. Themes and Perspectives; | London: Collins Educational 1991 |
| Harmes, Rick and Susan; | Education; | Harmondsworth: Penguin 1989 (New Connexions, Vol. 1) |
| Harriot, Jacqueline | Black Women in Britain; | London: Batsford 1992 (Women Making History Series) |
| Harris, Stephen; | Sociology; | Harlow: Longman 1991 (Revise Guide) |
| Harvey, L./ MacDonald, Morag; | Doing Sociology. A Practical Introduction; | London: Macmillan 1993 (Contemporary Social Theory Series) |
| Hashmi, H./Griffiths, David; | Multicultural Britain; | Edinburgh: Chambers 1988 (Modern Studies Series) |
| Horne, John; | Work and Unemployment; | London: Longman 1987 (Sociology in Focus Series) |
| Jenkins, Ray; | The Lawbreakers; | Harmondsworth: Penguin 1978 (Connexions) |
| Kimpton, Laurence | Britain in Focus; | London: Hodder & Stoughton 1990 |
| MacNeill, P./Townley, Ch.; | Fundamentals of Sociology; | Cheltenham: Thornes 1986 |
| Mayfield, Sue; | Timeline: Women and Power; | Leicester: Dryad Press 1988 (Weighing Up the Evidence Series) |
| McRobbie, Angela; | Feminism and Youth Culture; | London: Macmillan 1990 (Youth Questions) |
| Moore, Stephen; | Sociology Alive; | Cheltenham: Thornes 1987 |
| | Revise Sociology; | London: Letts Study Aids 1985 |
| Mothersole, Brenda; | Citizen 16+: GCSE Law and You; | London: Macmillan 1990 |
| Nobbs, Jack; | Modern Society: A Social Studies Course; | London: Collins Educational 31987 |

- O'Donnell, Gerard; **Mastering Sociology;** London: Macmillan Education 21988
- O'Donnell, Mike; **Race and Ethnicity;** Harlow: Longman Education 1992 (Sociology in Focus Series)
- O'Donnell, Mike; **New Introductory Reader in Sociology; A New Introduction to Sociology;** Edinburgh: Nelson 1985
- O'Donnell, Mike/
Garrod, Joan; **Sociology in Practice. An Introduction to Sociology and Social Science;** Edinburgh: Nelson 21987
- Sanday, A.P./Birch, P.A.; **Understanding British Industrial Society;** London: Hodder & Stoughton Educational 1988
- Saunders, Peter; **Social Class and Stratification;** London: Routledge 1990 (Society Now Series)
- Schütz, Helmut; **Young People and the Law;** Stuttgart: Klett-Reihe Bilingualer Unterricht 1994
- "Images of Dublin" (Begleitmaterial zur Schulfernsehreise "Reports in English" des WDR/Thema: Street Crime)
- Schwarz, Walter (Ed.); **Unemployment;** in: Praxis Schulfernsehen, Heft 221, 1994
- Smith, Charles; **Industrial Society in the 1990s;** Harmondsworth: Penguin 1989 (New Connexions, Vol. 6)
- Stacey, Gill; **Communities and Lifestyles;** Edinburgh: Chambers 1990 (Social Studies Series)
- Stent, David; **People and Work;** London: Hodder & Stoughton (Checkpoints, Vol. 42)
- Stent, David; **Law and Order;** Harlow: Longman 1990 (Integrated Studies Series)
- Swinney, Janet; **The Hindus in Britain;** Harlow: Longman 1989
- Thompson, Jane L.; **It's a Matter of the People. Introduction to Social Studies;** London: Batsford 1988 (Communities in Britain Series)
- Cheltenham: Thornes 1985

| | | |
|--------------------------|---|--|
| Thompson, Jane L.; | All Right For Some. The Problem of Sexism; Sociology for GCSE; | Cheltenham: Thornes 1986 |
| Townroe, Chr./Yates, G.; | | Harlow: Longman Education 1991 |
| Trobe, Keith; | Understanding Race Relations; | Cheltenham: Thornes 1991 |
| Ward, Colin; | Violence. Its Nature, Causes and Remedies; | Harmondsworth: Penguin 1979 (Connexions) |
| Whitehead, John; | Images of Britain; | Harmondsworth: Penguin 1989 (New Connexions, Vol. 5) |
| Whiting, Roger; | Crime and Punishment. A Study Across Time; | Cheltenham: Thornes 1987 |
| Wilkie, James; | Leisure in the 1990s; | Edinburgh: Chambers 1990 (Social Studies Series) |
| Williams, Lynn; | Finding out About Society; | London: Collins Educational 1987 |

2.2.4 Various Topics (Teacher's Reference Titles/ Teaching Materials)

[1] World Issues/Third World

| | | |
|---|---|--|
| Coutts, J.M. et al.; | Social Issues: The World; | Oxford: Heinemann 1987 |
| Cox, John; | On the warpath; | Oxford: Oxford Univer- sity Press 1987 (Standpoints) |
| Doran, Wendy; | Human Rights in the 1990s; | Edinburgh: Chambers 1990 (Social Studies Series) |
| Fargie, Les/Hughes, Iain; | Environment in the 1990s; | Edinburgh: Chambers 1990 (Social Studies Series) |
| Flint, David; | Progress and Change in Developing Coun- tries; | Oxford: Blackwell 1987 |
| Griffiths, David/Gilliland, Ian; | Inequality in the World; | Edinburgh: Chambers 1987 (Modern Studies Series) |
| Hands, Robert; | International Issues; | Edinburgh: Chambers 1991 (Social Studies Series) |
| Hunfeld, H./Kubanek, A./ Mwaura, B.; | Approaching the Third World; | München: BSV 1988 |
| Selby, David M.; | Human Rights; | Cambridge: Cambridge University Press 1987 |

- Smith, David M.; **Apartheid in South Africa;** Cambridge: Cambridge University Press 1987
- [2] Media
- Curran, J./Seaton, Jean; **Power without Responsibility. The Press and Broadcasting in Britain;** London: Routledge 1991
- Fowler, Roger; **Language in the News. Discourse and Ideology in the Press;** London: Routledge 1991
- Hughes, Iain; **The Media in the 1990s;** Edinburgh: Chambers 1991 (Social Studies Series)
- Morgan, Kenneth; **The Power to Inform;** Harmondsworth: Penguin 1989 (New Connections, Vol 8)
- Snoddy, Raymond; **The Good, the Bad and the Unacceptable: the Hard News About the British Press;** London: Faber 1992
- [3] European Studies
- Daltrop, Anne; **Politics and the European Community;** Harlow: Longman (Political Realities)
- Drost, Harry (Ed.); **What's What and Who's Who in Europe;** London: Cassell 1993
- Hopkinson, Nicholas; **The European Union After Maastricht;** London: HMSO 1992
- Isaacs, Alan (Ed.); **Cassell Contemporary Companion to Culture in Europe;** London: Cassell 1993
- Jenkins, Roy (Ed.); **Britain and the European Community;** London: Macmillan 1983
- Pinder, John; **European Community. The Building of a Union;** Oxford: Oxford University Press 1991
- Shennan, Margaret; **Teaching About Europe;** London: Cassell 1991
- Tugendhat, Christopher; **Making Sense of Europe;** Harmondsworth: Penguin 1987
- Wistrich, Ernest; **After 1992: The United States of Europe;** London: Routledge 1991

2.2.5 20th Century/Postwar History (UK/World History)

- | | | |
|---|---|---|
| Branson, Noreen/ Heinemann, Margot; | Britain in the Nineteen Thirties; | St. Alban's: Granada 1973 |
| Brown, R./Daniels, Chr. (Eds.); | Documents and Debates. Twentieth Century Britain; | Basingstoke: Macmillan 1985 |
| Cairns, Trevor; | The Twentieth Century; | Cambridge: Cambridge University Press 1987 (C. Introduction to World History) |
| Calvocoressi, Peter; | The British Experience 1945-75; | Harmondsworth: Pelican 1979 |
| Heater, Derek; Our World This Century; | | Oxford: Oxford University Press repr. 1989 |
| Howarth, Tony (Ed.) | Twentieth Century History. The World since 1900; | Harlow: Longman 1987 |
| (Brooman, Josh) | The World Since 1900: Sourcebook; | Harlow: Longman 1981 |
| Hughes/Miller/Volkening (Eds.); | Practising World History Skills; | Glenview: ScottForesman 1991 |
| Lane, Peter; | Documents on British Economic and Social History. Vol. 3: 1945-1967; | Basingstoke: Macmillan 1979 |
| Marwick, Arthur; | British Society since 1945; | Harmondsworth: Pelican 1982 (Social History of Britain) |
| Mason, S.; | Social and Economic History GCSE; | Basingstoke: Macmillan 1988 (Work Out Series) |
| Mazour/Peoples (Eds.); | World History. People and Nations; | Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1993 |
| Perry/Scholl et al.; | History of the World; | Boston: Houghton Mifflin 1992 |
| | Readings in World History; | Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1990 |
| Robson, W.; | 20th Century Britain; | Oxford: Oxford University Press, repr. 1986 |
| Snellgrove, S.E.; | The Modern World Since 1870; | Harlow: Longman 61988 (Secondary Histories) |
| | The Modern World: Sourcebook | Harlow: Longman: ² 1986 |
| Taylor, A.J.P.; | English History 1914-1945; | Harmondsworth: Pelican 1976 (various editions) |
| Thomson, David; | England in the Twentieth Century; | Harmondsworth: Pelican 1965 (various editions) |

| | | |
|-------------------|--|---|
| Turner, Brian; | GCSE Social and Economic History; | Harlow: Longman 1989 (Revise Guide) |
| Wallbank/Schrier; | Living World History; | Glenview: ScottForesman ⁶ 1990 |

2.3 United States of America

2.3.1 Political System/Government

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| Burger; | The Constitution. Past, Present and Future; | Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1990 |
| Cigler/Loomis; | American Politics. Classics and Contemporary Readings; | Boston: Houghton Mifflin 1992 |
| Currie/Stevo; | The Constitution; | Glenview: ScottForesman 1991 |
| Donovan et al.; | People, Power, and Politics. An introduction to political science; | New York: McGraw-Hill ² 1986 |
| Hardy; | Government in America; | Boston: Houghton Mifflin 1993 |
| Hartley/Vincent; | American Civics; | Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1992 |
| Janda/Berry/Goldman; | The Challenge of Democracy; | Boston: Houghton Mifflin 1993 |
| Lewinski et al.; | Consent of the Governed. A Study of American Government; | Glenview: ScottForesman 1988 |
| Lineberry/Edwards/Wattenberg; | Government in America: People, Politics, and Policy; | Glenview: ScottForesman 1991 |
| McClenaghan, W.A.; | Magruder's American Government; | Needham: Prentice Hall 1989 |
| Patrick/Remy; | Civics for Americans; | Glenview: ScottForesman 1991 |
| Patterson, Th.; | The American Democracy; | New York: McGraw-Hill 1990 |
| Roden et al.; | Life and Liberty; | Glenview: ScottForesman 1987 |
| Stephenson et al.; | American Government; | Glenview: ScottForesman 1988 |
| Woll/Binstock; | America's Political System: A Text with Cases; | New York: McGraw-Hill ⁵ 1991 |
| Woll/Zimmerman; | American Government: The Core; | New York: McGraw-Hill ² 1992 |

2.3.2 Economics

- Baumol/Blinder; **Economics. Principles and Policy;** Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1990
- Boyes/Melvin; **Economics;** Boston: Houghton Mifflin 1991
- Gwartney/Stroup; **Economics. Private and Public Choice;** Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1992
- Miller; **Economics Today;** Glenview: Scott Foresman ⁷1991
- O'Connor; **Economics. Enterprise in Action;** Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1990
- Wolken/Glocker; **Invitation to Economics;** Glenview: Scott Foresman 1988

2.3.3 Social Studies/Sociology

- Cohen, B.J./Orbuch, T.L.; **Introduction to Sociology;** New York: McGraw-Hill 1990
- Collins, R./Makowsky, M.; **The Discovery of Society; Americans All. A Multicultural Education Program;** New York: McGraw-Hill 1989
Boston: Houghton Mifflin 1992 (\$ 1.095)
- Fussel, Paul; **Class. Style and Status in the United States;** London: Arrow Books 1984
- Gore; **Earth in the Balance;** Boston: Houghton Mifflin 1992
- Hebding, D.E./Glick, L.; **Introduction to Sociology. A Text with Readings;** New York: McGraw-Hill 1992
- Kornblum; **Sociology in a Changing World;** Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1991
- Light, D. et al.; **Sociology;** New York: McGraw-Hill ⁵¹1989
- Luedtke, L.S. (Ed.); **Making America. The Society and the Culture of the United States;** Washington, D.C.: USIS 1988
- McConnell/Philipchalk; **Understanding Human Behaviour;** Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1992
- Schaefer, R.T./Lamm, R.T.; **Sociology;** New York: McGraw-Hill ⁴1992

ScottForesman Social
Studies

**Vol. 1: Our World;
Vol. 2: Europe and the
Soviet Union;
Vol. 3: Latin America
and Canada;
Vol. 4: The Eastern
Hemisphere;**

Glenview: ScottFores-
man 1991

Tepperman, L./
Richardson, J.R.

**The Social World. An
Introduction to
Sociology;**

New York: McGraw-Hill
²1991

Terkel, Studs;

**American Dreams:
Lost and Found;
The Great Divide:
Second Thoughts on
the American Dream;**

New York: Ballantine
(Random House) 1980
New York: Avon Books
1988

Thio;

**Sociology. A Brief
Introduction;**

Glenview: ScottFores-
man 1991

Tischler;

**Introduction to
Sociology;**

Orlando: Holt, Rinehart
& Winston 1990

Thomas, W.L.;

**Sociology: The Study
of Human Behavior;**

Orlando: Holt, Rinehart
& Winston 1990

Vander Zanden; J.W.

The Social Experience;

New York: McGraw-Hill
²1990

Sociology: The Core;

New York: McGraw-Hill
²1990

2.3.4 US History

Armento/Nash et al.;

A More Perfect Union;

Boston: Houghton Mifflin
1991

Berkin/Brinkley et al.;

**American Voices: A
History of the United
States;**

Glenview: ScottFores-
man 1992

Brogan, Hugh;

**History of the United
States of America;**

Harlow: Longman 1985

DiBacco et al.

**History of the United
States;**

Boston: Houghton Mifflin
1993

Divine/Breen;

**America: The People
and the Dream**

Glenview: ScottFores-
man 1991

Garraty, John A.;

American History;

San Diego: Harcourt
Brace Jovanovich 1982
New York: Mentor ⁴1985

Heffner, R.D. (Ed.);

**A Documentary History
of the United States;**

Boston: Houghton Mifflin
1990

Jacobs/Wilder et al.;

America's Story;

| | | |
|------------------|--|---|
| Mason et al.; | History of the United States: Vol. 1: Beginnings to 1877 Vol.2: Civil War to the Present; | Boston: Houghton Mifflin 1992 |
| Nevins/Commager; | A Pocket History of the United States; | New York: Washington Square Press (Simon & Schuster) 1981 |
| Rice, Arnold S.; | American Civilization Since 1900; | New York: Barnes and Noble 1983 (Outline Series) |

2.4 Comparative Government (Teaching Materials)

| | | |
|------------------------------|---|--|
| Almond/Powell; | Comparative Politics Today. A World View; | Glenview: Scott-Foresman 1988 |
| Almond/Verba; | The Civic Culture Revisited; | Boston: Little, Brown 1980 |
| Byrt/Crean; | Government and Politics in Australia; | New York: McGraw-Hill 1982 |
| Christian et al.; | Political Parties and Ideologies in Canada; | New York: McGraw-Hill ³ 1989 |
| Crewe, I./Denver, D. (Eds.); | Electoral Change in Western Democracies; | New York: St. Martin's Press 1985 |
| Curtis; | Introduction to Comparative Government; | Glenview: ScottForesman 1990 |
| Dalton, R. et al.; | Electoral Change in Advanced Industrial Democracies; | Princeton: Princeton University Press 1984 |
| Fox/White; | Politics: Canada; | New York: McGraw-Hill ⁷ 1991 |
| Gallagher et al.; | Representative Government in Western Europe; | New York: McGraw-Hill 1992 |
| Kaase, M./Barnes, S. (Eds.); | Political Action and Mass Participation in Five Western Democracies; | Beverly Hills: Sage 1979 |
| Morgan, R./Bray, C. (Eds.); | Partners and Rivals in Western Europe: Britain, France and Germany; | Aldershot: Gower 1986 |
| Padgett, S./Paterson, W.; | A History of Social Democracy in Post-War Europe; | London/New York: Longman 1991 |
| Van Loon/Whittington; | The Canadian Political System; | Toronto: McGraw-Hill Ryerson 1987 |

| | | |
|-----------------|--|---|
| Wattenberg, M.; | The Rise of Candidate-Centred Politics; | Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1990 |
|-----------------|--|---|

2.5 Atlases/Map Histories/Reference Titles

| | | |
|--------------------------|--|--|
| Catchpole, Brian; | A Map History of Our Own Time; A Map History of the British People since 1700; A Map History of the Modern World; A Map History of the United States; | London: Heinemann 1983 London: Heinemann 1983 London: Heinemann 1988 London: Heinemann 1981 |
| Cook, Chris (Ed.) | Pears Cyclopaedia; | London: Pelham Books 1992 |
| Dockrill, Michael (Ed.); | Atlas of Twentieth Century World History; | Glasgow: HarperCollins 1991 |
| Haigh, Christopher (Ed.) | The Cambridge Historical Encyclopedia of Great Britain and Ireland; | Cambridge: Cambridge University Press 1985 |
| (Hutchinson) | The Hutchinson Encyclopedia; | London: Random House/Century ⁹ 1990 |
| (Information Please) | The 1992-1993 Information Please Student Almanac; The 1993 Information Please Almanac; The 1993 Information Please Environmental Almanac; | Boston: Houghton Mifflin 1993 |
| (ITN) | ITN FACTBOOK; | London: Michael O'Mara 1990 |
| Kinder / Hilgermann; | The Penguin Atlas of World History. 2 Vols.; | Harmondsworth: Penguin 1978 |
| Macmillan/Fell; | Atlas of Economic Issues; | Oxford: Oxford University Press 1992 |
| Middleton/Heater (Eds.); | Atlas of Modern World History; | Oxford: Oxford University Press 1988 |
| Middleton, Nick; | Atlas of Environmental Issues; Atlas of World Issues; | Oxford: Oxford University Press 1991 Oxford: Oxford University Press 1988 |
| Rogers, Alisdair (Ed.); | Atlas of Social Issues; | Oxford: Oxford University Press 1990 |

(ScottForesman)

World Atlas;
**The Harper Atlas of the
World;**

Glenview: Scott-
Foresman 21988
Glenview: Scott-
Foresman

2.6 Skills/Language across the Curriculum/English for Specific Purposes/ Dictionaries

- | | | |
|--|---|--|
| Banks, James A.; | Teaching Strategies for the Social Sciences; | New York: Longman 41990 |
| Benson/Rolfe; | Learning How to Learn; | Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1992 |
| Brinton/Wesche/Snow; | Content-Based Second Language Instruction; | New York: Newbury House-HarperCollins 1989 |
| Brown, J.D.; | Understanding Re- search in Second Language Learning. A teacher's guide to statistics and research design; | Cambridge: Cambridge University Press 1990 |
| Burgmeier/ Eldred/ Zimmerman | Lexis. Academic Vocabulary Study; | Englewood Cliffs: Prentice Hall 1991 |
| Cantoni-Harvey, Gina; | Content-Area Lan- guage Instruction. Approaches and Strategies; | Reading, Mass. ; Addison-Wesley 1987 |
| Cooper, R./Lavery, M./ Rinvolutri, M.; | Video; | Oxford: Oxford Universi- ty Press 1991 (Resource Books for Teachers) |
| Crandall, JoAnn (Ed.); | ESL through Content- Area Instruction; | Englewood Cliffs: Prentice Hall 1987 |
| Diederich et al.; | Vocabulary for College; | Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1992 |
| Donnelly; | Active Learning: A Study Skills Workbook; | Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1992 |
| Haarman, L./Leech, P./ Murray, J. (Eds.); | Reading Skills for the Social Sciences; | Oxford: Oxford University Press 1988 |
| Hickman, J./Walker, D.; | Integrated Humanities; | Harlow: Longman 1989 (Revise Guide) |
| Huff, D.; | How to Lie with Statistics; | Harmondsworth: Pelican 1973 (various editions) |
| Hughes, Glyn, S.; | A Handbook for Classroom English; | Oxford: Oxford University Press 61989 |
| Hutchinson/Waters; | English for Specific Purposes. A learning- centred approach; | Cambridge: Cambridge University Press 1987 |

- | | | |
|--|--|---|
| Jones, Leo/ Alexander, Richard; | International Business English. A Course in Communication Skills; | Cambridge: Cambridge University Press ³ 1990 |
| Jones, P.; | Theory and Methods in Sociology; | London: Unwin Hyman 1985 |
| Knop, Berhard/ Naumann-Breeze, Corienne; | Words in Context. Thematischer Oberstufenwortschatz; | Stuttgart: Klett 1991 |
| Lloyd-Jones; | How to produce better worksheets; | Cheltenham: Thornes 1985 |
| MacArthur, Tom (Ed.); | Longman Lexicon of Contemporary English; A Rapid Course in English for Students of Economics; | Harlow: Longman 1981 Oxford: Oxford University Press ¹¹ 1990 |
| Marland, Michael (Ed.); | Language Across the Curriculum; | Oxford: Heinemann 1989 |
| Morrison, M.; Pacheco; | Methods in Sociology; Academic Reading and Study Skills; | Harlow: Longman 1986 Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1992 |
| Pollmann/ Pollmann-Laverentz; | How to Use Your Words. Lernwörterbuch in Sachgruppen; | Dortmund: Lensing 1982 |
| Richard-Amato, P./ Snow, M.A.; | The Multicultural Classroom. Readings for Content-Area Teachers; | White Plains, N.Y.: Longman 1992 |
| Rotter/Bendl; | Your Companion to English Texts. Comprehension-Analysis-Appreciation-Production; | München: Manz 1978 |
| Rudolph, Jochen; | Langenscheidts Handbuch der englischen Wirtschaftssprache; | Berlin-München: Langenscheidt 1986 |
| Sheerin, Susan; | Self-Access; | Oxford: Oxford University Press 1989 (Resource Books for Teachers) |
| Slattery, M.; Smith, M./G.; | Official Statistics; A Study Skills Handbook; | London: Tavistock 1986 Oxford: Oxford University Press ² 1990 |
| Taylor-Abdulaziz/Stover; | Academic Challenges in Reading; | Englewood Cliffs: Prentice Hall 1989 |
| Verderber/Ferdinandt; | Speech for Effective Communication; | Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1992 |

- Widdowson, H.G. (Ed.); **Reading and Thinking in English:**
Vol. 1: Concepts in Use
Vol. 2: Exploring Function
Vol. 3: Discovering Discourse
 Oxford: Oxford University Press 1980
- Wood; **College Reading and Study Skills;**
 Orlando: Holt, Rinehart & Winston 1992

2.7 Fachzeitschriften

- Current Affairs.**
A monthly survey.
 HMSO Books,
 St. Crispin's, Duke Street, Norwich,
 NR3 1PD
 12 Ausgaben im Jahr/Jahresabonnement
 £35.80
 (1993)
- New Statesman and Society;**
 Foundation House,
 Perseverance Works,
 38 Kingsland Road,
 London E2 8DQ
 4 Ausgaben im Jahr/ Jahresabonnement £25 (umfaßt Mitgliedsbeitrag des britischen Fachverbandes/1992)
- Social Science Teacher. Journal of the Association for the Teaching of the Social Sciences.**
The Economic Review;
Sociology Review
Politics Review;
 Philip Allan Publisher,
 Market Place,
 Deddington, Oxfordshire,
 OX15 0SE
 je 4 Ausgaben im Jahr/ Jahresabonnement je Zeitschrift ú22.50 (1993)

3 Anschriften

Die Arbeitsmaterialien und Unterrichtsmittel des Faches Politik bedürfen in besonderem Maße der ständigen Aktualisierung. Das folgende Anschriftenverzeichnis mag dabei helfen, Kontakte zwischen den Schulen und den internationalen Verlagen herzustellen und dadurch den Fachlehrerinnen und -Lehrern einen Überblick über das Angebot internationaler Fachliteratur und Lehr- und Lernmittel zu sichern. Darüber hinaus wird durch die in Abschnitt 3.2. zusammengestellten Anschriften von Organisationen und Institutionen die Möglichkeit eröffnet, gezielt aktuelle Informationen direkt einzuholen. Die Zusammenstellung der Anschriften beansprucht weder vollständig zu sein, noch kann die aktuelle Gültigkeit sichergestellt werden. Die Kulturinstitute und Informationsdienste der Bezugsländer vermögen in der Regel in konkreten Fragen weiterzuhelfen:

| | | | |
|------------------------|--|-------------|--|
| Großbritannien: | British Council Hahnenstraße 6 50667 Köln Deichmanns Aue 29 53179 Bonn | USA: | United States Information Service American Embassy |
|------------------------|--|-------------|--|

3.1 Verlagsanschriften

Das jährlich erscheinende **Writers' & Artists' Yearbook**, das vom Verlag A. & C. Black, London, herausgegeben wird, enthält die Anschriften sämtlicher britischen und der wichtigsten amerikanischen Buchverlage, sowie der britischen Zeitungsverlage und Zeitschriften.

| | |
|-----------------------------------|--|
| A. & C. Black | 35 Bedford Row, London, WC1R 4JH |
| Basil Blackwell | 108 Cowley Road, Oxford, OX4 1JP |
| BBC Books | Woodlands, 80 Wood Lane, London, W12 0TT |
| Blackie Publishing Group | Educational Department, Bishopbriggs, Glasgow, G64 2NZ |
| Cambridge University Press | Educational Marketing Department, The Edinburgh Building, Shaftesbury Road, Cambridge, CB2 2RU |
| Century Hutchinson Ltd. | Brookmount House, 62-65 Chandos Place, Covent Garden, London, WC2N 4NW |
| Chambers Ltd. | 43-45 Annandale Street, Edinburgh, EH7 4AZ |
| Collins ELT | 77-85 Fulham Palace Road, London, W6 8JB |
| Collins Sons & Co. Ltd. | 8 Grafton Street, London, W1X 3LA |
| Faber & Faber Ltd. | 3 Queen Square, London, WC1N 3AU |
| Facts on File Inc. | 460 Park Avenue South, New York, N.Y. 10016, USA |
| Fearon/Janus/Quercus | 500 Harbour Boulevard, Belmont, California 94002, USA (gehört zu Simon & Schuster) |
| Gower Publishing Group; | Gower House, Croft Road, Aldershot, Hampshire, GU11 3HR |
| Harcourt Brace Jovanovich Inc. | 1250 Sixth Avenue, San Diego, California 92101, USA |

| | |
|--|---|
| Harper & Row Publishers | 10 East 53rd Street, New York, N.Y. 10022, USA 34-42 Cleveland Street, London, W1P 5FB, GB |
| Heinemann Educational/ (International) Her Majesty's Stationary Office (HMSO) | Halley Court, Jordan Hill, Oxford, OX2 8EJ, Head Office, St. Crispins, Duke Street, Norwich, NR3 1PD /Distribution and Order Point: P.O. Box 276, London SW8 5DT |
| Hodder & Stoughton Ltd. | Mill Road, Dunton Green, Sevenoaks, Kent, TN13 2YA |
| Holt, Rinehart & Winston | Orlando, Florida 32887, USA (gehört zu Harcourt Brace Jovanovich) |
| Houghton Mifflin Company Longman Education | One Beacon Street, Boston, MA 02108, USA Longman House, Burnt Mill, Harlow, Essex, CM20 2JE, |
| Macmillan Education McGraw-Hill Book Company | Houndmills, Basingstoke, Hampshire, RG21 2XS 1221 Avenue of the Americas, New York, N.Y. 10020, USA |
| Nelson & Sons Ltd. | Nelson House, Mayfield Road, Walton-on-Thames, Surrey, KT12 5PL |
| Oxford University Press Penguin Peter Collin Publishing Ltd. | Walton Street, Oxford, OX2 6DP Bath Road, Harmondsworth, Middlesex, UB7 0DA 8 The Causeway, Teddington, Middlesex, TW11 OHE |
| Philip Allan Publishers Ltd. | Market Place, Deddington, Oxfordshire, OX15 0SE |
| Pinter Publishers Ltd. Prentice Hall | 25 Floral Street, London WC2E 9DS 113 Sylvan Avenue, Route 9W, Englewood Cliffs, New Jersey 07632, USA |
| Routledge | Educational Department, 11 New Fetter Lane, London, EC4P 4EE |
| ScottForesman Scribner Book Companies Simon & Schuster | 1900 East Lake Avenue, Glenview, IL 60025, USA. 866 Third Avenue, New York, N.Y. 10022, USA Campus 400, Maylands Avenue, Hemel Hempstead, Herts., HP2 7EZ |
| Simon & Schuster International Stanley Thornes Ltd. | 160 Gould Street, Needham., MA. 02194, USA Old Station Drive, Leckhampton, Cheltenham, GL53 0DN |
| TTE (Transparencies To Educate) | C.C.R.I. Numéro 1796, 7550 WB Hengelo, Nederland |

3.2 Organisationen und Institutionen (Großbritannien)

[1] Government/Parties

| | |
|--|--|
| Conservative Party | Central Office, 32 Smith Square, Westminster, London SW1P 3HH |
| Department of Education and Science | Elizabeth House, York Road, London SE1 7PH |
| Department of Employment | Caxton House, Tothill Street, London SW1H 9NF |
| Department of Health/ Department of Social Security | Richmond House, 79 Whitehall, London SW1A 2NS |
| Department of the Environment/ The Department of Trade and Industry | 2 Marsham Street, London SW1P 3EB |
| Foreign and Commonwealth Office | Downing Street, London SW1A 2AL |
| Green Party | 10 Station Parade, Balham High Road, London SW12 9AZ |
| Labour Party | 150 Walworth Road, London SE17 1LT |
| Liberal Democratic Party | 4 Cowley Street, London SW1P 3NP |
| Ministry of Agriculture, Fisheries and Food | Whitehall Place, London SW1A 2HH |
| Ministry of Defence | Whitehall, London SW1A 2HB |
| Plaid Cymru (Welsh Nationalists) | 51 Cathedral Road, Cardiff, CF1 94D |
| Scottish Conservative Party | Central Office, 3 Chester Street, Edinburgh, EH3 7RF |
| Scottish Labour Party | Keir Hardie House, 1 Lyne Doch Place, Glasgow, G3 6AB |
| Scottish National Party | 6 North Charlotte Street, Edinburgh, EH2 4JH |
| The Home Office | 50 Queen Anne's Gate, London SW1H 9AT |

[2] Authorities, Councils, Corporations

| | |
|---|---|
| Advertising Standards Authority | Brook House, 2-16 Torrington Place, London, WC1E 7HN |
| Central Office of Information (Government) | Hercules Road, London, SE1 7DU |
| Civic Trust (Environment) | 17 Carlton House Terrace, London, SW1Y 5AW |
| Commission for Racial Equality | Elliot House, 10-12 Allington Street, London, SW1E 5EH |
| Confederation of British Industry | Centre Point, 103 New Oxford Street, London, WC1A 1DU |
| Economic and Social Research Council | Cherry Orchard East, Kembry Park, Swindon, SN2 6VQ |

| | |
|--|---|
| Equal Opportunities Commission | Overseas House, Quay Street, Manchester, M3 3HN |
| Health Education Authority | Hamilton House, Mabledon Place, London, WC1H 9OX |
| National Consumer Council | 20 Grosvenor Gardens, London, SW1W 0DH |
| National Economic Development Council | NEDO, Millbank Tower, Millbank, London SW1P 4DX |
| Nuclear Industry Radioactive Waste Executive (UK NIREX Ltd.) | Curie Avenue, Harwell, Didcot, Oxfordshire, OX11 0RA |
| Office of Population Censuses and Surveys | St. Catherine's House, 10 Kingsway, London WC2B 6JD |
| The Training Agency | Moorfoot, Sheffield, S1 4PO |
| Trades Union Congress | Congress House, 23-28 Great Russell Street, London, WC1B 3LS |
| United Nations Information Office (UK) | Ship House, 20 Buckingham Gate, London, SW1E 9LB |
| [3] The Press | |
| Daily Express | Ludgate House, 245 Blackfriars Road, London, SE1 9UX |
| Daily Mail | Northcliffe House, 2 Derry Street, London, EC4Y 0JA |
| Daily Mirror | Holborn Circus, London, EC1P 1DO |
| The Daily Telegraph | Peterborough Court, South Quay Plaza, 181 Marsh Wall, London, E14 9SR |
| The Financial Times | 1 Southwark Bridge Road, London, SE1 9HL |
| The Guardian | 119 Farringdon Road, London, EC1R 3ER |
| The Independent (on Sunday) | 40 City Road, London, EC1Y 2DP |
| The Observer | Chelsea Bright House, Queenstown Road, London, SW8 4NN |
| The Scotsman | 20 North Bridge, Edinburgh, Scotland, EH1 1YT |
| The Times/ | |
| The Sunday Times | 1 Pennington Street, London, E1 9XN |

4 Bibliographische Angaben⁷²

- Abdulaziz, H.T./
Stover, A.D.;
Banks, J.A.;
Boyes, W./Melvin, M.;
Brinton, D.M./Snow, M.A./
Wesche, M.B.;
Burgmeier, A./Eldred, G./
Zimmerman Ch. B.;
Cantoni-Harvey, Gina;
Cooper, R./
Rinvolutri, Mario;
Endt, Ernst;
Garraty, J.A.;
Griffith, D./Gilliland, Ian;
Haarman, L./Leech, P./
Murray, J.;
Hermanns/Otten/
Rischke/Schütz;
Huff, Darrel;
Keppler/Paland/Pulm/
Timm (Hrsg.)
King, M. et al.;
Kultusministerium
des Landes NW (Hrsg.)
Kultusministerium
des Landes NW (Hrsg.)
Kultusministerium
des Landes NW (Hrsg.)
Ladousse, G.P.;
- Academic Challenges in Reading; (Englewood Cliffs: Prentice Hall 1989)
Teaching Strategies for the Social Studies; (N.Y.: Longman 1990)
Economics; (Boston: Houghton Mifflin 1991)
Content-Based Language Instruction; (New York: Newbury House – HarperCollins 1989)
Lexis. Academic Vocabulary Study; (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall 1991)
Content-Area Language Instruction; (Reading: Mass.: Addison-Wesley 1987)
Video. Resource Books for Teachers; (Oxford: Oxford University Press 1991)
Immersion und Bilingualer Unterricht: Eine Bibliographie; Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache, Heft 3, (Eichstätt/Kiel 1992)
American History; (Orlando: Harcourt Brace Jovanovich 1982)
Living in a Democracy; (Edinburgh: Chambers 1986)
Reading Skills for the Social Sciences; (Oxford: Oxford University Press 1988)
"TransCanada. Eine Sendereihe für den Englischunterricht ab Klasse 9 und für den bilingualen Unterricht in den Fächern Erdkunde und Politik", in: Praxis Schulfernsehen, Heft 202/93, S. 70 – 84, und Heft 203/93, S. 74 – 80.
How to Lie With Statistics; (Harmondsworth: Pelican Books 1973)
Skyline; Edition C;
(Stuttgart: Klett 1989)
"ESL and Social Studies Instruction", in: Crandal, JoAnn; ESL through Content-Area Instruction; (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall 1987); S. 89 – 119
Richtlinien für den Politikunterricht, (Frechen: Ritterbach 1987)
Richtlinien Sozialwissenschaften; (Köln: Greven 1981)
Richtlinien und Lehrpläne: Englisch; (Frechen: Ritterbach 1993)
Role Play. Resource Books for Teachers; (Oxford: Oxford University Press 1987)

⁷² Diese Bibliographie berücksichtigt nicht die verschiedenen statistischen Quellen, auf denen die Grafiken der einschlägigen Kapitel dieser Unterrichtsempfehlungen basieren und die dort auch ausgewiesen sind. Die Grafiken (Diagramme) wurden eigens für diese Publikation erstellt. Übereinstimmungen mit bereits veröffentlichten Grafiken sind daher zufällig.

- Macmillan, B./Fell, G. (Eds.); Atlas of Economic Issues; (Oxford: Oxford University Press 1992)
- Marland, Michael (Ed.) Language Across the Curriculum; (Oxford: Heinemann 1977)
- McClenaghan, W.A. (Ed.); Magruder's American Government; (Needham: Mass.: Prentice Hall 1989)
- Middleton, Nick (Ed.); Atlas of World Issues; (Oxford: Oxford University Press 1988)
- Moynihan, D./Tittle, B.; Economics. A Complete Course; (Oxford: Oxford University Press 1989)
- Mühlmann, Horst/
Otten, Edgar; „Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien – Diskussion didaktisch – methodischer Probleme“, in: Die Neueren Sprachen; 90: 1; 1991, S. 2- 23
- Parsons, M. L.; History 2: Foundation Skills; (London: Letts 1986)
- Richard-Amato, P.A./
Snow, M.A.; The Multicultural Classroom. Readings for Content-Area Teachers; (White Plains, N.Y.: Longman 1992)
- Rogers, Alisdair (Ed.); Atlas of Social Issues; (Oxford: Oxford University Press 1990)
- Rotter/Bendl; Your Companion to English Texts. Comprehension – Analysis – Appreciation – Production. (München: Manz 1984)
- Rowntree, D.; Statistics without Tears; (Harmondsworth: Pelican Books 1981)
- Schütz, Helmut; „Politik bilingual – Anmerkungen zum Unterricht im Sachfach Politik in deutsch-englischen Zweisprachenzweigen an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen,“ in: Die Neueren Sprachen; 92: 1/2; April 1993, S. 94 – 113
- „Materialquellen zur Ergänzung und Erstellung englischsprachiger Unterrichtsmittel,“ in: EKIB-Newsletter; Herbst 1991, S. 4 – 12.
- „Auswahlbibliographie zum bilingualen Politikunterricht (II): Amerikanische Unterrichtsmaterialien,“ in: EKIB-Newsletter, Dezember 1992, S. 17 – 19
- „TransCanada“; in: Hermanns/Otten/Rischke/Schütz, S. 79 – 84.
- Sheerin, Susan; Self – Access; Resource Books for Teachers; (Oxford: Oxford University Press 1989)
- Smith, M./G.; A Study Skills Handbook, (Oxford: Oxford University Press 1990)
- The Economist; "Now for the next battle", in: The Economist, April 17–23, 1993, pp. 33 – 34
- UNESCO (Hrsg.); UNESCO NACHRICHTEN; 3. September 1992, (Bonn 1992)
- Werlich, E.; Comics & Cartoons. Translating visual elements into language; (Dortmund: Lensing 1990)

- West, Keith; Economics. Coursework Companion; (London: Letts 1989)
- Williams, Ray; "Teaching Vocabulary Recognition Strategies in ESP Reading," in: The ESP Journal, Vol. 4, 1985, p. 121 – 131
- Winn, Marie; The Plug-In Drug. Television, Children, and the Family; (Harmondsworth: Penguin Books 1985)

5 Quellennachweise

- Billhardt, Thomas; (Photographie), in: Unesco (Hrsg.); UNESCO NACHRICHTEN; 3. September 1992, (Bonn 1992)
- Cowie, A.P. (Ed.) "Map of the United Kingdom", in: Advanced Learner's Dictionary, 4th Edition, (Oxford: University Press 1989), Appendices, p. xiv
- The Economist "Now for the next battle" (Cartoon), in: The Economist, April 17 – 23, 1993, pp. 33 – 34
- Gibbard, Les; "Sod the others – let's keep going" (Cartoon); in: The Guardian, January 18, 1987.
- The Guardian "Floating Voter"/"Tactical Voter" (Illustrationen), in: eg (Educational Guardian), April 7, 1992, p. 1

