



Arne Heinemann

Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht

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

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

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 Bildungsgangforschung 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 Dokumentarische 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.

Bilingualer Unterricht hat an Schulen in Deutschland mittlerweile einen festen Platz eingenommen. Lehrpersonen können im Studium, im Referendariat und berufsbegleitend Zertifikate und Zusatzqualifikationen erlangen, um sich für diese Unterrichtsform weiterzubilden.

An der Schnittstelle von fachdidaktischer Forschung und Professionsforschung fragt diese Studie nach der Relevanz der Zertifikate für die Handlungspraxis der Lehrpersonen für den Bilingualen Unterricht.

Vor dem Hintergrund des Modells beruflicher Entwicklungsaufgaben als Heuristik wird mithilfe der Dokumentarischen Methode das handlungsleitende Wissen von Lehrpersonen rekonstruiert und eine Basistypik des Zugangs zum Bilingualen Unterrichts entwickelt.



Der Autor

Arne Heinemann, geboren 1983, ist Lehrer für Englisch und History an einem Gymnasium. Er promovierte an der Universität Hamburg im Arbeitsbereich der Didaktik der englischen Sprache und Literatur, wo er als wissenschaftlicher

Mitarbeiter für Lehre im Bereich des Bilingualen Unterrichts und in der Lehrerbildung tätig ist.

978-3-7815-2221-3



9 783781 522213