

Katharina Verriere

**Bilinguale Module im Mathematikunterricht
und ihr Einfluss auf die Lernbereitschaft
der Schüler/innen für das Sachfach**

Sabine Doff, Andreas Grünewald (Hg.)

STUDIEN ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK
UND SPRACHERWERBSFORSCHUNG

Band 2

Katharina Verriere

**Bilinguale Module
im Mathematikunterricht
und ihr Einfluss auf die Lernbereitschaft
der Schüler/innen für das Sachfach**

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Verriere, Katharina: Bilinguale Module im Mathematikunterricht
und ihr Einfluss auf die Lernbereitschaft der Schüler/innen
für das Sachfach / Katharina Verriere. -

Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2014
(Studien zur Fremdsprachendidaktik
und Spracherwerbsforschung; Band 2)
Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2013
ISBN 978-3-86821-512-0

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2014
ISBN 978-3-86821-512-0

Alle Rechte vorbehalten
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Postfach 4005, 54230 Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Tel. (0651) 41503, Fax 41504
Internet: <http://www.wvttrier.de>
E-Mail: wvt@wvttrier.de

STUDIEN ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK UND SPRACHERWERBSFORSCHUNG

Ziel dieser Reihe ist es, wissenschaftliche Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen zu präsentieren.

Die Fragestellungen, die aktuelle sowie historisch relevante Themen der fremdsprachendidaktischen Forschung fokussieren, entstammen der theoretisch fundierten Beschäftigung mit Unterricht, Schüler/innen und Lehrer/innen.

Beiträge können aus allen Disziplinen stammen, die sich mit der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen befassen, wie z.B. die Fachdidaktiken aller Schulfremdsprachen, die Angewandte Sprachwissenschaft, die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung oder die Bildungsforschung.

In dieser Reihe des Instituts für Fremdsprachendidaktik und Förderung der Mehrsprachigkeit (INFORM) an der Universität Bremen werden Monographien, insbesondere Dissertationen und Habilitationsschriften, sowie Tagungsdokumentationen und thematische Sammelbände publiziert.

Herausgeber:

Prof. Dr. Sabine Doff

Universität Bremen

Fremdsprachendidaktik
Englisch

Prof. Dr. Andreas Grünewald

Universität Bremen

Didaktik der romanischen
Sprachen (Spanisch,
Französisch)

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	ix
Abkürzungsverzeichnis	ix
Vorwort	xi
1. Einleitung	1
1.1. Anlass und Ziel der Arbeit	1
1.2. Gliederung	4
Theoretischer Teil	8
2. Content and Language Integrated Learning	8
2.1. Definitorische Annäherung	8
2.1.1. CLIL als Unterrichtsansatz	8
2.1.2. Organisationsformen von CLIL	10
2.2. Mathematik und CLIL: Begründung des derzeitigen Stellenwertes	17
2.3. Argumente für CLIL	19
2.3.1. Fremdsprachenperspektive	20
2.3.2. Sachfächerperspektive	26
3. Bilinguale Module im Mathematikunterricht	36
3.1. Lernendenorientierung	38
3.1.1. Fremdsprachnutzung	38
3.1.2. Vorstellungen entwickeln	39
3.2. Lerngegenstand	41
3.2.1. Themen	41
3.2.2. Material	47
3.3. Lehrendenorganisation	49
3.3.1. Kommunikative Aushandlung	50
3.3.2. Gelenkte Ganzheitlichkeit	53
4. Lernbereitschaft	57
4.1. Motivation	58
4.1.1. Motivation als Interaktion von Person und Situation	58
4.1.2. Aktuelle Motivationstheorien	59
4.1.3. Intrinsische und extrinsische Motivation im schulischen Kontext	60
4.2. Lernbereitschaft und Selbstbestimmungstheorie	62
4.2.1. Selbstbestimmungstheorie	62
4.2.2. Grundbedürfnisse und Zufriedenheit als Lernbereitschaft	64
4.2.3. Aktuelle Lernbereitschaft und Interesse	66
5. Zusammenfassung der theoretischen Kapitel	69

6.	Forschungsdesign.....	71
6.1.	Methodologischer Zugriff: Multimethodische Fallstudien	71
6.1.1.	Skizzierung des Forschungsdesigns.....	72
6.1.2.	Integration von qualitativen und quantitativen Methoden.....	74
6.1.3.	Fallstudien	79
6.2.	Die Pilotstudie	81
6.2.1.	Forschungsdesign	82
6.2.2.	Die Lerngruppe und das Thema.....	88
6.2.3.	Material	89
6.2.4.	Ergebnisse	91
6.2.5.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	98
6.2.6.	Implikationen der Pilotstudie für die Hauptstudie	101
6.3.	Forschungsdesign der Hauptstudie	103
6.3.1.	Forschungsfrage und Vorannahmen	103
6.3.2.	Erhebungsmethoden	110
6.3.3.	Datenaufbereitung	125
6.3.4.	Datenauswertung	127
6.3.5.	Fallauswahl und Rolle der Forscherin	138
6.3.6.	Evaluation der Erhebungsinstrumente und Datenerhebung	140
7.	Ergebnisse	155
7.1.	Fallstudie 1: Wahrscheinlichkeiten in Klasse sieben	155
7.1.1.	Thema.....	155
7.1.2.	Lernendensicht	156
7.1.3.	Lehrendensicht	162
7.1.4.	Falldarstellung.....	165
7.2.	Fallstudie 2: Statistik in Klasse acht	168
7.2.1.	Thema.....	168
7.2.2.	Lernendensicht	169
7.2.3.	Lehrendensicht	175
7.2.4.	Falldarstellung.....	178
7.3.	Fallstudie 3: Satz des Pythagoras in Klasse neun	181
7.3.1.	Thema.....	181
7.3.2.	Lernendensicht	182
7.3.3.	Lehrendensicht	188
7.3.4.	Falldarstellung.....	190
7.4.	Fallstudie 4: Optimierung in der E-Phase	193
7.4.1.	Thema.....	193
7.4.2.	Lernendensicht	195
7.4.3.	Lehrendensicht	200
7.4.4.	Falldarstellung.....	204
7.5.	Fallstudie 5: Wahrscheinlichkeiten in der Q1-Phase	206
7.5.1.	Thema.....	207
7.5.2.	Lernendensicht	208

7.5.3.	Lehrendensicht	214
7.5.4.	Falldarstellung	217
7.6.	Fallstudie 6: Matrizen in der Q1-Phase.....	220
7.6.1.	Thema	220
7.6.2.	Lernendensicht	221
7.6.3.	Lehrendensicht	229
7.6.4.	Falldarstellung	233
8.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	236
8.1.	Zusammenfassung der Ergebnisse	236
8.1.1.	Lernendenperspektive.....	236
8.1.2.	Lehrendenperspektive.....	244
8.2.	Diskussion der Ergebnisse	246
8.2.1.	Lernendenperspektive.....	246
8.2.2.	Lehrendenperspektive.....	256
9.	Resümee und weitere Forschungsarbeiten.....	260
	Literaturverzeichnis	264

Abbildungsverzeichnis

Kapitel 2

Graphik 2.1.:	Verschiedene Organisationsformen von CLIL	11
---------------	---	----

Kapitel 3

Graphik 3.1.:	Das didaktische Dreieck	37
Tabelle 3.1.:	Symbolisierungsformen nach Leisen (2013)	44
Tabelle 3.2.:	Mathematische Kompetenzen und Symbolisierungsformen	45

Kapitel 4

Graphik 4.1.:	Überblicksmodell zu Determinanten und Verlauf motivierten Handeln nach Heckhausen und Heckhausen (2010)	59
Graphik 4.2.:	Relevante Konstrukte in der Hauptstudie	66

Kapitel 6

Graphik 6.1.:	Anordnung der Erhebungsmethoden	74
Graphik 6.2.:	Erhebungsmethoden des Pilotmoduls	84
Tabelle 6.1.:	Symbolisierungsformen des Themas	89
Tabelle 6.2.:	Klasse als Ganzes	92
Tabelle 6.3.:	Interessensgruppen	94
Tabelle 6.4.:	Geschlechtergruppen	95
Graphik 6.3.:	Erhebungsmethoden der Hauptstudie	125
Graphik 6.4.:	Visualisierung des Mann-Whitney-U- und des Wilcoxon-Tests	128
Graphik 6.5.:	Kodierung der offenen Antworten	130
Graphik 6.6.:	Kodierung Leitfadeninterviews	133
Graphik 6.7.:	Einstellung Schüler/innen und Potential Thema	135
Graphik 6.8.:	Einstellung Schüler/innen und Lehrkraft	136
Graphik 6.9.:	Entwicklung Schüler/innen und Lehrkraft	137
Tabelle 6.5.:	Fälle	139
Tabelle 6.6.:	Übersicht Fragebögen	141
Tabelle 6.7.:	Subtests Mathematik	146
Tabelle 6.8.:	Subtests Englisch	146
Tabelle 6.9.:	Übersicht Interviews	150

Kapitel 7

Tabelle 7.1.1.:	Symbolisierungsformen des Themas	156
Tabelle 7.1.2.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik	157
Tabelle 7.1.3.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik der Interessensgruppen	160
Tabelle 7.1.4.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik von Jungen und Mädchen	161
Graphik 7.1.1.:	Einstellung Schüler/innen und Potential Thema	166
Graphik 7.1.2.:	Einstellung Schüler/innen und Lehrkraft	166
Graphik 7.1.3.:	Entwicklung Schüler/innen und Lehrkraft	167
Tabelle 7.2.1.:	Symbolisierungsformen des Themas	169
Tabelle 7.2.2.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik	170
Tabelle 7.2.3.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik der Interessensgruppen	173
Tabelle 7.2.4.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik der Geschlechtergruppen	175
Graphik 7.2.1.:	Einstellung Schüler/innen und Potential Thema	179
Graphik 7.2.2.:	Einstellung Schüler/innen und Lehrkraft	179

Graphik 7.2.3.:	Entwicklung Schüler/innen und Lehrkraft	180
Tabelle 7.3.1.:	Symbolisierungsformen des Themas	182
Tabelle 7.3.2.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik	184
Tabelle 7.3.3.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik der Interessensgruppen	186
Tabelle 7.3.4.:	Lernbereitschaftsentwicklung von Jungen und Mädchen	187
Graphik 7.3.1.:	Einstellung Schüler/innen und Potential Thema	191
Graphik 7.3.2.:	Einstellung Schüler/innen und Lehrkraft	191
Graphik 7.3.3.:	Entwicklung Schüler/innen und Lehrkraft	192
Tabelle 7.4.1.:	Symbolisierungsformen des Themas	194
Tabelle 7.4.2.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik	196
Tabelle 7.4.3.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik der Interessensgruppen	198
Tabelle 7.4.4.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik von Jungen und Mädchen	200
Graphik 7.4.1.:	Einstellung Schüler/innen und Potential Thema	204
Graphik 7.4.2.:	Einstellung Schüler/innen und Lehrkraft	205
Graphik 7.4.3.:	Entwicklung Schüler/innen und Lehrkraft	205
Tabelle 7.5.1.:	Symbolisierungsformen des Themas	207
Tabelle 7.5.2.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik	209
Tabelle 7.5.3.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik der Interessensgruppen	212
Tabelle 7.5.4.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik von Jungen und Mädchen	214
Graphik 7.5.1.:	Einstellung Schüler/innen und Potential Thema	217
Graphik 7.5.2.:	Einstellung Schüler/innen und Lehrkraft	218
Graphik 7.5.3.:	Entwicklung Schüler/innen und Lehrkraft	219
Tabelle 7.6.1.:	Symbolisierungsformen des Themas	221
Tabelle 7.6.2.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik	222
Tabelle 7.6.3.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik der Interessensgruppen Mathematik	224
Tabelle 7.6.4.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik der Interessensgruppen Englisch	226
Tabelle 7.6.5.:	Lernbereitschaftsentwicklung Mathematik von Jungen und Mädchen	228
Graphik 7.6.1.:	Einstellung Schüler/innen und Potential Thema	233
Graphik 7.6.2.:	Einstellung Schüler/innen und Lehrkraft	234
Graphik 7.6.3.:	Entwicklung Schüler/innen und Lehrkraft	234
Kapitel 8		
Tabelle 8.1.:	Verteilung Jungen und Mädchen auf die Interessensgruppen	242
Tabelle 8.2.:	Prozentuale Anteile der Geschlechter an den Interessensgruppen	242
Tabelle 8.3.:	Probanden	249

Abkürzungsverzeichnis

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

EAS – englischabgewandte Schüler/innen

EZS – englischzugewandte Schüler/innen

MAS – mathematikabgewandte Schüler/innen

MZS – mathematikzugewandte Schüler/innen

Vorwort

Die treffenden einleitenden Worte für die Arbeit zu finden, die mich vier Jahre meines Lebens begleitet hat, ist nicht einfach. Es ist nicht einfach in Worte zu fassen, welchen Prozess ich in diesen Jahren durchlaufen habe und wie mich die Auseinandersetzung mit der Arbeit in meiner persönlichen und professionellen Entwicklung beeinflusst hat. Obwohl die Beschäftigung mit der Arbeit nicht immer leicht oder gradlinig war, blicke ich mit einem sehr guten Gefühl auf diese intensive und spannende Phase in meinem Leben zurück. Ich habe viel gelernt; sei es inhaltlich oder über mich selbst.

Leicht ist es hingegen Worte des Dankes für diejenigen zu finden, die mich in dieser Zeit begleitet, beraten und ermutigt haben. Zunächst gilt mein Dank Sabine Doff, die mich, obwohl wir uns nicht lange kannten, als Doktorandin angenommen hat. Die Möglichkeit, die sie mir eröffnete, ein Dissertationsthema wählen zu können, wofür ich mich selbst interessierte, machte es mir erst möglich diese Arbeit mit so viel Hingabe und Interesse zu verfolgen. Ich möchte mich besonders für die konstruktiven Gespräche, die kritischen Nachfragen und das Feedback bedanken.

Des Weiteren möchte ich mich bei Britta Viebrock bedanken. Auch sie begleitete meine Dissertation, nahm sich an wichtigen Stellen Zeit, um die Qualität der Arbeit maßgeblich zu erhöhen. Mein ausgesprochener Dank gilt Gerhard Bach. Ohne ihn hätte ich es nicht in Erwägung gezogen zu promovieren und er begleitete die Arbeit bis zum Schluss. Auch möchte ich mich bei Andreas Grünewald bedanken. Seine Sichtweise auf mein Forschungsprojekt half mir an diversen Stellen weiter.

Besonders herzlicher Dank gilt den Lehrkräften, die sich bereit erklärt haben an meiner Studie teilzunehmen und ihren Unterricht für meine Forschung zu öffnen. Ihr Interesse an meinem Projekt und ihr Engagement zeigten mir, dass die Erforschung von bilingualen Modulen lohnenswert sein kann.

Auch möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Arbeitsgruppe, Tim Giesler, Alicia Jöckel, Annina Sass und Lena Schuett, bedanken. Sie haben mich an vielen Stellen unterstützt, sei es, dass sie Texte von mir gelesen haben, dass sie mit mir zusammen kategorisiert haben oder dass sie einfach nur da waren, um über Ideen zu meiner Dissertation zu sprechen. An dieser Stelle gilt mein Dank auch den Teilnehmer/innen des Forschungskolloquiums Inform. Ich habe in diesem Rahmen immer anregende Diskussionen erlebt. Davon, dass hier sowohl meine Dissertation als auch andere Forschungsprojekte diskutiert wurden, hat die Genese meiner Arbeit stark profitiert.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meiner Familie und einer besonderen Freundin bedanken, die mich in der Phase der Promotion unterstützt haben und maßgeblich zur Fertigstellung der Arbeit beigetragen haben. Mein Dank gilt meiner Familie, Monika, Michael und Sebastian Prüfer. Sie alle haben mich unterstützt und insbesondere meine Mutter Monika half mir am Anfang der Dissertation Ideen zu finden und später immer wieder Texte zu optimieren, indem sie sie und zum Schluss die ganze Arbeit (mehrfach) Korrektur gelesen und so die Qualität der Arbeit erheblich erhöht hat. Mein Dank gilt auch Urte Kern, die mit mir diverse Stunden zugebracht hat, um Fragebo-

gendaten einzugeben und Texte von mir zu lesen. Außerdem möchte ich mich bei meinem Mann Julien bedanken. Er hat von Anfang an an mich geglaubt und war fest davon überzeugt, dass ich promovieren kann. Dieser Glaube an mich in Kombination mit vielen produktiven Gesprächen mit ihm über die Arbeit sind fundamentale Gründe, warum ich die Arbeit fertiggestellt habe.

Bremen, im Januar 2014

Katharina Verriere

„CLIL has become such an important topic in recent educational debate that it cannot be called simply a new trend in language and/or content learning.“

(Wolff 2012: 97)

1. Einleitung

1.1. Anlass und Ziel der Arbeit

Das obige Zitat illustriert die zentrale Position von *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) in der Bildungsdebatte. Aufgrund seines Stellenwertes im deutschen Schulwesen ist CLIL bislang in diversen wissenschaftlichen Arbeiten erforscht worden und steht auch in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. In der Arbeit werden bilinguale Module – eine Form von CLIL – im Mathematikunterricht untersucht; hierbei liegt der Fokus auf der Lernbereitschaftsentwicklung der Lernenden für das Fach Mathematik. Die Forschungsfrage lautet:

Wie beeinflussen bilinguale (englisch-deutsche) Module im Mathematikunterricht die Lernbereitschaft der Schüler/innen für das Sachfach?¹

Um den Anlass und das Ziel der Arbeit zu illustrieren, wird eröffnend auf das Fach Mathematik im Kontext bilingualer Module, die Lernbereitschaftsentwicklung der Schüler/innen für das Sachfach in einem bilingualen Modul und das Interesse der Forscherin an der Thematik eingegangen. Diese einleitend geführten Diskussionen stellen einen ersten Kontakt mit den in den Kapiteln der Arbeit ausführlichen Argumentationen dar und zeigen, dass es Ziel der Arbeit ist, Randgebiete der fremdsprachendidaktischen Forschung bzgl. CLIL zu erkunden; einerseits das für CLIL als weniger wichtig erachtete Sachfach Mathematik und andererseits die Erforschung eines motivationalen Konstrukts aus Sicht des Sachfaches.

In der CLIL-Debatte ist bislang die Untersuchung von Geschichts- und Erdkundeunterricht populär (Abendroth-Timmer et al. 2004: 17). Das sind Fächer, die vermehrt in CLIL-Kontexten unterrichtet werden und untersucht wurden (z.B. Coetzee-Lachmann 2009; Kollenrott 2008; Lamsfuß-Schenk 2008; Müller-Bittner 2008; Heine 2007; Viebrock 2007; Müller-Schneck 2006; Golay 2005). Forschung zum naturwissenschaftlichen Sachfachunterricht ist seltener (z.B. Bonnet 2004 für bilingualen Chemieunterricht). Weitere Fächer, wie Darstellendes Spiel, Sport (z.B. Rottmann 2006) und Pädagogik, wurden in bilingualen Bildungsgängen und in Modulform untersucht

¹ Der Begriff ‚Sachfach‘ wird verwendet, um auf die nicht-sprachlichen Unterrichtsfächer zu verweisen. Hierbei wird mitgedacht, dass es in den Fächern nicht nur um das Erlernen von „Sachen“, d.h. Wissensbeständen geht, sondern, dass auch immer sprachliches und soziales Lernen Teil des Unterrichts ist. Das Wort ‚Schüler/innen‘ wird verwendet, um auf männliche und weibliche Lernende einzugehen; in wörtlichen Zitaten wird die Ausdrucksweise der jeweiligen Autor/innen beibehalten.

(Abendroth-Timmer 2007). Mathematik gehört nicht zu den am meisten genutzten CLIL-Fächern in Deutschland und steht daher auch in der CLIL-Forschung nicht im Mittelpunkt des Interesses. In der vorliegenden Arbeit wird argumentiert, dass sich CLIL und Mathematik in der Schulpraxis, insbesondere in der beliebter werdenden Organisationsform der bilingualen Module, in Verbindung bringen lassen. Mit bilingualen Modulen im Mathematikunterricht können bestimmte Hoffnungen – z.B. die Lernbereitschaftssteigerung gewisser Schüler/innengruppen für das Sachfach – verbunden werden, die den Einsatz von bilingualen Einheiten erklären. Daher wird in der vorliegenden Arbeit in einer ersten Annäherung erörtert, wie und warum das in der CLIL-Diskussion nur marginal wahrgenommene Sachfach Mathematik in die Diskussion um bilinguale Module integriert werden kann und soll.

In der Arbeit wird die Lernbereitschaftsentwicklung von Schüler/innen für das Sachfach während eines bilingualen Moduls im Mathematikunterricht erforscht; auch diese Sichtweise ist in der CLIL-Diskussion nur am Rande relevant. Das Forschungsinteresse an CLIL entstammt den Fremdsprachendidaktiken (Ditze und Halbach 2009: 9).² Heute ist es hier ein zentrales (Doff 2010: 11), anerkanntes und „salonfähiges“ Forschungsfeld (Breidbach 2010: 166). Die Untersuchung von CLIL erscheint aus Sicht der Sachfachdidaktiken weniger relevant; hier lässt sich mit Forschung zu CLIL „kein Blumentopf gewinnen“ (Breidbach 2010: 166). Das große Interesse der Fremdsprachendidaktiken an CLIL führt dazu, dass in Forschungsarbeiten zu dem Thema häufig der Fokus auf fremdsprachlichen Lernprozessen liegt (Breidbach 2010: 165; Mentz 2010: 34; Barricelli und Schmieder 2009: 205). Vermehrt wird auch die Sachfachperspektive aus Sicht der Fremdsprachendidaktiken beleuchtet; dieser Fokus ist nicht unproblematisch, da sich Forschende „[...] beim Blick über die Fachgrenzen für das Verlassen des angestammten Terrains zu rechtfertigen haben (,Ist das denn noch von Relevanz für die Fremdsprachendidaktik?‘)“ (Breidbach 2010: 166). Um dieser Notwendigkeit der Rechtfertigung adäquat begegnen zu können, kann es erforderlich sein, Forschung zu CLIL als einen eigenständigen Forschungsschwerpunkt und nicht als Teil der fremdsprachen- bzw. sachfachdidaktischen Forschung zu betrachten; Ditze und Halbach (2009: 9) betonen, dass sich diese Auffassung bereits durchgesetzt hat. Aufgrund dieser Auslegung kann in Forschungsarbeiten verstärkt die Fachperspektive in den Blick genommen werden, ohne die Frage beantworten zu müssen, ob ein Forschungsprojekt zu CLIL noch relevant für die jeweilige fremdsprachendidaktische Forschung ist. Beispiele für derartige Forschungsarbeiten, die eher die sachfachliche als die fremdsprachliche Perspektive betrachten, sind Studien, die die bestehende Unterrichtspraxis von CLIL reflektieren (z.B. Kollenrott 2008; Müller-Bittner 2008; Viebrock 2007; Müller-Schneck 2006; Meyer 2002) und den Kompetenzerwerb im Sachfach erforschen (z.B. Kollenrott 2008; Lamsfuß-Schenk 2008;

² Hier wird bewusst von Fremdsprachendidaktiken im Plural gesprochen, um zu verdeutlichen, dass es nicht eine allgemeine Fremdsprachendidaktik, sondern spezifische Fremdsprachendidaktiken für unterschiedliche Fremdsprachen – z.B. Englisch oder Französisch – gibt.