

Andreas Bonnet

„ABER WIE SOLL DAS DENN GEHEN?“



© Colourbox

ANFORDERUNGEN AN CLIL-LEHRER/-INNEN UND WEGE ZU IHRER (TEILWEISEN) BEWÄLTIGUNG

Burgas, Bulgarien, 2008

In den Jahren 2008 bis 2014 hat das Goethe-Institut Sofia zusammen mit der Universität Hamburg Fortbildungen zu CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) in den Naturwissenschaften organisiert. Folgende Szene ereignete sich in einer der ersten Seminarsitzungen: Die Kolleg/-innen und ich saßen in Kleingruppen und probierten einen Schülerversuch aus. Vierergruppen hatten jeweils eine Flasche vor sich auf dem Tisch. Darauf befand sich ein Gummistöpsel und darin Wasser, in dem ein Schwimmteufel dümpelte, eine kleine Glasfigur mit Luft darin und einem sehr kleinen Loch. Wenn man auf den Gummistöpsel drückt, bewegt sich die Figur langsam in der Flasche nach unten. Wenn man den Druck wieder reduziert, bewegt sie sich wieder nach oben. Diesen Versuch zu beschreiben, ihn dann zu erklären und ihn schließlich physikalisch zu konzeptualisieren, führt zu einem Verständnis des physikalischen Konzepts der Dichte. In der abschließenden Reflexionsrunde sagte eine Kollegin: „Mir ist klar geworden, wir müssen wieder zum Fundamentalen zurück. Aber wie soll das denn gehen?“. Sie sagte das mit großer Nachdenklichkeit.

Warum erzähle ich diese Episode? Sie hat vier Elemente, um die es im Folgenden geht.

Erstens zeigt sie die enorme Bedeutung der Ebene der sachfachlichen Didaktik für CLIL. Hier wird naturwissenschaftlicher Unterricht vom Phänomen her aufgezo-

Konzeptualisierungen weiter.

Zweitens zeigt sich darin eine spezifische Form des Scaffolding – der Wechsel der Darstellungsformen – als methodisches Grundprinzip des Unterrichts, das kognitive Aktivierung und Lebensweltorientierung versucht: Das Experiment wird durchgeführt, dann verbalisiert, anschließend wird eine Zeichnung angefertigt und schließlich wird eine erste vorsichtige Formalisierung des beobachteten Zusammenhangs von Masse und Volumen vorgenommen. Der Weg zu einem Verstehen des Phänomens verläuft also als Übergang zwischen verschiedenen Abstraktionsebenen.

Drittens verweist die ernste Frage der bulgarischen Kollegin nach der Möglichkeit eines solchen Unterrichts auf die doppelte Anforderung, Sache und Sprache zugleich in den Blick nehmen zu müssen. Stellt schon die Sache erhebliche Anforderungen an die Schüler/-innen (das Konzept der Dichte ist in unserem Alltagsverständnis nicht präsent, sondern wir sprechen hier immer davon, dass etwas schwimmt oder sinkt, weil es „schwer“ ist, physikalisch gedacht also von der Masse), so müssen sie den erforderlichen Konzeptwechsel nun auch noch mit durch die Fremdsprache begrenzten sprachlichen Mitteln bewerkstelligen. Gleiches gilt für die Lehrer/-innen, deren Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch ebenfalls mehr oder weniger begrenzt ist.

Viertens verweist die Äußerung der Kollegin darauf, dass die Notwendigkeiten von CLIL ihrer bisherigen Praxis im bulgarischen Schulsystem, dessen naturwissenschaftlicher Unterricht fachwissenschaftlich geprägt ist, große Anteile lehrerseitiger Instruktion enthält und regelmäßig inspiziert wird, zuwiderlaufen: Sie hat schließlich das gesamte Schuljahr detailliert durchgeplant, ihren Plan bei der Schulleitung abgegeben, und der Besuch der Schulaufsicht wird im Laufe des Schuljahrs prüfen, ob sie sich zum entsprechenden Zeitpunkt an der im Plan vorgesehen Stelle befindet. Hier ist CLIL Sehnsuchtsort und Zumutung zugleich. CLIL-Lehrer/-in sein und der besonderen Herausforderung der fremdsprachlichen Lernsituation gerecht werden, bedeutet also, mehr oder weniger tief greifende Veränderungen seiner/ihrer eigenen Überzeugungen und Praxis auf sich zu nehmen. Und es kann bedeuten, Widerstände der eigenen Arbeitsumgebung aushalten zu müssen. Was dies im Einzelnen heißt, möchte ich im Folgenden ausführen.

WAS IST DAS BESONDERE AN EINEM CLIL-LEHRER/EINER CLIL-LEHRERIN?

Seit CLIL aufgrund seiner Verbreitung in Europa als Teil des pädagogischen Mainstreams betrachtet werden kann, stellt sich zunehmend die Frage, inwieweit CLIL-Lehrer/-innen besondere Kenntnisse und Fertigkeiten benötigen, bzw. inwieweit sie sie besitzen. Sind sie die chosen few, die in besonderer Weise hervorragenden Unterricht gestalten (Bruton 2011)? Benötigen sie besonderes Wissen? Und wenn ja, worin besteht dieses Wissen? Sind sie motivierter, arbeiten sie mehr, planen sie intensiver? Haben sie besonderes methodisches know-how, oder sind sie ihren

Schüler/-innen zugewandter und in besonderer Weise von ihrem Fach begeistert?
Oder sind sie Lehrer/-innen wie Du und ich und unterscheiden sich nicht in ihrem Profil von den Kolleg/-innen, die einsprachigen Unterricht gestalten?

CLIL IST ÜBERALL – ODER?

Eine Antwort auf diese Fragen ist nicht einfach. Vielleicht ist sie sogar unmöglich, weil die Frage falsch gestellt ist. Sie suggeriert, es gäbe noch Unterricht, der nicht CLIL ist. Nimmt man aber stetig zunehmende sprachliche Heterogenität in europäischen Klassenzimmern ernst, dann wird diese Unterscheidung obsolet. Mehrsprachigkeit wird immer flächendeckender zur Lernausgangslage allen Fachunterrichts. Konsequenterweise haben sich die schulpraktischen und wissenschaftlichen Diskussionen verschiedener Spielarten von CLIL – wie deutschsprachiger Fachunterricht an deutschen Auslandsschulen, Bilingualer Unterricht in Schulfremdsprachen nach deutschem Modell oder sprachsensibler Fachunterricht in der Unterrichtssprache Deutsch in Deutschland – einander angenähert. Im Zuge dessen ist auch die Frage der Professionalität und Professionalisierung von CLIL-Lehrer/-innen eine Frage, die alle Lehrer/-innen betrifft.

Leider ist damit eher das Ziel benannt, als der Ist-Zustand beschrieben, denn die plakative Frage von Josef Leisen „Muss ich jetzt etwa auch noch Sprache unterrichten?“ gibt noch recht treffend die Haltung vieler Kolleg/-innen in Deutschland wieder, die zu Beginn von Fortbildungen zu sprachsensiblen Fachunterricht geäußert wird. In diesem Sinne sind in der Tat jene Kolleg/-innen, die sich bereits um CLIL gekümmert und in diesem Bereich an ihrem methodischen Wissen und ihren Überzeugungen gearbeitet haben, einen wichtigen Schritt gegangen. Einen Schritt, den viele als Bereicherung ansehen, der aber auch eine Herausforderung bedeutet.

Worin genau besteht dieser Schritt? Oder: Aus welchen Teilschritten besteht er? Ich werde mich bemühen, die Erkenntnisse der Diskussion um Professionalisierung für CLIL im Folgenden möglichst knapp zusammen zu fassen. Dadurch kommt es notwendigerweise zu Verkürzungen. Weiterführende Gedanken und eine empirische Fundierung dieser Überlegungen finden sich bei Bonnet und Breidbach (2017). Ausgangspunkt ist ein sehr einfacher Gedanke: Gute CLIL-Lehrer/-innen sind diejenigen, die guten CLIL-Unterricht machen. Daher ist als erstes zu klären, was guter CLIL-Unterricht sein könnte.

WAS ZEICHNET GUTEN CLIL-UNTERRICHT AUS?

Hier hilft ein Blick auf das didaktische Dreieck. Betrachtet man erstens die Sache, so stechen zunächst Aspekte ins Auge, die gar nichts mit der Fremdsprachlichkeit der Lernsituation zu tun haben. In Bezug auf die Sache muss CLIL wie jeder Unterricht die Anforderungen an sachfachliche Bildung im jeweiligen Fach einlösen. Das bedeutet auf kognitiver Ebene, die für das jeweilige Fach spezifischen Ziele zu

erreichen. Dies wiederum legt bestimmte didaktische und methodische Entscheidungen nahe. So dürfte ein auf scientific literacy, also auf naturwissenschaftliche Grundbildung – orientierter naturwissenschaftlicher Unterricht nur schwer ohne Handlungs- und Phänomenorientierung zu denken sein. Das zu behandelnde Phänomen muss Bezüge zur lebensweltlichen Fragestellungen, Vorstellungen oder Phantasien der Schüler/-innen aufweisen. Würde man zum Beispiel das Konzept der Dichte ohne das Phänomen der Flaschentaucher und stattdessen direkt mit der Definition als Quotient aus Masse und Volumen angehen, so darf man sich nicht wundern, wenn dadurch nur eine geringe Anzahl von Schüler/-innen erreicht wird. Und selbst mit den Flaschentauchern ist die Motivation der Schüler/-innen beileibe keine Selbstverständlichkeit.

WIE ERREICHE ICH DIE LERNENDEN?

In Bezug auf die Schüler/-innen muss CLIL also so gestaltet werden, dass die Inhalte von ihnen als relevant wahrgenommen werden, weil sie Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler/-innen bieten. Hierzu kann die Fremdsprachlichkeit selbst etwas beitragen, wenn Schüler/-innen daran ein besonderes Interesse haben. Der CLIL-Unterricht kommt aber nicht umhin, zuallererst sachfachdidaktisch etablierte und auch außerhalb der CLIL-Situation wirksame Strategien zur Erzeugung von Relevanz zu verwenden. Für Schüler/-innen ist es nämlich keinesfalls gleichgültig, ob Ihnen als Ziel einer Unterrichtsstunde die Einführung in die Elektrostatik angekündigt wird, oder ob ihre Physiklehrerin ihnen verspricht, dass sie nach der Stunde erklären können, wie Blitze zustande kommen. Oder, wie im obigen Beispiel, dass sie mit dem Konzept der Dichte erklären können, wie ein Fisch es mit seiner Schwimmblase schafft, im Wasser zu schweben, zu steigen oder zu sinken. Neben dieser Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden und ihren Fragen, dürfte Schüler/-innen-Orientierung auch erfordern, sich an ihren Lernausgangslagen, wie zum Beispiel Inklusionsstatus oder lebensweltliche Mehrsprachigkeit, zu orientieren.

KRITERIEN FÜR GUTEN CLIL-UNTERRICHT

Jenseits dieser fachspezifischen und auch außerhalb von CLIL geltenden Grundlagen lassen sich auch fachübergreifende, aber CLIL-spezifische Aspekte guten CLIL-Unterrichts formulieren. Zieht man die Erkenntnisse deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU), durchgängiger Sprachförderung und bilingualen Unterricht nach deutschem Modell – die man allesamt als Formen von CLIL betrachten kann – zusammen, so ergeben sich folgende Kernkriterien:

- Es sollte ein hohes Anforderungsniveau bei gleichzeitig intensiver Unterstützung (high-challenge-high-support-classroom) realisiert werden (Gibbons 2009). Nur so können die Lernenden bildungssprachliche Kompetenz bzw. eine cognitive academic language proficiency erreichen (Cummins 1979, Baker 2006).

- Es muss die Fremdsprachlichkeit der Lernsituation durch Maßnahmen sprachlichen Scaffoldings – wie expliziter Spracharbeit, Arbeit mit Diskursfunktionen oder genreorientierter Unterstützung – berücksichtigt werden (vgl. Thürmann 2010).
- Es ist erforderlich, eine hohe kognitive Aktivierung bei gleichzeitigem sachfachlichen Scaffolding zu erreichen. Dazu eignet sich die Strategie eines durchgängigen Wechsels der Darstellungsformen (vgl. Leisen 2005).

CLIL-LEHRER/-IN WERDEN = EXPERT/-IN FÜR SCAFFOLDING WERDEN?

Schaut man in die Veröffentlichungen zu Lehrerbildung für CLIL auf europäischer Ebene (zum Beispiel Eurydice 2006), so stehen die letztgenannten Aspekte im Zentrum. Fasst man die entsprechenden Aspekte aus der Literatur zu CLIL-Lehrer/-innen zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:

CLIL-Lehrer/-innen sollen abgesehen von ihrer hohen fremdsprachlichen und sachfachlichen Kompetenz demnach

- Strategien impliziter und expliziter Spracharbeit anwenden, wie zum Beispiel Bearbeiten inhaltlich relevanter sprachlicher Kompetenzfehler, Schaffung eines lexikalischen Überangebots oder Durchführung gezielter Wortschatzarbeit (vgl. zum Beispiel Thürmann 2010).
- im CLIL-Unterricht mit Diskursfunktionen arbeiten, also den Schüler/-innen ermöglichen, mit entsprechenden Scaffolds Denkopoperationen gezielt sprachlich umzusetzen (wie zum Beispiel Benennen, Erklären oder Bewerten) (zum Beispiel Dalton-Puffer 2007, Zydatið 2005).
- den Schüler/-innen durch genre-bezogenes Scaffolding die Weiterentwicklung ihrer produktiven Sprachkompetenzen ermöglichen (zum Beispiel Hallet 2011).
- ihren CLIL-Unterricht kognitiv aktivierend gestalten, indem die Schüler/-innen sachfachliche Inhalte auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen verarbeiten, wie dies durch den Wechsel der Darstellungsformen ermöglicht wird (zum Beispiel Leisen 2005).
- ihre Routinen der Unterrichtsplanung neu gestalten, um der Komplexität des Unterrichts durch den doppelten Anspruch von Sprache und Sache, der auch schlicht mehr Planungszeit erfordert, gerecht zu werden (zum Beispiel Dirks 2002).

Daraus entsteht der Eindruck, dass Lehrerbildung für CLIL bedeutet, Lehrer/-innen in Bezug auf Unterrichtsmethoden zu instruieren, um damit im obigen Sinne qualitativ hochwertigen CLIL-Unterricht zu erhalten.



© Colourbox

CLIL-LEHRER/-IN WERDEN HEISST DIE EIGENE PROFESSIONELLE IDENTITÄT NEU ERFINDEN

Schaut man jedoch in existierende Untersuchungen zur Professionalität und Professionalisierung in CLIL (für eine detailliertere Diskussion vgl. Bonnet/Breidbach 2017), so nähren deren Ergebnisse Zweifel daran, dass derartige Fortbildungsmaßnahmen allein schon Erfolg haben. Der Weg zur CLIL-Lehrer/-in wird in derartigen Untersuchungen nämlich nicht nur als Bereicherung, sondern auch als Herausforderung und Kampf, ja sogar als traumatisierende Erfahrung beschrieben. Dies verweist darauf, dass CLIL-Lehrer/-in werden mehr erfordert, als Methodenwissen zu erwerben.

In aller Kürze lassen sich die folgenden Herausforderungen benennen:

Die zum Teil widersprüchlichen Anforderungen von Sprache und Sachfach erfordern eine Neujustierung der subjektiven Theorien der Lehrer/-innen in Bezug auf Unterrichtsziele und Lernwege (zum Beispiel Cammarata und Tedick 2012) und damit nicht nur im Bereich der Methodik, sondern vor allem im Bereich der Didaktik. Das bedeutet, dass die Lehrenden ernsthaft überdenken müssen, wie sie zum Beispiel Spracherwerb verstehen und was daraus für ihre Unterrichtsgestaltung folgt:

- Findet Spracherwerb am besten implizit statt, und welche Rolle spielt explizites Lernen dabei?
- Gibt es eine Verbindung oder eine Schnittstelle („interface“) zwischen explizitem Sprachwissen und implizitem Sprachkönnen? Welche Rolle spielt dann explizite Spracharbeit im CLIL-Unterricht?
- Inwiefern sind die Arbeit an Grammatik und Wortschatz berechtigt?
- Welche Rolle spielen aktuelle Konzepte wie die Arbeit an Diskursfunktionen, oder hat der CLIL-Unterricht ein Raum ohne jede explizite Bezugnahme auf Sprache zu sein?

Derartige Fragen zu beantworten, erfordert ein sehr gut fundiertes, theoretisch reflektiertes und auf Erfahrung gegründetes Wissen über Spracherwerb und dessen Wechselwirkungen mit sachfachlichem Kompetenzerwerb.

- Wenn CLIL wie in den USA in einem Umfeld von high-stakes-testing implementiert wird, führt dies bei Lehrer/-innen zu instruktivistischen Reflexen, die den oben genannten Prinzipien zuwiderlaufen (zum Beispiel Palmer und Snodgrass Rangel 2011). So zeigen diese Untersuchungen, dass Lehrer/-innen bei erhöhtem Testaufkommen im Sinne eines teaching to the test ihre Unterrichtsinhalte an den Testinhalten ausrichten. Darüber hinaus gehen sie auch dazu über, den Anteil von Lehrer/-innen-Vorträgen und der Präsentation von Inhalten zu erhöhen, und die Erarbeitung der Inhalte durch die Schüler/-innen zu reduzieren.
- Gleiches gilt für die curricularen Rahmenbedingungen. Sind sie restriktiv, tendieren Lehrer/-innen dazu, CLIL zu reduzieren. Dies kann bedeuten, dass die mündliche Verwendung der Fremdsprache vermindert wird. Die Zielsprache ist dann lediglich im Unterrichtsmaterial vorhanden und wird nur noch rezeptiv verarbeitet. Dies kann aber auch bedeuten, dass Lehrer/-innen sich ganz aus CLIL zurückziehen. Sind die Rahmenbedingungen hingegen flexibel, tendieren Lehrer/-innen dazu, CLIL zu intensivieren (zum Beispiel Hüttner, Dalton-Puffer und Smit 2013), also zum einen mehr CLIL Unterricht anzubieten und zum anderen den Anteil der Fremdsprache im Unterricht durch geeignetes Scaffolding hoch zu halten.
- Die Bereitschaft von Lehrer/-innen, den mühsamen CLIL-Weg zu gehen, wird wesentlich dadurch gesteigert, dass sie den entwickelten CLIL-Unterricht als Ergebnis eigener Anstrengungen und als durch sie selbst gestaltbar erleben (Massler 2012, Hunt 2011).
- CLIL-Lehrer/-innen sind aufgrund der hohen Anforderung der CLIL-Situation in besonderer Weise darauf angewiesen, eine positive Wahrnehmung ihrer eigenen Kompetenz, insbesondere ihrer Sprachkompetenz zu entwickeln (Massler 2012)
- Selbst bei vorhandenem Methodenwissen entscheidet die eigene professionelle Identität darüber, ob Lehrer/-innen diese Methoden auch einsetzen. Lehrer/-innen mit vor allem pädagogischer Identität scheinen zur Gestaltung eines high-challenge-high-support-classroom zu tendieren. Lehrer/-innen mit eher fachlicher Identität scheinen dazu zu tendieren, die sprachlichen Anforderungen zu reduzieren (Bonnet/Breidbach 2017).

CLIL-LEHRER/-IN IN ZEITEN ZUNEHMEND PROBLEMATISCHER ARBEITSVERHÄLTNISSE

Es ist mehr als ein ceterum censeo, dass nur gesunde CLIL-Lehrer/-innen gute CLIL-Lehrer/-innen sind. Es stellt sich generell die Frage, ob die von der Sache her gedachten bis hierher entwickelten Anforderungen in der aktuellen Bildungslandschaft in Deutschland und Europa überhaupt umgesetzt werden können. Auch für mehrsprachige Unterrichtssituationen, und vielleicht sogar aufgrund der

Komplexität der Anforderungssituation in besonderer Weise hier, gelten die Befunde der Untersuchungen zur Arbeitsbelastung von Lehrer/-innen (vgl. zum Beispiel Schaarschmidt/Kieschke 2007). Diese Erkenntnisse weisen deutlich daraufhin, dass die Arbeitsbelastung von Lehrer/-innen durch geeignete Maßnahmen der Professionalisierung in den unterschiedlichen Anteilen ihrer Tätigkeit (zum Beispiel Unterrichtsgestaltung, Schulentwicklung, Kooperation, Organisation der eigenen Tätigkeiten) positiv beeinflusst werden kann. Es bleibt aber die Frage, wann und wie eine permanente Professionalisierung von Lehrkräften auch nach der Ausbildungsphase sichergestellt werden kann. Nach wie vor sind individuelle Fortbildungszeiten häufig an die unterrichtliche Zeit angehängt, Stundendeputate von durchschnittlich über 25 Stunden die Regel und in der Schule geleistete behördliche Nebenarbeiten oft nicht vergütet. Dies hat zur Folge, dass es bei den Stammkräften an einer Schule in Spitzenzeiten der Arbeitsbelastung zu Ausfällen kommt, die zunächst über die noch gesunden Lehrkräfte zu kompensieren ist.

Umso besorgter müssen wir sein, dass es deutliche Anzeichen dafür gibt, dass der Anteil nicht ausreichend professionalisierter Lehrender in den Schulen stetig zunimmt. Vermutlich liegt dies zum einen an der aktuellen Lage auf dem Lehrermarkt: Manche Fächer können ad hoc nicht mit vollqualifizierten Kräften besetzt werden; und zum anderen an oft nur kurzzeitiger, krankheitsbedingter Vertretung: Es gibt bis heute an deutschen Schulen keine festen Vertretungslehrkräfte. So lange es geht, werden Vertretungsstunden auf die noch gesunden Lehrkräfte aufgeteilt, und erst nach einem definierten Zeitraum hat die Schulleitung die Möglichkeit, Vertretungslehrkräfte über einen befristeten Zeitvertrag einzustellen. Obwohl die entsprechenden Behörden und Ministerien betonen, dass dies immer nur Einzelfälle seien und zusätzliche Aufgaben, wie zum Beispiel Vertretungs- oder Förderunterricht betreffe, ist mancherorts zu beobachten, wie diese bei weitem noch nicht abschließend qualifizierten aber zumeist hochengagierten Kräfte über Jahre hinweg regelmäßig Unterricht erteilen.

Ähnliches gilt für die im Rahmen der Inklusion eingestellten Schulbegleitungen, die in der Regel nicht ministeriell sondern über Institutionen wie zum Beispiel die Lebenshilfe an die Schulen vermittelt werden. Die bürokratischen Hürden für den Erhalt einer Schulbegleitung sind hoch, und die Lehrkräfte müssen zahlreiche Berichte schreiben, um jedes Halbjahr erneut um die nur stundenweise zugewiesenen Schulbegleitungen zu kämpfen, die im übrigen der Entscheidungsgewalt der Eltern unterliegen und auch von diesen abgelehnt werden dürfen. Die Folge: Schulbegleitungen wechseln häufig, und eine kontinuierliche Arbeit ist in der Regel nicht möglich.

In anderen europäischen Ländern stellen sich noch existenziellere Fragen. Insbesondere in den ehemals sozialistischen Staaten können Lehrer/-innen häufig von ihrem Gehalt keine Familie ernähren. Sie sind darauf angewiesen, zusätzliche Jobs anzunehmen oder ein/e ebenfalls arbeitende/n Partner/in zu haben. Wer kann es unter diesen Bedingungen leisten, die besonderen Herausforderungen der CLIL-Situation ernst zu nehmen und sich sachfachdidaktisch und sprachlich auf einen Weg

zu machen, der sogar zum Teil den Vorgaben der nationalen Curricula zuwiderläuft? Sicher nicht die chosen few, sondern lediglich die committed oder sogar passionate few. Die jedoch sind in der Minderheit und tragen erhöhtes Burn-out-Risiko. Damit aber hat CLIL keine nachhaltige Basis.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Basierend auf dem sehr simplen Gedanken, dass gute CLIL-Lehrer/-innen diejenigen sind, die guten CLIL-Unterricht gestalten, ergibt sich folgende Schlussfolgerung:

- Ja, CLIL-Lehrer/-innen benötigen die auch in den europäischen Papieren benannten methodischen Kompetenzen, um einen high-challenge-high-support-CLIL-classroom zu gestalten.
- Ja, dazu gehören in ganz besonderer Weise Methoden des sprachlichen und sachfachlichen Scaffoldings, sowie der expliziten Spracharbeit.
- Nein, diese Kompetenzen genügen nicht. Zum einen benötigen CLIL-Lehrer/-innen auch fachspezifische und allgemeinpädagogische Merkmale pädagogischer Professionalität, denn CLIL erfordert eine Neujustierung der Inhalte im Spannungsfeld von Sachfach und Sprache und damit umfassendes didaktisches Wissen.
- Zum anderen entscheidet die professionelle Identität der Lehrenden und damit auch ihr Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen darüber, ob sie ihr didaktisches und methodisches Wissen überhaupt einsetzen.

Das bedeutet, dass Lehrerbildung für CLIL sich nicht in Methodentraining erschöpfen darf, sondern die Weiterentwicklung der eigenen professionellen Identität ermöglichen muss. Dazu eignen sich besonders die etablierten Methoden reflexiver Lehrerbildung, insbesondere die Fallarbeit. In diesem Zusammenhang werden in der (Fort-)bildung gemeinsam Interviews oder auch Unterrichtstranskripte diskutiert. Dabei kommen die subjektiven Theorien der Beteiligten zur Sprache, und es werden im Material enthaltene didaktische und methodische Entscheidungen diskutiert. Insbesondere die Arbeit mit Interviews eignet sich, um den Kontext, in dem CLIL stattfindet, zu thematisieren: Fragen nach zu implementierenden Curricula, einzuhaltender Standards, sowie Aspekte der herrschenden Prüfungspraxis.

In unseren Fortbildungen in Bulgarien, und damit sind wir wieder am Anfang, haben wir dazu schließlich von Veranstaltenden (auch wir haben unseren Unterricht aufgenommen und kritischer Reflexion unterzogen) und von den Lehrer/-innen selbst erstellte Unterrichtsvideos verwendet. Anhand derer wurden die notwendig auftretenden Diskrepanzen zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung, zwischen geplantem und vermutlich erreichtem Ziel, zwischen angenommener und tatsächlicher Plausibilität der eigenen Unterrichtstheorie deutlich. Im bulgarischen System hat es langer und kontinuierlicher Arbeit bedurft, um die Bereitschaft dazu miteinander zu erreichen. Dieser reflexive Weg ist zwar mühsam aber notwendig, um die handlungsleitenden Überzeugungen, die einwirkenden Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Emotionen zu thematisieren und damit nachhaltige

Veränderungen des eigenen Unterrichtens zu ermöglichen. Werden berufliche Identität und Biographie sowie die daraus erwachsenen Überzeugungen der Lehrenden, sowie die Rahmenbedingungen des Unterrichts außer Acht gelassen, ist wohl keine nachhaltige Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung zu erwarten.

LITERATUR

- Baker, C. (2006). Foundations of bilingual education and bilingualism (4th Edition). Clevedon, England, Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- Bonnet, A. & Breidbach, S. (2017, in Vorbereitung) CLIL teachers' professionalization: between instrumental skills and professional identity. In: Lllinares, Ana / Morton, Tom (eds.) An Applied Linguistics Perspective on CLIL. London: Benjamins.
- Bruton, A. (2011). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010) Applied Linguistics, 32/2, 236-241.
- Cammarata, L. (2009). Negotiating curricular transitions: Foreign language teachers' learning experience with Content-Based Instruction. The Canadian Modern Languages Review, 65(4), 559-585.
- Cammarata, L., & Tedick, D.J. (2012). Balancing content and language in instruction: The expertise of immersion teachers. The Modern Language Journal, 96(2), 251-269.
- Coyle, D. (2006). The CLIL quality challenge. In D. Marsh, & D. Wolff (Eds.). Diverse contexts - converging goals. CLIL in Europe (pp.47-58.). Frankfurt/M.: Lang.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, 19, 121-129.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. Amsterdam: Benjamins.
- Dirks, U. (2002). 'Kulturhüter' oder 'Weltenwanderer'? Zwei 'ideale' Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. In A. Bonnet, & S. Breidbach (Eds.). Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht (pp.129-140). Frankfurt/M.: Lang.
- Gibbons, P. (2009). English learners, academic literacy, and thinking. Learning in the Challenge Zone. Portsmouth, England: Heinemann.
- Hallet, Wolfgang. (2011). Generisches Lernen. Muster und Strukturen der sprachlichen Interaktion erkennen und anwenden. Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 45 (2011), 114, 2-7.
- Hunt, M. (2011). UK teachers' and learners' experiences of CLIL resulting from the EU-funded project ECLILT. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 4(1), 27-39.
- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16(3), 267-284.

- Leisen, Josef (2005). Wechsel der Darstellungsformen: Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 78(2005), 9-11.
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and its stakeholders: What children, parents and teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules in primary teaching. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 36-46.
- Palmer, D., & Snodgrass Rangel, V. (2011). High stakes accountability and policy implementation: Teacher decision making in bilingual classrooms in Texas. *Educational Policy*, 25(4), 614-647.
- Thürmann, Eike (2010). Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht“. In: Doff, Sabine (Hrsg.) *Bilingualer Unterricht in der Sekundarstufe: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Zydati, W. (2005). Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. *Fremdsprachen Lernen und Lehren*, 34, 156-173.

ÜBER DEN AUTOR



Foto: Elisabeth Bracker

Nach seiner Tätigkeit als Lehrer für Englisch und Chemie arbeitet Andreas Bonnet seit 2009 an der Universität Hamburg als Professor für Englischdidaktik. Für das Goethe-Institut hat er zusammen mit Kolleg/innen aus Sofia/Bulgarien eine Sequenz von Lehrerfortbildungen im Bereich CLILiG in den Naturwissenschaften durchgeführt. CLIL/Bilingualer Unterricht ist auch einer seiner Arbeitsschwerpunkte. Außerdem beschäftigt er sich mit Kooperativem Lernen, forscht und lehrt zu Mehrsprachigkeit im Englischunterricht und bearbeitet mit Kolleg/innen aus der Erziehungswissenschaft intensiv die Frage, was Lehrer/innen (nicht nur im Fach Englisch) professionell macht und wie sie es werden (Professionsforschung). Eigentlich ist er aber über den gesamten Zeitraum seiner Arbeit im Bildungssystem vor allem fassungslos darüber, wie Deutschland als reiches Industrieland die Sonntagsreden von der „Bedeutung der Bildung in einem rohstoffarmen Land“ anhaltend durch eklatante aber immer wieder neu schöngerechnete und -geredete Unterfinanzierung von Schulen und Hochschulen ad absurdum führt.