



Arne Heinemann

Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht

Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht
zu sein und es zu werden

Arne Heinemann

**Professionalität und Professionalisierung
im Bilingualen Unterricht**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Axel Gehrmann, Till-Sebastian Idel,
Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Arne Heinemann

Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht

Was es bedeutet, Lehrperson für den
Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg unter dem Titel „Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht – Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden“ als Dissertation angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Andreas Bonnet, Universität Hamburg.

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Uwe Hericks, Universität Marburg.

Dritte Gutachterin: Prof. Dr. Silvia Maria Melo-Pfeifer, Universität Hamburg.

Tag der Disputation: 30.08.2017

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

tag cloud Umschlagseite 1: Arne Heinemann.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2221-3

Danksagung

Mein großer Dank gilt Andreas Bonnet, ohne den es diese Arbeit nicht geben würde. Danke dafür, dass du vor sechs Jahren bei unserem Treffen mit Claudio Pizarro und Clemens Fritz ein Potential in mir gesehen hast, das ich damals selber noch nicht ahnte. Danke dafür, dass du deinen unermüdlichem Optimismus über all die Jahre aufrecht erhalten konntest und den Glauben – auch in krisenhaften Momenten – an mich und das Projekt nie verloren hast! Danken möchte ich auch meinem Zweitgutachter, Uwe Hericks, der mir in der Endphase der Arbeit mit seinem methodischen know how und seinen persönlichen Kontakten eine große Hilfe war. Danke, Uwe, dass du mich bestärkt hast, auf dem richtigen Weg zu sein und insbesondere für deinen positiven Blick auf Lehrpersonen in der Wissenschaft. Alle weiteren Leute aufzuzählen, die etwas dazu beigetragen haben, dass dieses Projekt einen sinnvollen Abschluss gefunden hat, ist kein einfaches Unterfangen. Dennoch: Maren und Penny, die Freude, die ihr tagtäglich verbreitet, war stets ein guter Ausgleich zu den kleinen und großen Frustrationen, die man so im Laufe der Zeit erlebt. Danke, Mama und Papa, für eure Unterstützung! Carsten, was wäre diese Diss ohne das Alte Land, Timmendorf und die vielen, vielen Gespräche in Cafés und Zügen dieses Landes? Und auch wenn es nicht ganz einfach werden wird: wir werden einen Weg finden, auch dein Projekt zu beenden! Vielen Dank an alle Mitstreiter in den Kolloquien an der Uni Hamburg und im Kolloquium Bildungsgangforschung – ohne eure Hinweise zu allen Zeiten des Projektes wäre es nicht gegangen.

Ahrensburg im Mai 2017

Arne Heinemann

Zusammenfassung

Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht

Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden

Vor dem Hintergrund des quantitativen Ausbaus bilingualer Bildungsangebote in Deutschland als einer Form von Content and Language Integrated Learning (CLIL) und dem bildungspolitischen Versuch, die daraus folgende Lücke für die Lehrerbildung durch zahlreiche Spezialangebote der Lehreraus- und -fortbildung zu schließen, erscheint es angebracht, die Wirkung dieser Ausbildung zu rekonstruieren. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den Lehrpersonen für den Bilingualen Unterricht (BU), ihren methodisch-didaktischen Konzeptualisierungen von BU in Verbindung mit ihrer je spezifischen Berufsbiographie.

Es wurden in einem qualitativen Forschungssetting maximal-kontrastive Fälle von Lehrpersonen für den BU mit unterschiedlichen Ausbildungen im Sinne eines theoretischen Samplings ausgewählt und interviewt. Das zentrale Erkenntnisinteresse gilt der Frage, was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden?

In Einzelinterviews wurden anhand einer Kartenlegemethode relevante Themengebiete des Diskurses um BU und der Professionsforschung adressiert und je nach persönlicher Relevanzsetzung der Fälle thematisiert. Diese Interviews wurden mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet, um das handlungsleitende Wissen der Lehrpersonen zu rekonstruieren. So wird nicht nur das explizite, deklarative Wissen auf der Oberflächenstruktur der Dokumente fokussiert, sondern implizite, handlungsleitende Wissensbestände wurden durch die Rekonstruktion offengelegt und fallvergleichend betrachtet.

In einer theoretisch-fokussierten Typenbildung wurde das Modell beruflicher Entwicklungsaufgaben als Heuristik verwendet, um eine Basistypik des Zugangs zum BU zu rekonstruieren. Es zeigen sich hierbei zwei unterschiedliche Zugänge der Lehrpersonen zum BU: ein unterrichtsorientierter auf der der Mikro-Ebene von Schule und ein organisationsorientierter auf der Meso-Ebene von Schule.

Als zentrales Ergebnis kann festgehalten werden, dass in der Reflexion von expliziten Wissensbeständen in Verbindung mit impliziten Wissensbeständen – in Form von Erfahrungswissen – ein Potential der Ausbildung von Handlungswissen und somit zur Professionalisierung im BU liegt. Insbesondere die eigene Vorstellung von Spracherwerb kann hierbei als relevante Dimension zur Erklärung einer Konzeptualisierung von Bilinguaem Unterricht erachtet werden.

Abstract

CLIL teacher professionalisation

Implications for being and becoming a CLIL teacher

As a reaction to the growing demand for Bilingualer Unterricht (BU) as a form of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Germany, educational policies have introduced several forms of pre- and in-service teacher education. This study focusses on the effect of these certificates by interviewing CLIL teachers about their conceptualisations of BU against the backdrop of their individual (professional) biography.

In a qualitative study that used theoretical sampling in order to find cases of maximum contrast regarding the certificates, teachers were interviewed about what being and becoming a CLIL teacher means for them.

Single interviews with the teachers focussed on relevant aspects of the discourse about (CLIL) teacher professionalisation, giving them the opportunity to outline their relevances in choosing interview cards (Kartenlegemethode). Using the Documentary Method of interpretation, explicit and implicit forms of knowledge have been reconstructed outlining the teachers' frames of orientation. By using the concept of Professional Developmental Tasks as a heuristic tool, two approaches to CLIL teaching have been identified as a basic typology: teachers either focus primarily on teaching (micro-level) or they focus on managing CLIL in school (meso-level).

The main result of this study is that not only explicit knowledge, that might have been acquired in special courses for teaching CLIL, is relevant for the teachers but it only has an effect on professionalisation in connection with implicit knowledge such as experiential learning. Especially teachers' conceptualisations of foreign language acquisition can be considered a relevant dimension for explaining their ideas about BU.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	10
Einleitung	11
1 Begriffsbestimmung: CLIL und Bilingualer Unterricht	17
1.1 Was Bilingualer Unterricht (nicht) ist	17
1.2 Fremdsprachliche Forschung zum Bilingualen Unterricht	22
1.3 Sachfachliche Wirkungsforschung zum Bilingualen Unterricht	24
1.4 Kritische Forschungsperspektiven auf den Bilingualen Unterricht	25
1.5 Lehrerbildung für den Bilingualen Unterricht in Deutschland	29
1.6 Ausbildung für den Bilingualen Unterricht in der ersten Phase	29
1.7 Ausbildung für den Bilingualen Unterricht in der zweiten Phase	30
1.8 Angebote der Ausbildung für den Bilingualen Unterricht in der dritten Phase/Lehrerfortbildung	30
1.9 Professionsforschung zum Bilingualen Unterricht	32
2 Von Berufen und Professionen zur Professionalisierung	37
2.1 Kompetenztheoretischer Ansatz der Professionsforschung	38
2.2 Strukturtheoretischer und berufsbiographischer Ansatz der Professionsforschung	41
2.3 Der Krisenbegriff nach Oevermann	42
2.4 Antinomische Handlungsstrukturen des Lehrerhandelns	45
2.5 Zwischen Struktur und Biographie: Das Konzept der Entwicklungsaufgabe	47
2.6 Was bedeutet Professionalität und Professionalisierung in dieser Arbeit?	52
2.7 Was ist überhaupt Wissen?	54
2.8 Subjektive Theorien und das Forschungsprogramm Subjektive Theorien	55
2.9 Beliefs, assumptions, knowledge	58
2.10 Handlungsleitendes Wissen und tacit knowledge	60
2.11 Mein Verständnis von Wissen und Handeln	62
3 Methodologie und Methode	65
3.1 Erkenntnisinteresse	65
3.2 Forschungsfragen	66
3.3 Datenerhebung: Zum Forschungsprozess	67
3.4 Datenauswertung: Die Dokumentarische Methode	76
3.5 Zur Standortgebundenheit des Forschers	83
4 Darstellung der empirischen Ergebnisse	85
4.1 Falldarstellung Carl Beck: „Weil ich das halt zusätzlich gemacht wurde äh habe“	85

4.2	Falldarstellung Tim Frühling: „Ich persönlich sehe mich da in der Rolle inner Oberstufe eigentlich fast schon eher so'n bißchen als Dozent“	104
4.3	Falldarstellung Svenja Ziegler: „Ich würde nie sagen ich bin Bililehrer. Das ist entweder ne Entschuldigung oder ne Selbstbeweihräucherung“	127
4.4	Falldarstellung Martin Schmidt: „Aber im Endeffekt finde ich persönlich die Perspektive der Schüler wichtiger als die Perspektive der Fachleiter“	151
4.5	Fallvergleich	175
4.6	Querschnittsauswertung	187
5	Diskussion	199
5.1	Fallbezogene Betrachtung	200
5.2	Fallübergreifende Betrachtung	206
5.3	Fokus: CLIL und Bilingualer Unterricht	211
5.4	Fokus: Professionsforschung	216
6	Fazit und Ausblick	223
7	Literaturverzeichnis	231

Abkürzungsverzeichnis

BAK	Beliefs, Assumptions, Knowledge
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CLIL	Content and Language Integrated Learning
FST	Forschungsprogramm Subjektive Theorien
IB	International Baccalaureate

Einleitung

„Sag mal, hast du schon ‘nen Refplatz?“ „Ja, habe ich. In Bonn. Da gibt’s ’ne Zusatzquali für den Bilingualen Unterricht.“ „Cool, klingt super. Das ist dann später bei Bewerbungen bestimmt hilfreich!“

So oder so ähnlich liefen etliche Gespräche ab, in denen ich Kommilitonen von meinem Vorhaben erzählte, mich im Referendariat nach dem gymnasialen Lehramtsstudium mit den Fächern Englisch und Geschichte dem Feld des Bilingualen Unterrichts zuwenden zu wollen. Es erschien mir zu diesem Zeitpunkt meines beruflichen Werdegangs unmittelbar einleuchtend, meine Studien- und Unterrichtsfächer, die bis dato eher nebeneinander in ihrer jeweiligen Fachkultur bestanden, mehr auf einander zu beziehen und sie möglicherweise sogar miteinander zu verbinden. Bilingualer Unterricht stellte sich mir als reizvolle Aufgabe in der zweiten Phase der Ausbildung als Lehrer dar.

Konkret bedeutete dies, dass ich mein Referendariat an einer Schule mit einem bilingual-englischen Zweig absolvierte und ein zusätzliches Fachseminar zum Bilingualen Unterricht besuchte. Doch bereits während der Ausbildung stellte sich bei mir eine gewisse Ernüchterung ein: „Wie? Das soll jetzt alles gewesen sein? Und dafür braucht man jetzt eine Zusatzqualifikation?“. Zunehmend kam der Verdacht bei mir auf, dass meine Kommilitonen recht gehabt haben könnten und es bei der Zusatzqualifikation für den Bilingualen Unterricht eher darum geht, ein Zertifikat zu erwerben, welches im Lebenslauf aufgelistet wird und das einem bei Bewerbungen Vorteile im Vergleich zu den Mitbewerbern verschafft, ohne dabei eine Maßnahme zur Ausbildung von Professionalität zu sein.

Auf diese Weise entstand bei mir das Bedürfnis, der Sache auf den Grund zu gehen, den eigenen Horizont zu erweitern und herauszufinden, wie die berufsbiographischen Erfahrungen anderer Lehrpersonen aussehen. Folgende Fragen waren dabei für mich wichtig: „Wo, wann und wie lernt ein Lehrer eigentlich das, was er für den Beruf braucht?“ (Herrmann/Hertramph 2002: 98). In Bezug auf Professionalität im Bilingualen Unterricht interessierte mich konkret, welche methodisch-didaktischen Vorstellungen von Bilinguaem Unterricht Lehrpersonen haben, inwiefern die Zertifikate für sie relevant sind und ob sie eine Auswirkung auf die Vorstellungen von Bilinguaem Unterricht haben. Ferner fragte ich mich, wie sie mit den Anforderungen und Herausforderungen des derzeitigen beruflichen Handelns umgehen und welche Wissensbestände sie dabei mobilisieren.

Um die aufgeworfenen Fragen beantworten zu können, erschien es mir zunächst notwendig, einen Überblick darüber zu gewinnen, wie verbreitet Bilingualer Unterricht tatsächlich ist, welche Aus- und Fortbildungsangebote es generell gibt und was bereits über die Professionalisierung von Lehrpersonen in diesem Bereich bekannt ist.

Bei meinen Recherchen stieß ich häufig auf bildungspolitische Postulate wie: „Bilingualer Unterricht steigert nicht nur die Sprachkompetenz der Schüler, er fördert auch die fachsprachlichen Kompetenzen und sorgt für eine interkulturelle Perspektive im Fachunterricht. Daher sollen alle Schülerinnen und Schüler von diesem Erfolgsmodell profitieren“¹. Mit diesen Worten wurde unter anderem auf einer Tagung in Essen, die unter dem Motto „Bilingual für alle“ stattfand, geworben. Das große bildungspolitische Interesse an Bilingu-

1 Nähere Informationen finden sich unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Veranstaltungen/Materialien_zu_vergangenen_Veranstaltungen/Bilingual_fuer_alle/index.html (03.10.2010)

alem Unterricht in Deutschland war offensichtlich. Auch in der internationalen Diskussion um *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) werden mit dieser Unterrichtsform viele positive Erwartungen – wie zum Beispiel die Förderung eines mehrsprachigen Europas – verknüpft (vgl. Commission of the European Communities 2005; Moate 2011). Es besteht somit kein Zweifel an der Aussage, dass bilinguale Unterrichtsformen in Deutschland großen gesellschaftlichen Zuspruch erfahren und die Zahl der Schulen mit bilingualen Angeboten unterstreicht dies, wie meine quantitative Vorerhebung der aktuellen Zahlen über die Ministerien und Behörden der Bundesländer zeigt: Die in unregelmäßigen Abständen publizierten Zahlen zu Schulen mit Angeboten des Bilingualen Unterrichts in Deutschland legen die Vermutung nahe, dass die Forderung „Bili für alle“ und die damit verbundene Ausbreitung bilingualer Unterrichtsangebote auf dem gewünschten Weg ist: Im Jahr 1995 gab es an allgemein bildenden Schulen in Deutschland 195, im Jahr 1999 365 und 2005 bereits 618 bilinguale (d.h. deutsch-englische und deutsch-französische) Angebote (vgl. Werner 2007: 26). Nur ein Jahr später sind es nach Angaben der KMK bereits 714 Schulen (vgl. KMK 2006). Fünf Jahre später verzeichnet die KMK sogar mehr als 1500 Schulen mit bilingualen Bildungsangeboten (vgl. KMK 2013)². Nach wie vor sind die Gymnasien die quantitativ führende Schulform mit bilingualen Bildungsangeboten³. Andere Entwicklungen lassen sich in Bayern sowie Nordrhein-Westfalen nachweisen, wo bilinguale Angebote zunehmend an Realschulen eingerichtet wurden und werden (vgl. Gnutzmann 2015: 334). Zudem können bilinguale Bildungsangebote im Grundschulbereich als „Anzeichen für die Etablierung als Regelunterricht“ gedeutet werden (vgl. Diehr 2012: 19).

Der Prozess der quantitativen Vorerhebung gestaltete sich schwieriger als erwartet und so musste ich feststellen, dass eine umfassende, valide Statistik zwar nicht erzielt werden konnte, meine Annahme des weiterhin quantitativen Anstiegs des Bilingualen Angebotes der Schulen aber durchaus als bestätigt gelten konnte. Bilingualer Unterricht macht daher einen festen Bestandteil der Bildungslandschaft in Deutschland aus (vgl. Breidbach/Viebrock 2013: 11). Im Anschluss richtete ich meinen Fokus auf die Qualität dieser Unterrichtsform.

Empirische Forschung zu den Schülerinnen und Schüler im Bilingualen Unterricht in Deutschland ist erfolgt und die Fragen um die Wirkung dieser Unterrichtsform sind – hinsichtlich des fremdsprachlichen Lernens – zunächst einmal ansatzweise geklärt. Die sachfachliche Perspektive ist ebenfalls erforscht worden, jedoch bleiben in diesem Bereich noch Forschungsdesiderate bestehen (vgl. Breidbach 2007: 37). Ganz offensichtlich ist, dass das stetig wachsende Angebot an Bilinguaem Unterricht eine Nachfrage nach Lehrpersonen erzeugt, die diesen Unterricht möglichst professionell ausüben (vgl. KMK 2010: 35; Commission of the European Communities 2005: 9ff.). Der Forschung zu dieser zweiten großen Akteursgruppe im Bereich Schule, den Lehrpersonen, ist hingegen bislang nur unzureichend Beachtung geschenkt worden und dies gilt – ungeachtet des Beitrages dieser Arbeit – auch weiterhin (vgl. auch Doiz/Lasagabaster 2017: 2).

2 Im Gegensatz zum quantitativen Ausbau bilingualer Bildungsangebote steht, z.B. in Schleswig-Holstein, die rückläufige Alimentierung dieser Unterrichtsform in der Stundenzuweisung für Schulen durch die Behörde. So erhalten die Schulen dort seit dem Schuljahr 2015/216 lediglich 8 Stunden anstatt zuvor 12 Stunden. In den dazugehörigen PZV-Tabellen wird den Schulen eine Zuweisung von 0,31 Stellen gewährt. Noch ein Jahr zuvor waren es 0,47 Stellen. (vgl. Planstellungszuweisungsverfahren per Erlass vom 13.03.2015).

3 Es ließe sich diskutieren, ob diese Schulform primäres Objekt der Bildungspolitik ist und bilinguale Bildungsgänge politisch als Form der Elitenbildung gedacht werden/wurden oder ob vielmehr die Gymnasien als Zugpferde dieser Form des Unterrichts erachtet werden müssen, die z.B. durch die Entwicklung von schulinternen Curricula einen aktiven Beitrag zur Entwicklung von CLIL in Deutschland leisten.

Auf europäischer Ebene liegen bereits bildungspolitische Vorschläge dafür vor, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Lehrpersonen für CLIL besitzen sollten, um möglichst professionell agieren zu können (vgl. z.B. Bertaux et al. 2010.; Marsh et al. 2011). In Deutschland gibt es in den verschiedenen Bundesländern zudem eine Vielzahl an Möglichkeiten, eine spezielle Ausbildung für den Bilingualen Unterricht im Studium, während des Referendariats oder berufsbegleitend zu erlangen (vgl. Gnutzmann 2015). So erhärtet sich die Frage, ob die in den Zertifikatskursen erworbenen Wissensbestände für die derzeitige Handlungspraxis der Lehrpersonen relevant sind bzw. welchen Anforderungen und Herausforderungen sie sich gegenübersehen und welche Wissensbestände sie im Umgang mit diesen mobilisieren.

Um meinem Erkenntnisinteresse nachzugehen wurde ein Forschungssetting kreiert, in dem (fach-)didaktische und professionstheoretische Aspekte in ein Verhältnis zueinander gebracht werden. Nachfolgend möchte ich sowohl zentrale theoretische Diskurse dieser Arbeit sowie den daraus resultierenden Aufbau darlegen.

Den Gegenstandsbereich dieser Arbeit stellt der Bilinguale Unterricht dar. Der Begriff wird zunächst im **1. Kapitel** näher bestimmt, indem im Abgleich verschiedener Definitionen und Ansätze eingeführt wird, dass Bilingualer Unterricht in Deutschland Lernen im Sachfach und fremdsprachliches Lernen integrieren soll und als eine mögliche Form des in der internationalen Diskussion als CLIL bezeichneten Konzeptes betrachtet werden kann. Meinem Verständnis nach ist es bedeutsam, dass sich das Wort *bilingual* auf die angestrebte Kompetenz der Schülerinnen und Schüler nach Beendigung des bilingualen Bildungsganges bezieht und somit das Ziel dieser Unterrichtsform die Ausbildung einer fächerübergreifenden sachfachlichen Diskursfähigkeit bzw. (academic) literacy darstellt (vgl. Breidbach 2015: 210).

Anschließend wird in diesem Kapitel der Forschungsstand zu CLIL und zum Bilingualen Unterricht dargestellt. Dabei wird von der Wirkungsforschung um Bilingualen Unterricht ausgegangen, die zunächst primär eine fremdsprachendidaktische Perspektive einnahm, um dann den Blick auf einen möglichen sachfachlichen Mehrwert dieser Unterrichtsform zu werfen. Für die fremdsprachliche Perspektive sind die empirischen Ergebnisse eindeutig und es kann konstatiert werden, dass die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die am Bilingualen Unterricht teilgenommen haben, signifikant besser ausgeprägt sind als die ihrer – in der Mehrheitssprache Deutsch unterrichteten – Mitschüler (z.B. Bredenbröker 2000, Zydatiś 2007, DESI 2008).

Aus sachfachlicher Perspektive ist das „rather evangelical picture“ (Doiz/Lasagabaster 2017: 1/2) dieser Unterrichtsform jedoch ein wenig differenzierter zu betrachten. Anhand verschiedener Studien kann festgestellt werden, dass die Kompetenzen der bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler im Vergleich mit denen der monolingual unterrichteten als zumindest gleichwertig gelten können (z.B. Bonnet 2004, Lamsfuß-Schenk 2008, Breidbach 2007: 37). Andreas Bonnet spricht bei der Betrachtung der empirischen Forschung um CLIL daher von den „two tales of CLIL“ (Bonnet 2012b: 67). Um ein möglichst vollständiges Bild des Forschungsstandes abzubilden, wird diese Perspektive aufgegriffen und es werden auch CLIL-kritische Forschungsergebnisse, beispielsweise sozialer Selektionsmechanismen, dargestellt.

Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich den Aus- und Fortbildungsangeboten für den Bilingualen Unterricht (vgl. Kapitel 1.1). Auf europäischer Ebene wurden bereits administrative Rahmenmodelle mit dem Ziel der Steigerung der Professionalität von Lehrkräften für den Bilingualen Unterricht vorgelegt (vgl. European Communities 2004; Bertaux/Coonan/Frigols-Martin/Mehisto 2010, Marsh et al. 2011). Diese äußerst umfassenden Modelle bein-

halten Zusammenstellungen der Aus- und Fortbildungsangebote in europäischen Ländern, bedenken institutionelle Rahmenbedingungen und reichen von der Betrachtung sachfachlicher, fremdsprachlicher bis hin zu allgemeindidaktisch-methodischen Kompetenzen, die als Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen als erstrebenswert erachtet werden. Erste professionstheoretische Forschungsergebnisse zur Akteursgruppe der Lehrpersonen für CLIL geben Hinweise auf Chancen und Herausforderungen des Bilingualen Unterrichts, die in der vorliegenden Studie empirisch fundiert werden (z.B. Bonnet/Breidbach 2017; Doiz/Lasagabaster 2017, Tan 2011). Die Zusammenstellungen der europäischen Rahmenmodelle, der Angebote des Bilingualen Unterrichts in Deutschland sowie den daraus resultierenden Aus- und Fortbildungsangeboten in allen drei Phasen der Lehrerbildung zeigen eindrücklich die Relevanz der Thematik, welche belegt, dass der Bilinguale Unterricht mittlerweile keinen Orchideenstatus in der Bildungslandschaft mehr hat, sondern einen festen Bestandteil dieser darstellt. Es gilt daher, weitere empirische Aussagen darüber zu treffen, wie Lehrerinnen und Lehrer, die bereits Formen dieser Ausbildung durchlaufen haben, berufliche Anforderungen und Herausforderungen des Bilingualen Unterrichts wahrnehmen und was Professionalität in diesem Feld auszeichnet.

Um dieser Frage theoretisch fundiert nachgehen zu können, wird im **2. Kapitel** beleuchtet, was unter Professionalität und Professionalisierung in der erziehungswissenschaftlichen Debatte verstanden wird. Dieses Kapitel zum zweiten zentralen Bezugsbereich dieser Arbeit, der Professionsforschung, ist in zwei Teile untergliedert. Zunächst wird der Professionsbegriff anhand der drei großen Forschungsrichtungen, d.h. dem kompetenztheoretischen, dem strukturtheoretischen sowie dem berufsbiographischen Ansatz entwickelt (vgl. Terhart 2011, Bonnet/Hericks 2014). Ich folge in dieser Arbeit einem berufsbiographisch-strukturtheoretischen Verständnis, welches „Professionalität im Kern über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur“ an die Lehrpersonen auffasst (vgl. Helsper/Tippelt 2011: 272). Im Rückgriff auf Oevermanns Annahme, dass Berufe jeweils eigene Strukturlogiken aufweisen, welche sich anhand von Einzelfällen rekonstruieren lassen (vgl. Oevermann 2002: 22), wird untersucht, welche typischen Handlungsprobleme die Lehrpersonen wahrnehmen, annehmen und wie sie mit ihnen umgehen. Für die Professionalisierung von Lehrpersonen sind krisenhafte Momente bedeutsam, die die Routinen des Lehrerhandelns durchbrechen und so zur Entstehung des Neuen beitragen können (vgl. ebd. sowie Kap. 2.3). Es wird ferner davon ausgegangen, dass es „unaufhebbare Kernprobleme“ des Lehrerhandelns gibt (Schütze 1996: 118) und dass der Lehrerberuf durch grundlegende antinomische Strukturen gekennzeichnet ist, welche nicht auflösbar sind und die es wahrzunehmen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen gilt, insofern eine Professionalisierung angestrebt wird (vgl. Helsper 1996). Dies wird in Kapitel 2.4 ausgeführt. Anschließend wird das aus der Bildungsforschung stammende Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgabe als theoretischer Rahmen des berufsbiographisch-strukturtheoretischen Verständnisses von Professionalität und Professionalisierung in dieser Arbeit eingeführt (vgl. Kapitel 2.5). Berufliche Entwicklungsaufgaben werden als eine gesellschaftliche Anforderung an Individuen in ähnlichen, aber immer spezifischen, berufsbiographischen Lebenssituationen verstanden, die von diesen Personen wahrgenommen und im Anschluss gedeutet sowie bearbeitet werden können. Sie sind als „nicht-hintergebar“ (Schenk 2001: 63) zu verstehen, insofern die Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben zu einer Entwicklung der beruflichen Kompetenz und zur Stabilisierung der beruflichen Identität führen soll (vgl. Hericks 2004: 120).

In Kapitel 2.6. wird dann das Verständnis von Professionalität in dieser Arbeit expliziert. Der Diskurs um Professionalität im Lehrerberuf setzt – zumeist eher implizit – unterschiedliche Wissensbegriffe voraus. Daher habe ich mich entschieden, in Kapitel 2.7 das Verhältnis von Wissen und Handeln zu betrachten, um anschließend verschiedene Wissensrepräsentationen zu beleuchten und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen. Ungeachtet der vielzähligen Begriffe – deren Status zurecht als „messy concept[s]“ (Pajares 1992) bezeichnet wurde – ist die grundlegende Unterscheidung zwischen expliziten Formen des Wissens, d.h. solchen Wissensbeständen, die den Akteuren als deklaratives Wissen zugänglich und von ihnen verbalisierbar sind sowie impliziten, d.h. atheoretischen Wissensbeständen, auf die die Akteure selbstreflexiv nur bedingt Zugriff haben, die das Handeln aber dennoch stark leiten können, für diese Arbeit hoch bedeutsam. Den Abschluss des 2. Kapitels bildet die Darlegung der in dieser Arbeit verwendeten eigenen Konzeptualisierung von Wissen und Handeln, welches Professionalität und Professionalisierung durch das Konzept der Entwicklungsaufgabe rahmt (vgl. Kap. 2.11). Professionalität wird hier verstanden als der Stand der Bearbeitung, Professionalisierung hingegen als Prozess der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben. Hierbei wird der Annahme gefolgt, dass Professionalisierung ein individueller, berufsbiographischer Entwicklungsprozess ist (vgl. Terhart 2000, 2000b, 2011). Aufgrund des skizzierten theoretischen Rahmens und den fehlenden Forschungsergebnissen zur Lehrerperspektive erscheint ein explorativer und fallbezogener Zugang zum Forschungsfeld angemessen. Dem dargestellten professionstheoretischen Verständnis entsprechend, wird anhand von Einzelinterviews die Handlungs- und Anforderungsstruktur von Lehrpersonen für den Bilingualen Unterricht rekonstruiert.

Nachdem die zentralen Bezugsbereiche bestimmt worden sind, wende ich mich im **3. Kapitel** der Forschungsmethodologie und -methode zu. Zunächst werden in diesem Kapitel das Erkenntnisinteresse und die sich daraus ergebenden Forschungsfragen dargestellt (vgl. Kap. 3.1). Für den Prozess der Datenerhebung sowie die Auswertung der Interviews ist die grundlegende Unterscheidung zwischen explizitem, deklarativem und implizitem, atheoretischem Wissen von großer Bedeutung, da beide Wissensformen in diesem Projekt erforscht werden sollen. Mir ist es wichtig, den befragten Lehrpersonen die Möglichkeit zu geben, ihre Relevanzsetzungen durch die Auswahl der Themen zu ermöglichen, um so feststellen, ob, wann und wie die Zertifikate thematisiert werden. So wurde ein möglichst offenes Interviewsetting mit Hilfe einer Kartenlegemethode geschaffen, welches durch freie Themenwahl sowie erzählgenerierende Impulse beide Wissensformen in den Blick nimmt (vgl. Kap. 3.2). Um bei der Auswertung der Interviews nicht auf der expliziten Ebene des Geäußerten zu verbleiben und den Blick ebenfalls auf implizite Wissensbestände richten zu können, wurde zur Interpretation die Dokumentarischen Methode, eine Methode der rekonstruktiven qualitativen Sozialforschung, ausgewählt. Neben der Erklärung der verschiedenen Interpretationsschritte der Forschungsmethode sei auf die Auseinandersetzung mit der Reichweite der Daten und der Frage nach einer Typenbildung in Kapitel 3.3 verwiesen. Diese explorative Fallstudie arbeitet mit vier Eckfällen, die im Rahmen eines theoretischen Samplings ausgewählt wurden und die als maximal-kontrastiv hinsichtlich ihres Unterrichtsbildes und dem Stellenwert der Zertifikate erachtet werden können.

Um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretationsschritte zu gewährleisten, werden im **4. Kapitel** tiefe, ausführliche Einzelfallbetrachtungen der Eckfälle Carl Beck, Tim Frühling, Svenja Ziegler und Martin Schmidt vorgenommen. Um zu einer sinngenetischen Typenbildung zu gelangen, werden die Eckfälle in einem Fallvergleich zueinander in Bezie-

hung gebracht und ihre Orientierungen hinsichtlich des Bilingualen Unterrichts voneinander abgegrenzt (vgl. Kap. 4.5). Dieser Fallvergleich wird – in Anlehnung an das Verfahren einer relationalen Typenbildung – mit Hilfe einer Querschnittsauswertung (in Kapitel 4.6) ausdifferenziert. Anschließend werden die Ergebnisse durch die Brille der beruflichen Entwicklungsaufgaben betrachtet. Durch diesen Theoriebezug werden die unterschiedlichen Zugänge der Lehrpersonen zum Bilingualen Unterricht weiter ausgeschärft, so dass als Ergebnis der Auswertung der Interviews mit der Dokumentarischen Methode eine Basistypik des ‚Zugangs zum Bilingualen Unterricht‘ präsentiert werden kann.

Das **5. Kapitel** setzt die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit in Bezug zur Forschung zur Lehrprofessionalität in CLIL. Zunächst werden die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund von drei zentralen Aspekten, die Bonnet/Breidbach (2017) in einem aktuellen ‚State of the Art‘- Artikel hinsichtlich der Professionalität von Lehrpersonen für CLIL benennen, diskutiert. Anhand zweier maximal-kontrastiver Fälle von Lehrpersonen für den bilingualen Chemieunterricht werden diese theoretischen Ausführungen empirisch gewendet (vgl. Bonnet/Breidbach 2017). Ich setze meine Ergebnisse der Basistypik in Beziehung zu diesen Fällen, um auf dieser empirisch angereicherten Basis einen Rückbezug zum Diskurs um CLIL und zur Professionsforschung zu unternehmen und so eine Antwort darauf zu geben, was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und zu werden.

Das **6. Kapitel** fasst die Ergebnisse der Diskussion in einem Fazit zusammen und reflektiert zudem die Methode sowie die Reichweite der Studie. Den Abschluss dieser Arbeit stellt ein Ausblick dar, der sowohl mögliche Perspektiven für weitere Forschungsprojekte bündelt als auch vorsichtig formulierte Ideen zur praktischen Wendung in der CLIL-Lehrerbildung diskutiert.

1 Begriffsbestimmung: CLIL und Bilingualer Unterricht

Im ersten Teil des Kapitels wird vor dem Hintergrund der didaktischen Diskussion um den Bilingualen Unterricht ausgeführt, was unter dem Begriff in dieser Arbeit verstanden wird und wie er sich von anderen Konzeptionen des Content and Language Integrated Learning (CLIL) abgrenzen lässt. In einem zweiten Schritt wird der Blick auf die fremdsprachliche sowie sachfachliche empirische Forschung zum Bilingualen Unterricht gerichtet und eine Entwicklung von einem (postulierten) Mehrwert des Bilingualen Unterrichts hin zu einer kritischeren Haltung nachgezeichnet. In diesen beiden Teilabschnitten wird eine primär deutsche Perspektive eingenommen, da diese Arbeit das Konzept des Bilingualen Unterrichts in Deutschland fokussiert und zu diesem eine Vielzahl an empirischen Forschungsarbeiten vorliegen. Im dritten Teilkapitel richtet sich der Blick dann auf die Lehrpersonen für den Bilingualen Unterricht. Es wird gezeigt, dass in diesem Bereich noch erhebliche Forschungslücken bestehen, so dass in diesem Abschnitt auch relevante Ergebnisse internationaler Studien hinzugezogen werden.

1.1 Was Bilingualer Unterricht (nicht) ist

Diese Arbeit sieht Bilingualen Unterricht in Deutschland als *eine mögliche Form* des in der internationalen Diskussion als *umbrella term* verwendeten Begriffs *Content and Language Integrated Learning*, kurz CLIL, an. Coyle/Hood/Marsh definieren CLIL dabei als „dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content *and* language.“ (Coyle/Hood/Marsh 2010: 1). Das Lernen in einem Sachfach findet hierbei teilweise in einer Fremdsprache statt. *Bilingual* ist somit nicht mit *zweisprachig* gleichzusetzen, sondern die Fremdsprache wird in dieser Unterrichtsform als Arbeitssprache verwendet (vgl. Bonnet/Breidbach/Hallet 2009: 172). Es findet eine Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen statt bzw., um es in den Worten Stephan Breidbachs zu sagen: „Aus *didaktischer* Sicht ist CLIL *nicht* gleichbedeutend mit der Form BU (i.e. Bilingualer Unterricht, A.H.) selbst, sondern es handelt sich um eine didaktische Programmatik, die im Namen trägt, was sich im BU [...] idealerweise ereignen sollte und zwar *content and language integrated learning*“ (Breidbach 2015: 205, H.i.O.). Wie Andreas Bonnet feststellt, trifft diese Definition von CLIL in Deutschland neben z.B. bilingualen Zweigen an Schulen und immersiven Schulprogrammen⁴ auch auf Schülerinnen und Schüler zu, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die am deutschsprachigen Regelunterricht teilnehmen (vgl. Bonnet 2016: 38). In Deutschland ist die Fremdsprache im Bilingualen Unterricht zumeist Englisch, was argumentativ häufig auf die Verwendung dieser Sprache als Wirtschaftssprache und Lingua Franca zurückgeführt wird (vgl. ebd.; Finkbeiner 2002: 14). In der didaktischen Diskussion um Bilingualen Unterricht lässt sich eine deutliche Entwicklung von einem Nebeneinander des Sach- und des Sprachfachs hin zu einer integrativen

⁴ Für eine Diskussion des Verhältnisses der Begriffe Immersion und CLIL sowie einer terminologischen Ordnung dessen, was unter Bilinguaem Unterricht verstanden werden kann, siehe Diehr 2012: 20ff.; Lasagabster/Sierra 2010.

Perspektive feststellen. Bonnet/Breidbach/Hallet beschreiben drei grundlegende Arten des Verhältnisses von Sprache und Sachfach zueinander: Ein unvernetztes Nebeneinander (lineares Modell), ein vernetztes Nebeneinander (paralleles Modell) und ein verschränktes Miteinander (integratives Modell) (vgl. Bonnet/Breidbach/Hallet 2002: 151). Anfänglich wurde Bilingualer Unterricht in der didaktischen Diskussion eindeutig fremdsprachendidaktisch geprägt verstanden: „Bilingualer Unterricht, d.h. fremdsprachig erteilter Sachfachunterricht, hat sich [...] im gesamten Bundesgebiet ausgeweitet und als Alternative zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht etabliert“ (Bredenbröker 2000: 15). Ferner wurde dem Bilingualen Unterricht per definitionem ein Mehrwert zugeschrieben: „wenn der bilinguale Unterricht neben der interkulturellen Kompetenz insbesondere die fremdsprachliche Kompetenz verbessern will, dann ist bei der Frage, wie effektiv dieser Unterricht ist, natürlich zu prüfen, ob die Fremdsprache durchgängig als Unterrichtssprache verwendet werden kann [...]“ (Bredenbröker 2000: 103, Hervorhebungen A.H.). Positionen dieser Art implizieren, dass effektiver Bilingualer Unterricht sich an der Einsprachigkeit (in der Fremdsprache) messen lassen könne und dass so interkulturelle Lernprozesse angebahnt werden könnten. Eine solche fremdsprachendidaktisch geprägte Sichtweise greift meines Erachtens zu kurz. Stephan Breidbach bezeichnet diesen Ansatz als „klassisch“ und skizziert eine Verschiebung hin zu einer „integrativen Phase“, die ich nachfolgend ebenfalls unterstreichen möchte (vgl. Breidbach 2015: 206ff.). Ich möchte meiner Definition nach sowohl das *inhaltliche* als auch das *sprachliche Lernen* eines im Sinne von CLIL verstandenen Bilingualen Unterrichts hervorheben, bei der der Bilinguale Unterricht nicht als „Additivform des regulären Fremdsprachen- und Fachunterrichts“ aufgefasst wird, sondern als eigenständige Form eines Unterrichtsfachs verstanden wird (vgl. ebd.: 207). Auf inhaltlicher Ebene wurde das Sachfach bei einer eher fremdsprachendidaktischen Perspektive lediglich zu einem ‚Trainingsplatz‘ – im Sinne eines Anwendungsszenarios für die Fremdsprache – reduziert und ein *Mehrwert*, der durch den Einsatz einer zweiten Sprache erreicht werden kann, wurde eher periphär ‚mitgenommen‘. Auf sprachlicher Ebene sollte es das Ziel des Bilingualen Unterrichts sein, eine beschreibende inhaltliche Ebene auf der Basis der Alltagssprache⁵ allmählich zu verlassen und „in zunehmend differenzierte Relationen zu bringen“ (vgl. Bonnet/Breidbach/Hallet 2009: 196). Es erscheint meinem Verständnis von Bilinguaem Unterricht in Deutschland nach bedeutsam, das ‚bi-‘ in bilingual zu unterstreichen, um das integrative Verhältnis von sprachlichem und sachfachlichem Lernen zu charakterisieren. Die Muttersprache hat, und hier stimme ich mit Manfred Wildhage überein, im Bilingualen Unterricht ihren festen Platz und sollte im Unterricht funktional eingesetzt werden (vgl. Wildhage 2003: 104). Hintergrund dieser Überlegung ist ein Konzept

5 Im Kontext des Bilingualen Unterrichts wird hier auf Cummins' Unterscheidung von BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) verwiesen (vgl. Cummins 1979/1991). Die Ausbildung von kognitiv fordernden, abstrakten Fachinhalten, welche dem Bereich von CALP zuzuordnen sind, und deren Artikulation sind das vorrangige Ziel des BU. Laut Otten & Thürmann habe der Fremdsprachenunterricht in diesem Modell die Aufgabe, die sprachlichen Kompetenzen für kognitiv einfache, da kontextgebundene, Alltagskommunikation zu schulen, wohingegen der bilinguale Sachfachunterricht kognitiv herausfordernde und abstrahierende Sachverhalte behandle, die einer engen kontextuellen Einbettung entbehren (vgl. Otten & Thürmann 1993: 15). Dieses Konzept trägt meines Erachtens dazu bei, sich bei der Planung Bilingualen Unterrichts über verschiedene Diskursfunktionen und Anforderungsprofile des Sachfaches bewusst zu werden. Überdies fördert es die Erkenntnis, dass Denken und Sprache nicht voneinander zu trennen sind. Jedoch ist Hallet in seiner Kritik zuzustimmen, dass bereits der fortgeschrittene Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I durch ein stetig steigendes Maß der Abstraktion gekennzeichnet ist und in diesem Unterricht mehr geschieht, als eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz im Bereich von BICS (vgl. Hallet 1998: 116-117).

von *Bifokalität* bzw. in aktuellerer Forschung von *Multifokalität*, welches die Muttersprache nicht defizitorientiert verwendet wissen will, sondern funktional unterscheidet, je nachdem, was genau im Unterricht thematisiert wird und auf welchen ‚Ebenen‘ ein Lernprozess angeregt werden soll, so dass eine Synergie von fremdsprachlichem und sachfachlichem Lernen angestrebt wird (auch durch die nicht-sprachliche Erfahrung der Produktherstellung eines multifokalen Inszenierungsansatzes) (vgl. Rittersbacher 2007 u. 2009).

Wenn also im Fach Geschichte, um ein häufig zitiertes Beispiel zu verwenden, die Völkerwanderung thematisiert wird, liegt der Mehrwert des Bilingualen Unterrichts im bewussten Kontrastieren der beiden Begriffe (Englisch: Barbarian Invasion) und der mit ihnen mit-schwingenden Konnotationen, im Sinne einer Sprachreflexion, die „das Verständnis für die Sache [vertieft]“ (vgl. Wildhage 2003: 80). Ferner geht es in dem angeführten Beispiel um die kulturell spezifische Art und Weise, wie Geschichtswissenschaft und ihre Schreibung funktioniert. Es ist Bonnet in seiner Kritik an einer zu globalen Betrachtungsweise des Verhältnisses von Sprache und Kognition im Bilingualen Unterricht jedoch zuzustimmen: Die reine Verwendung von Terminologien und sprachlichen Konzepten führt nicht automatisch zu einer „Multiperspektivität durch differente Weltsicht“, sondern die bewusste Inszenierung und Sprachreflexion als Merkmale gelingenden Bilingualen Unterrichts vermögen diese Prozesse bei Schülerinnen und Schülern anzubahnen (vgl. Bonnet 2016: 42). Breidbach zeigt an einem Beispiel des bilingualen Politikunterrichts, dass reflexive Lernprozesse in diesem angebahnt werden können, insofern der „Unterrichtsgegenstand in der Perspektivierung widerstreitender Diskurse inszeniert wird, eine offene Bedeutungsaushandlung in der praktizierten Diskurs- und Interaktionskultur existiert und ein den jeweiligen Lernproblemen angemessenes *Scaffolding* zur Verfügung steht“ (Breidbach 2015: 221, H.i.O.).

Das von Wolfgang Hallet 1998 in die Diskussion um eine Inszenierung von Differenz im Bilingualen Unterricht eingeführte *bilingual triangle* bedient sich eben dieser Differenz von Begriffen und Konzepten von Nationalkulturen und kann als Grundlage zur gezielten unterrichtlichen Inszenierung von Differenz und Fremdheit genutzt werden. Dieser Ansatz sowie das nachfolgend noch skizzierte 4Cs-Modell vermag einen integrativen Zugang (des interkulturellen Lernens) im Bilingualen Unterricht anzubahnen. Hallet zeigt drei Dimensionen oder Zielfelder bilingualen Lernens auf, welche bei einer bewussten Planung und Inszenierung des Unterrichts zwar die Inhalte bzw. die curricularen Kompetenzvorgaben des Sachfachunterrichts reduzieren könn(t)en, jedoch über den Zugewinn einer fremdsprachlichen Komponente hinausgehend, „in neuen kulturellen und kulturübergreifenden Dimensionen, über die fremde Sprache Eingang in das jeweilige fachliche Denken und seine Konzepte finden“ (Hallet 1998: 120). Aus den Entwicklungen einer globalisierten Welt, welche sich auf gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer sowie ökologischer Ebene abzeichnen, leitet der Autor die Notwendigkeit ab, dass Schülerinnen und Schüler im Bilingualen Unterricht auf die Anforderungen dieser Welt vorbereitet werden müssen. Sie sollen dabei befähigt werden, wissenschaftlich adäquat und fundiert über die *Phänomene und Sachverhalte der eigenspra-*

chigen Kultur⁶ und Gesellschaft⁷ sowie im 2. Zielfeld über *Phänomene und Gegebenheiten der zielsprachlichen Kulturen und Gesellschaften* und im 3. Zielfeld über *Sachverhalte von „kulturübergreifender, kulturunabhängiger, globaler oder universaler Bedeutung“* auch in der Fremdsprache kommunizieren zu können (vgl. Hallet 1998: 118-120). Insbesondere die Schnittmenge dieser drei Zielfelder beschreibt – ausgehend von der eigenen Kulturvorstellung – die Möglichkeit des Bilingualen Unterrichts über die bewusste Beschäftigung mit anderen kulturspezifischen Perspektiven (und einer damit verbundenen Inszenierung von Fremdheit im Unterricht) zu einer Abstraktion, Perspektivierung und gegebenenfalls Relativierung der eigenen Konstruktion und Deutung der Welt zu gelangen (vgl. ebd.: 118). Überdies kann nach Bonnet/Breidbach/Hallet Fremdheit nicht nur sozial-kulturell, sondern auch kognitiv verstanden werden. Die „Aspekthaftigkeit der Unterrichtsfächer“ und die „bewusste [...] Gegenüberstellung verschiedener Weltzugriffe auf dasselbe Thema“ kennzeichnen dieses Verständnis (vgl. Bonnet/Breidbach/Hallet 2009: 193). So konzeptualisiert ein Fach wie z.B. Geschichte die Welt und ihr Verständnis grundlegend anders als beispielsweise das Fach Biologie. Eine bewusste Reflexion dieser kognitiven Andersartigkeit ist zentral für den Bilingualen Unterricht. Ebenfalls auf Integration abzielend und in der englischsprachigen Literatur als einschlägig gilt das 4Cs Modell als didaktische Modellierung eines Konzepts von CLIL. Die 4Cs stehen dabei für „content (subject matter), communication (language learning and using), cognition (learning and thinking processes) and culture (developing intercultural understanding and global citizenship“ (Coyle/Hood/Marsh 2010: 41). Die Autoren konzeptualisieren hierbei den Inhalt des Sachfaches, kognitive Lern- und Diskursfunktion als personalisierten Lernprozess und die Integration kommunikativer Prozesse im Rahmen von interkulturellem Lernen, welches an europäischen Leitideen wie dem „global citizenship“ ausgerichtet ist (vgl. ebd.). Das 4C-Modell sei ein Rahmenmodell, welches nicht theoretischen Ursprungs, sondern aus der Unterrichtspraxis entwickelt worden sei und Lehrkräften eine Orientierung zur Planung und Gestaltung von CLIL-Stunden bieten soll (vgl. Coyle 2009, o.S.). Coyle/Hood/Marsh skizzieren daher in ihrem Rahmenmodell die Interdependenz der 4 zentralen Elemente von CLIL vor dem Hintergrund der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen und heben die Bedeutsamkeit einer Sprachsensibilität der Lehrperson hervor, um angemessene Herausforderungen an Schülerinnen und Schüler zu stellen.

6 Der Begriff Kultur (im Zusammenhang mit CLIL) ist ein komplexer und definitionsbedürftiger. Auf die Schwierigkeit dieses Unterfangens weist David Marsh hin, wenn er ausführt, dass Anthropologen bereits in den 1950er Jahren über 200 verschiedene Definitionen des Begriffes zusammengetragen haben (Marsh 2009: 17). Marsh verweist vor dem Hintergrund multikultureller Gesellschaften auf die Notwendigkeit eines „minimalist approach“ in Bezug auf den Kulturbegriff (vgl. ebd.: 11). Er wendet sich gegen eine Sicht von Kultur, welche die Einstellungen, Handlungsweisen und Interaktionen einer Person durch sein kulturelles Erbe bestimmt sieht (vgl. ebd.). Vielmehr sind für Marsh Sprache, Kommunikation und Kultur untrennbar (vgl. ebd.: 27). Da der Fokus dieser Arbeit nicht auf der Kultur, sondern auf der Professionalisierung von Lehrpersonen für den Bilingualen Unterricht liegt, kann an dieser Stelle lediglich auf die einschlägige Literatur verwiesen. Zum Kulturbegriff (im BU) siehe: Breidbach 2007.

Breidbach kommt bei seiner strukturierten Betrachtung der didaktischen Diskussion zum Bilingualen Unterricht zu dem Schluss, dass sich neben den von mir zuvor skizzierten zwei klassischen Modellen auch zwei Ansätze des integrativen Verständnisses unterscheiden lassen, welche er als „Kultur-Pluralisierungs-Modell“ und „Literalitäts-Enkulturations-Modell“ bezeichnet. Beide Modelle zirkulieren um Kulturbegriffe, die über das Verständnis von Nationalkulturen hinausgehen und auf einem „diskursiv verfassten, praxeologischen“ und somit einem kontingenten Kulturbegriff basieren (vgl. Breidbach 2015: 208-209).

7 Dieses 1. Zielfeld schließt sowohl die Geschichte als auch gesellschaftliche Phänomene wie z.B. die Kunst mit ein.

Die Integration von (fremd-)sprachlichem und sachfachlichem Lernen weiterdenkend, verdeutlicht Christa Rittersbacher die Bedeutung einer Verbindung dieser beiden Elemente im gemeinsamen Kern der Sprache, wenn sie treffend formuliert, dass „Wörter nicht Etiketten für vorfindliche „Sachen“ sind, sondern Ausdrucksinstrumente von Menschen, die etwas mitteilen wollen“ (Rittersbacher 2007: 119). Ferner führt sie aus: „Die Horizonthaftigkeit der Sprache wird überhaupt durch die fremde Sprache erst erkennbar; erst durch den direkten Fokus auf die Sprache tritt sie aus dem blinden Fleck hervor, in dem sie vorher übersehen wurde“ (ebd.). Ein solches Verständnis von fremdsprachlichem Lernen⁸ im Sachfach unter bewusstem, funktionalen Einbezug der Muttersprache führt zu einer deutlichen Abgrenzung von einem Konzept des Bilingualen Unterrichts, das mit *Immersion*⁹ gleichzusetzen ist. Die in dieser Arbeit verwendete Definition des Bilingualen Unterrichts setzt implizit bereits zwei Annahmen voraus, welche der gesonderten Erwähnung bedürfen:

Dies ist zum einen die Annahme, „dass alles Wissen als sprachlich vermittelt betrachtet werden muss“, so dass sich Denken und Sprache nicht voneinander trennen lassen (vgl. Bonnet/Breidbach/Hallet 2002: 152). Vollmer formuliert dies äußerst treffend als Grundsatzgedanken für jeden Lernprozess, wenn er konstatiert: „Lernen und Denken findet überhaupt nur (ob in der L1 oder der L2) über Sprache statt, jedes Lernen ist insofern Sprachlernen“ (Vollmer 2000: 59). Der Bilinguale Unterricht ist somit nicht bestimmt durch das reine Vorhandensein der Fremdsprache als Kommunikationsmedium, sondern „in der Fremdsprachlichkeit des Unterrichts offenbart sich vielmehr Sprache als *Erkenntnismedium*“ (Bonnet/Breidbach/Hallet 2002: 155; H. i. O.). Zum anderen ist auf Grundlage der obigen Diskussion Bonnet/Breidbach/Hallet zuzustimmen, dass Bilingualer Unterricht nicht „von sich aus diskursiv-fachlichen und insbesondere reflexiven Kompetenzerwerb“ anstößt, sondern wie jeder andere Unterricht auch bewusster methodisch-didaktischer Planung und Inszenierung bedarf (vgl. Bonnet/Breidbach/Hallet 2009: 176)¹⁰.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bilingualer Unterricht in Deutschland Lernen im Sachfach und fremdsprachliches Lernen integriert und als eine mögliche Form des in der internationalen Diskussion als CLIL bezeichneten Konzepts betrachtet werden kann (vgl. auch Wolff 2010: 298). Die aktuelle Richtlinie für Bilingualen Unterricht in Hamburg bringt dieses Verhältnis und insbesondere die Rolle der Sprachen auf den Punkt, wenn ausgeführt wird: „[d]er Begriff „bilingual“ steht in diesem Kontext für die angestrebte Zielkompetenz einer annähernden Zweisprachigkeit“, welche die Schülerinnen und Schüler zum Abschluss des bilingualen Bildungsgangs erworben haben sollten (Schulaufsichtliche Weisung für bilinguale Zweige an weiterführenden allgemein bildenden Schulen in Hamburg 2014). In den Worten Gnutzmanns geht es somit um „die Herausbildung einer doppelten Fachliteralität“ (Gnutzmann 2015: 334). Das Ziel dieser Unterrichtsform ist hierbei die Ausbildung einer fächerübergreifenden sachfachlichen Diskursfähigkeit bzw. (academic) literacy (vgl. Breidbach 2015: 210).

8 Zur Unterscheidung der Begriffe Lernen und Bildung in diesem Kontext, siehe: Bonnet/Breidbach/Hallet 2009: 180ff.

9 Zur Unterscheidung verschiedener Formen von Immersion, siehe: Vollmer 1992: 6ff. sowie Breidbach 2007: 25ff.

Zu einer klaren Abgrenzung von CLIL und Immersion siehe: Ting 2011.

10 Die empirischen Ergebnisse von Lamsfuß-Schenk für das Fach Geschichte und Bonnet für das Fach Chemie unterstreichen dies (vgl. Lamsfuß-Schenk 2008; Bonnet 2004). Ein Überblick über wichtige Forschungsergebnisse zum Bilingualen Unterricht aus sachfachlicher Perspektive findet sich auf S. 18 in dieser Arbeit.

Nachdem der Begriff des Bilingualen Unterrichts dieser Arbeit ausgeschärft wurde, wird der Blick im Nachfolgenden auf die empirische fremdsprachliche Forschung zum Bilingualen Unterricht gerichtet und es wird ein Überblick über zentrale Ergebnisse dieser Forschung gegeben.

1.2 Fremdsprachliche Forschung zum Bilingualen Unterricht

Die Forschung, welche sich mit Bilinguaalem Unterricht befasst, zielte zunächst auf die Wirkung dieser Unterrichtsform ab. Im Zentrum stand hier zumeist die Frage eines Mehrwerts des Bilingualen Unterrichts im Vergleich zu monolingualen Regelangeboten. Eine zentrale Frage bisheriger Forschungsbemühungen war es, ausgehend von einer fremdsprachendidaktischen Perspektive, zu klären, ob die Kompetenz der Fremdsprache bei Schülerinnen und Schülern bilingualer Bildungswege gleichwertig oder gar besser ausgeprägt ist als die ihrer deutschsprachig unterrichteten Mitschüler.

Winfried Bredenbröcker erfasste den Zuwachs der fremdsprachlichen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im Bilingualen Unterricht in Niedersachsen, in dem er vergleichend bilingual und nicht bilingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler zwei Jahre lang begleitete und überprüfte, inwieweit ein signifikanter Kompetenzzuwachs bei den bilingual unterrichteten erreicht wurde. Seine Untersuchung traf auf günstige Ausgangsbedingungen, da in den betrachteten Schulen der Englischlehrer beider Schülergruppen derselbe war und die Schülerinnen und Schüler lediglich für den (bilingualen) Sachfachunterricht getrennt wurden. Folglich ließen sich die Einflussfaktoren des Lehrers und des Englischunterrichts konstant halten (vgl. Bredenbröcker 2000: 15). Auch wenn bereits vor den Untersuchungen eine bessere Leistungsfähigkeit der bilingualen Schülerinnen und Schüler festgestellt wurde, konstatiert Bredenbröcker einen sprachlichen Mehrwert des bilingualen Sachfachunterrichts im Bereich der *globalen Sprachkompetenz*, in starkem Maße im Bereich des *Leseverständnisses* und in *Teilbereichen der Grammatik*, insbesondere bei komplexen Aufgaben, was der Autor auf eine nachhaltige Beeinflussung durch das dauerhafte Anwenden von Lern- und Arbeitstechniken im Bilingualen Unterricht zurückführt. (vgl. ebd.: 94-96). Diese mögliche Selektionsfunktion bilingualer Bildungsangebote wurde von Dominik Rumlich aufgegriffen, der in seiner Studie höhere fremdsprachliche Kompetenzen bei Lernern in bilingualen Zweigen in Nordrhein-Westfalen bereits beim Einstieg in diese nachweisen konnte. Zudem konnte festgestellt werden, dass sich diese Differenz im Laufe der Schulzeit fortsetzt (Bos et al. 2009: 40ff.), da durch den erweiterten Englischunterricht in der Orientierungsstufe die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bilingualen Unterricht im Vergleich zu ihren monolingual unterrichteten *peers* noch weiter verstärkt würden (vgl. Rumlich 2013: 188ff.). Diese Perspektive wird von Sara Dallinger, Kathrin Jonkmann und Jan Hollm noch differenziert. In ihrer quantitativen Studie verglichen die AutorInnen mono- und bilingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen an Gymnasien in Baden-Württemberg an jeweils einer Schule. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler ihren *peers* im Bereich des Hörverstehens im Englischen um 1 3/4-2 Lernjahre voraus waren (Dallinger/Jonkmann/Hollm 2016: 7). Diese Ergebnis unterstreicht auf den ersten Blick die positiven fremdsprachlichen Effekte Bilingualen Unterrichts. Jedoch belegen die Ergebnisse der Studie deutlich selektive Faktoren, hinsichtlich des sozio-ökonomischen Hintergrunds, des kulturellen Kapitals sowie der Motivation hinsichtlich der englischen Sprache und zukünftig unterrichteten bilingualen

Fächern, die Schülerinnen und Schüler in bilingualen Zweigen mitbringen (vgl. ebd.: 6ff.). Folglich ist nicht der Bilinguale Unterricht per se für die Ausbildung dieser Kompetenzen verantwortlich, sondern den genannten Selektionsfaktoren muss ebenfalls eine große Bedeutung zugeschrieben werden.

Fremdsprachendidaktisch spezieller wurde die Rolle des Bilingualen Unterrichts und seines Einflusses auf das Konzept der *Language Awareness*¹¹ von Sylvia Fehling erforscht.

Fehling betrachtete hierbei Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klasse, erfasste, ob bereits vor Einsetzen des Bilingualen Unterrichts in Klasse 7 Unterschiede bezüglich der *Language Awareness* bestanden, wie sich diese (in ihren unterschiedlichen Dimensionen) im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern im monolingualen Sachfachunterricht entwickelten und welche Rolle die verbale Intelligenz bei dieser Entwicklung spielte (vgl. Fehling 2005: 71ff.). Die Ergebnisse ihrer Untersuchung sind sehr vielschichtig. Bilingualer Unterricht vermag in bestimmten Bereichen der *Language Awareness*, wie z.B. der kognitiven und affektiven Dimension, höchst signifikant bessere Ergebnisse hervorzurufen, doch erscheinen insbesondere die Heterogenität der verglichenen Schülergruppen (sowohl bilingual als auch monolingual unterrichteter Schülerinnen und Schüler) sowie die Ausbildungen der Lehrpersonen, die den Bilingualen Unterricht erteilen¹², wichtige Einflussfaktoren zu sein, die genau betrachtet werden müssen, um einen verklärend-positiven Eindruck des Zusammenhangs von *Language Awareness*, verbaler Intelligenz und Bilingualem Unterricht zu vermeiden (vgl. ebd.: 195-209).

Die Ergebnisse der von Wolfgang Zydariß an Berliner Gymnasien durchgeführten DEZIBEL-Studie unterstreichen hingegen noch einmal nachdrücklich den sprachlichen Mehrwert bilingualer Unterrichtszüge. Zydariß bescheinigt den bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern „erheblich bessere Leistungen im „Achievement & Proficiency Test“ als [der] Kontrollgruppe der Regelschüler(innnen) an den gleichen Schulen“ (Zydariß 2007b: 228)¹³. Jedoch muss einschränkend hinzugefügt werden, dass soziale Selektion ein bedeutsamer Faktor bei Schülern im Bilingualen Unterricht ist und dass sich so die starken Ergebnisse dieser Lerner (auch) erklären lassen (vgl. Zydariß 2012; auch Osterhage 2009)¹⁴.

Die Ergebnisse des DESI-Konsortiums (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) heben ebenfalls einen zielsprachlichen Mehrwert des Bilingualen Unterrichts hervor. In der DESI-Studie wurden ca. 1000 bilingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit einer

11 Eine Erläuterung des Begriffs der *Language Awareness*, seiner Uneinheitlichkeit sowohl in der englischsprachigen Form so wie in der deutschsprachigen Übersetzung und der Bedeutsamkeit dieses Konzepts, findet sich bei Fehling 2005: 44-62.

12 Zur Ausbildung von Lehrkräften für den Bilingualen Unterricht siehe: Kapitel 1.5ff. in dieser Arbeit.

13 Der erhebliche Kompetenzzuwachs in der Zielsprache steht nach Zydariß in einem Missverhältnis zur gesellschaftlichen Wahrnehmung selbigen. Er kritisiert, dass das traditionelle Notensystem in Deutschland als nicht geeignet erscheint, diesen Kompetenzzuwachs adäquat abzubilden und bilinguale Leistungen (im Sinne einer durch den Common European Framework erstrebenswerten europäischen Dimension) zu zertifizieren (vgl. Zydariß 2007a: 162; Zydariß 2007b: 380ff.).

14 In diesem Zusammenhang bekommt die ursprünglich von Cummins in die Fremdsprachenforschung eingeführte Definition der *threshold hypothesis* eine weitere Nuance. Die *Threshold Hypothesis* beschreibt ein Mindestmaß an sprachlichen Fähigkeiten, über die ein Lerner verfügen muss, um an Bildungssprachlichen Lernprozessen teilhaben zu können (vgl. Cummins 1991). Diese Schwelle findet sich demnach bei Schülerinnen und Schülern im Bilingualen Unterricht – insbesondere in dem Fall, in dem die Bildungssprache Deutsch nicht die Muttersprache ist – auf sozio-ökonomischer Ebene wieder. Zydariß stellte fest, dass es hier einen Selektionsmechanismus der Auswahl von Schülerinnen und Schülern für die von ihm untersuchten bilingualen Zweige gab, die bereits vor Eintritt in diese über ein höheres Sprachniveau verfügten.

Vergleichsgruppe, bei der die Hintergrundvariablen sozio-ökonomischer Status der Eltern, kognitive Grundfertigkeit, Bildungsgang sowie die Erstsprache und das Geschlecht vergleichbar waren, verglichen. Die bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler erzielten in allen Testelementen von DESI¹⁵ deutlich bessere Ergebnisse als die Vergleichsgruppe der monolingual unterrichteten. Sie erreichen in vier der sechs Bereiche sogar das jeweils höhere Kompetenzniveau¹⁶ (vgl. DESI-Konsortium 2008: 451ff.).

Bei der Betrachtung der Forschungslandschaft lässt sich ferner eine Verschiebung der Forschungsperspektive feststellen. Vor dem Hintergrund des aufgezeigten sprachlichen Mehrwerts des Bilingualen Unterrichts, wurde befürchtet, dass hieraus ein Defizit für die Leistungen im Sachfach entstehen könnte und so richtete sich das Interesse eher auf sachfachliche Kompetenzen.

1.3 Sachfachliche Wirkungsforschung zum Bilingualen Unterricht

Ein frühes Beispiel dieser Forschungsperspektive findet sich nicht in Deutschland, sondern bei Jim Cummins und Merrill Swain, die kanadische Immersionsprogramme beforsteten und die zu dem Ergebnis kommen, dass Schülerinnen und Schüler, die in diesen unterrichtet wurden, sowohl in den Naturwissenschaften als auch im Fach Mathematik bei standardisierten Tests mindestens genauso gut abschnitten wie die muttersprachlich unterrichteten Schülerinnen und Schüler (vgl. Cummins/Swain 1986: 38). Auch wenn Bilingualer Unterricht von Immersion deutlich zu unterscheiden ist und die sozio-politische Situation Kanadas eine andere ist als die deutsche (vgl. Vollmer 1992), so lassen diese Ergebnisse jedoch die Befürchtungen um sachfachliche Defizite ein wenig in den Hintergrund treten. Ein möglicher Mehrwert des Bilingualen Unterrichts aus sachfachlicher Perspektive wurde auch in der deutschen Forschung in den Blick genommen. Die Studien von Andreas Bonnet für das Fach Chemie, die Auswertung der PISA Daten für das Fach Biologie und die Arbeit von Stefanie Lamsfuß-Schenk für das Fach Geschichte, zeigen, dass das jeweilige Sachfach nicht unter der Fremdsprache ‚leidet‘, sondern die bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler zu mindestens gleichwertigen Kompetenzen im Sachfach gelangen wie die Regelschüler (vgl. Bonnet 2004; Osterhage 2009; Lamsfuß-Schenk 2008). Auch Peter Passon stellt bei einer Vergleichsstudie zwischen monolingual in der Landessprache und englisch-bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern von vier niedersächsischen Gymnasien fest, dass „die Geografiekompetenz bei beiden Schülergruppen in etwa gleich ausgeprägt ist“ und sich so die Hypothese eines sachfachlichen Mehrwerts des Bilingualen Unterrichts nicht aufrecht halten ließ (Passon 2007: 93). Bonnet kommt bei seiner Untersuchung der chemischen Kompetenz zu dem Ergebnis, dass bei einer produktorientierten Perspektive die Kompetenz im bilingualen Chemieunterricht mit der des monolingualen Unterrichts vergleichbar ist und bei einer prozessorientierten Perspektive die Bedeutungsaushandlung der Lernenden nicht durch die Fremdsprache gestört wird (vgl. Bonnet 2004: 288). Jedoch bedeutet dies für reflexive Prozesse nicht, dass die Verwendung der Fremdsprache automatisch „zu einer vertieften Arbeit an den Begriffen oder eine Reflexion auf die Aspekthaftigkeit der naturwis-

15 i.e. Textrekonstruktion, Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik, Soziopragmatik und Schreiben.

16 d.h. Kompetenzniveau C im Hörverstehen, Leseverstehen und globalen Sprachstand und Kompetenzniveau B bei Sprachbewusstheit Grammatik.