

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

MASTERARBEIT

Die Professionalisierung von bilingual unterrichtenden Lehrpersonen

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik
Prof. Dr. Taiga Brahm

von
Luisa Scherzinger

Studiengang
M. Ed. Wirtschaftswissenschaft und Englisch
Wintersemester 2019/20

Tübingen, 21. Januar 2020

Abstract

Die kürzlich veröffentlichten schlechten Ergebnisse der Pisa-Studie 2018 sorgen wiederholt für Kritik am deutschen Bildungssystem. Oft wird sich die Frage gestellt, ob es vielleicht an den Lehrkräften liege. Sind diese eventuell nicht professionell genug? Besonders bei den verhältnismäßig neuen Formaten wie dem bilingualen Unterricht oder dem Wirtschaftsunterricht lohnt sich deshalb ein näherer Blick auf die Lehrkraftausbildung und deren Einfluss auf die Lehrerprofessionalität. Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, die Gestaltung der bilingualen Zusatzausbildung zu erforschen und deren Professionalisierungspotential zu bestimmen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Eigenschaften professioneller bilingual unterrichtender Wirtschaftslehrkräfte gelegt. Um die Forschungsinteressen zu beantworten, wurde ein Zielhorizont der Professionalität aus der Literatur abgeleitet und mit den Interviewaussagen von Dozierenden der bilingualen Ausbildung verglichen. Das spezielle fächerverbindende Herangehen am Beispielseminar zeigt dabei ein hohes Professionalisierungspotential, welches aber durch einen Fokus auf die subjektiven Theorien und auf die Sprachsensibilität noch weiter verbessert werden kann. Um Professionalität im bilingualen Wirtschaftsunterricht zu erreichen, wird ein Ökonomiestudium, sehr gute kommunikative Fähigkeiten und eine positive Haltung gegenüber wirtschaftlichen Belangen angeraten. Auf dieser Grundlage ist es empfehlenswert, qualifizierte Anwärter für den bilingualen Wirtschaftsunterricht zu begeistern und die Professionalisierung innerhalb der bilingualen Ausbildung durch neue Inhalte weiterzuentwickeln.

Stichworte: Professionalisierung, bilinguale Zusatzausbildung, bilingualer Wirtschaftsunterricht, Interview, Literaturrecherche

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Bilingualer Unterricht.....	4
2.1	Entwicklung des bilingualen Unterrichts	4
2.2	Chancen und Risiken des bilingualen Unterrichts	7
2.3	Eignung von Wirtschaft für den bilingualen Unterricht	10
3	Theoretischer Hintergrund: Zielhorizont der Lehrkraftprofessionalität	14
3.1	Theoretische Grundlage: Professionalität von Lehrpersonen	14
3.2	Professionalität von Wirtschaftslehrkräften	17
3.3	Professionalität von Fremdsprachenlehrkräften	20
3.4	Professionalität bilingualer Lehrkräfte.....	22
3.4.1	Professionswissen	22
3.4.2	Haltungen	27
3.5	Bilinguale Ausbildungsmöglichkeiten	27
4	Methodisches Vorgehen: Interviews mit Studienseminardozierenden.....	30
5	Ergebnisse der Professionalisierungsanalyse	32
5.1	Kategorie Einschätzungen zur bilingualen Ausbildung.....	32
5.2	Kategorie Bilinguale Zusatzausbildung	34
5.3	Kategorie Theoretischer Hintergrund der Zusatzausbildung	37
5.4	Kategorie Weiterentwicklungsbedarf	39
5.5	Kategorie Professionalität von bilingualen Lehrpersonen	41
6	Diskussion	43
7	Professionalitätsskizze von bilingualen Wirtschaftslehrkräften.....	48
8	Limitationen und Desiderate.....	51
9	Fazit.....	52
	Literaturverzeichnis	54
	Anhang A: Interviewleitfaden	70
	Anhang B: Kodierleitfaden	71

1 Einleitung

„Fremdsprachenkenntnisse stellen in Zeiten der Globalisierung ... mehr denn je eine wichtige Schlüsselqualifikation dar“ (Hagen, 2009, S. 1) und gleichzeitig reichen diese ohne die dazugehörigen kulturellen und fachlichen Kenntnisse nicht aus, um internationale Zusammenarbeit voranzutreiben. Solch ein Streben nach globaler Kooperation ist allerdings kein neues Phänomen der Globalisierung, sondern wurde bereits lange davor und ganz besonders im Europa der Nachkriegszeit verfolgt. Eine damalige und bis heute angewandte Maßnahme zur europäischen und internationalen Verständigung ist beispielsweise der in den 1960ern in Deutschland eingeführte bilinguale Unterricht (z. B. Breidbach, 2013). Darunter wird nach offiziellen Vorgaben, „grundsätzlich ein Fachunterricht in den nicht-sprachlichen Fächern verstanden, in dem überwiegend eine Fremdsprache für den fachlichen Diskurs verwendet wird“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2013, S. 3). Seit seiner Einführung herrscht eine „hoh[e] Zufriedenheit der Beteiligten mit dem Unterricht sowie mit der sprachlichen und der fachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler“ (KMK, 2013, S. 20) und diese neu erlangten Kompetenzen können wiederum Deutschland, als „exportorientierte[s] und zunehmend international vernetzte[s] Land und seiner Wirtschaft von großem Nutzen [sein]“ (Eisenmann, 2016, S. 2). Weiterhin weist bilingualer Unterricht für die gegenwärtige Herausforderung heterogener Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler durch seine sprachlichen Stützsysteme und die gleichzeitige Anwendung von Fremd- und Muttersprache eine Vorbildfunktion für den sprachsensiblen Unterricht auf (KMK, 2013). Aufgrund dieser positiven Einschätzungen und Eigenschaften erfreut sich bilingualer Unterricht deutschlandweit zunehmender Nachfrage und es wird vermehrt empfohlen, „möglichst allen Schülern bilinguales Lernen zu ermöglichen bzw. möglichst alle verpflichtend einzubeziehen“ (Wegner, 2011, S. 192).

Eine zweite durch die Globalisierung hervorgehobene Schlüsselqualifikation stellt die wirtschaftliche Bildung dar, denn wirtschaftliche Tätigkeit als Basis der Globalisierung hat die Zusammenarbeit der Weltgemeinschaft begründet. Allgemein ist „wirtschaftliche Tätigkeit als Universal menschlichen Lebens, ... nicht durch Alltagerfahrungen zu erschließen“ (Weber, 2001, S. 1) und muss daher aktiv gefördert werden. Baden-Württemberg hat bereits 2016 reagiert und das neue Fach Wirtschaft, Berufs- und

Studienorientierung (WBS) ab Klasse acht am Gymnasium eingeführt. Sehr vereinzelt wird WBS direkt bilingual implementiert und damit allen geforderten Schlüsselqualifikationen nachgegangen. Allerdings gibt es für den bilingualen Wirtschaftsunterricht als ein eher neues Fach im bilingualen Gymnasialunterricht „weder auf nationaler noch auf der Ebene der Bundesländer einheitliche Standards“ (Hagen, 2009, S. 11). Doch betrifft dies nicht nur den bilingualen Wirtschaftsunterricht, denn auch für den bilingualen Unterricht allgemein liegt deutschland- und auch europaweit kein einheitliches Konzept vor und dessen Umsetzung variiert beträchtlich (Vollmer, 2013). In Deutschland ist dies hauptsächlich der Entscheidungshoheit der Bundesländer in Bildungsfragen geschuldet. Um diese Unterschiede auszugleichen, legt die Kultusministerkonferenz grobe Rahmenbedingungen wie beispielsweise Bildungsstandards oder Prüfungsanforderungen fest. Jedoch weicht die umgesetzte Tiefe der Vorgaben bezüglich des bilingualen Unterrichts innerhalb der Bundesländer stark voneinander ab. Nach Mentz (2013) haben die meisten Bundesländer verpflichtende Verordnungen oder Verwaltungsvorschriften erlassen, während Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg nur Empfehlungen ausgesprochen haben. Spezifische Bildungspläne zum bilingualen Unterricht mit klaren Anweisungen für die Lehrkräfte finden sich nur in Bremen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen, welche damit eine Sonderrolle einnehmen (ebd.).

Neben dem Konzeptmangel stellt das Fehlen von „transparente[n] und vor allem verbindliche[n] Ausbildungsstrukturen für Lehrerinnen und Lehrer“ (Königs, 2013a, S. 50) ein weiteres Problem des bilingualen Unterrichts dar. Erstens kann ohne diese Ausbildungsstrukturen der zukünftige Bedarf nach qualifizierten Lehrkräften höchstwahrscheinlich nicht gedeckt werden (Zydati, 2007). Zweitens kann eine qualitativ hochwertige und breitschichtige Ausbildung den Aufwand für erfolgreichen bilingualen Unterricht vermindern und folglich auch die bisher geforderte überdurchschnittliche Einsatzbereitschaft der Lehrkräfte auf ein angemessenes Niveau reduzieren. Die vereinzelt vorgenommene Einführung bilingualer Lehramtsstudiengänge versucht dies voranzubringen, aber die Bologna-Reform erschwert die Überführung von bewährten Formaten in das neue Curriculum (ebd.), insbesondere durch einen vollgepackten Studienplan, in dem die Ausbildung zum bilingual unterrichtenden Lehrer nicht vorgesehen ist. Zwar gibt es inzwischen fast überall das Angebot einer Zusatzausbildung während des Referendariats, aber genau wie bei der universitären Ausbildung eröffnet sich die Frage, welche bilingualen

Lehrangebote angemessen sind, denn „[i]n der Vergangenheit wurde der bilinguale Unterricht jeweils nur aus der Perspektive des Sachfaches oder der Fremdsprache betrachtet, was in der Regel zu einer Verengung des Fokus [geführt hat]“ (Hagen, 2009, S. 52). Außerdem stellt sich die Frage nach der Gewichtung von Praxis und Theorie innerhalb der Veranstaltungen. Schlussendlich könnte durch die Zusammenarbeit der Universitäten und der Studienseminare eine breitere fachliche Ausbildung vorgenommen werden und damit die Lehrerausbildung weiter professionalisiert werden. So ist insbesondere in Deutschland die Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung ein gesellschaftliches Anliegen (Bechtel, 2018), denn die Tätigkeit von Lehrpersonen hat sowohl Einfluss auf die ganze Gesellschaft als auch auf die Wissenschaft (Klippel, 2016).

Darauf aufbauend und mit Blick darauf, dass „die empirische Erforschung ... des bilingualen Unterrichts nach wie vor große Lücken aufweist“ (Schneider, 2018, S. 18) soll im Rahmen dieser Masterarbeit und im Abgleich mit der Literatur erforscht werden, wie die bilinguale Zusatzausbildung während des Referendariats gestaltet ist und über welches Professionalisierungspotential die Ausbildung für bilingual unterrichtende Gymnasiallehrkräfte verfügt. Welche Besonderheiten gibt es hierbei für professionelle bilingual unterrichtende Wirtschaftslehrkräfte? Diesen Forschungsfragen wird mithilfe von Interviews und darauf aufbauend einer Professionalisierungsanalyse und einer eigenständigen Professionalitätsmodellweiterentwicklung nachgegangen. Damit trägt die Arbeit dazu bei, bilingualen Wirtschaftsunterricht besser zu fassen und die Professionalisierung von Lehrpersonen weiterzuentwickeln.

Im Folgenden werden zunächst die Entwicklung sowie die Chancen und Risiken des bilingualen Unterrichts erläutert und dessen Eignung für Wirtschaft aufgezeigt. Danach werden die erforderlichen Charakteristika von professionellen bilingual unterrichtenden Lehrkräften untersucht. Hierbei wird sowohl Professionalität allgemein als auch die fremdsprachliche und auf das Sachfach Wirtschaft bezogene Lehrkraftprofessionalität dargestellt. Darauf wird der Stand der bilingualen Ausbildungsmöglichkeiten dargelegt. Anschließend wird das methodische Vorgehen bei den Interviews mit Dozierenden eines Studienseminars vorgestellt und folgend die Ergebnisse erläutert. Nach der Ergebnisdiskussion folgen die Professionalitätsskizze von bilingualen Wirtschaftslehrkräften und die Limitationen der Arbeit. Als Abschluss wird ein Fazit gezogen.

2 Bilingualer Unterricht

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Deutschland, erwägt dessen Chancen und Risiken und erläutert die Eignung von Wirtschaft als bilinguales Fach.

2.1 Entwicklung des bilingualen Unterrichts

Bilingualer Unterricht hat sich in Deutschland nach anfänglicher Unsicherheit als Unterricht, bei dem die Fremdsprache überwiegend als Arbeitssprache gebraucht wird, etabliert (Hagen, 2009). Grundlegend ist dabei die Integration in andere Lernaktivitäten, welche für ein erfolgreiches Gelingen des Fremdsprachlernens sorgt (Klewitz, 2019). Die Zielsetzung und Leistungsmessung folgen aber den Vorhaben des einsprachigen Sachfachunterrichts und werden durch einen „interkulturellen Schwerpunkt“ (KMK, 2013, S. 3) vervollständigt. Diese Orientierung am einsprachigen Sachfachunterricht soll die Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit garantieren (ebd.) und damit der viel kritisierten sozialen Ungleichheit entgegenwirken. Anders wird dies allerdings auf europäischer Ebene gehandhabt. Hier wird für bilingualen Unterricht das Akronym CLIL (Content and Language Integrated Learning) verwendet, welches per Definition ein „dual-focussed educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language“ (Coyle, Hool & Marsh, 2010, S. 1) ist. Im tatsächlichen CLIL-Unterricht wird daher „Sprache nicht nur als Instrument benutzt, sondern selbst zum Gegenstand des Lernens und der Reflexion ..., allerdings immer wieder in enger Rückbindung an das behandelte Sachthema und die Aufgabenstellung“ (Vollmer, 2013, S. 124). Eine genaue Gewichtung der Fokussierung auf Inhalt und Sprache bleibt allerdings offen, weshalb CLIL viel breiter als bilingualer Unterricht angelegt ist und folglich nicht als dessen Synonym, sondern nur als übergeordneter „umbrella term“ (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, S. 12) betrachtet werden kann.

Die Grundlage für die Einführung des bilingualen Unterrichts in Deutschland in den 1960er Jahren bildete der deutsch-französische Kooperationsvertrag des Jahres 1963. Dieser sollte auf schulischer Ebene die Friedenserziehung und die politische Versöhnung Europas voranbringen (z. B. Breidbach, 2013; Deutsch, 2016). Die Implementierung war folglich ein politischer Top-Down-Ansatz und basierte nicht auf fachlichen oder

fachdidaktischen Motiven der Fächer (Schneider, 2018). Im Detail soll bilingualer Unterricht „zur Stärkung von Mehrsprachigkeit sowie der europäischen und interkulturellen Dimension“ (Hallet, 1998, S. 116) beitragen, denn im Weißbuch der Europäischen Kommission wird unter anderem empfohlen, dass EU-Bürger neben ihrer Muttersprache noch zwei weitere Sprachen beherrschen sollten (Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 1995). Dabei gilt bilingualer Unterricht als zentrale Säule (Deutsch, 2013) dieses Zieles, denn hier lernen die Schülerinnen und Schüler „die Fremdsprache fachspezifisch anzuwenden, sie erarbeiten die Inhalte und Problemstellungen des Sachfachs in der Fremdsprache und erschließen sich in einem erweiterten Blickwinkel neue Felder interkulturellen Verstehens“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [KM], 2008, S. 5).

Seit dem in den 1990ern beginnenden Anstieg der globalen Vernetzung wurde Französisch als Arbeitssprache größtenteils von Englisch als *lingua franca* abgelöst und das deutschlandweite Angebot an bilinguaem Unterricht hat zugenommen (Breibach, 2013). Drei verschiedene Realisationen von bilinguaem Unterricht haben sich dabei herauskristallisiert: „[b]ilinguale Züge[,] bilinguale[r] Sachfachunterricht, in dem die Fremdsprache als Arbeitssprache über mindestens ein Schuljahr genutzt wird [und] bilinguale Module“ (KMK, 2013, S. 8). Letzteres sind zeitlich und inhaltlich begrenzte sachfachliche Sequenzen, welche in einer Fremdsprache unterrichtet werden und welche sich für alle Schularten, Fächer sowie fächerübergreifende Projekte eignen (Petersen, 2015). Hingegen finden sich bilinguale Züge vor allem an Gymnasien, die diese als Alleinstellungsmerkmal für ihr Profil nutzen (Eisenmann, 2016). Dabei wird in der Unterstufe mit zusätzlichem Sprachunterricht begonnen und bilingualer Unterricht über mehrere Klassenstufen und Fächer hinweg gehalten, bis hin zur teilweisen Ablegung des Abiturs auf Englisch. Um einen reibungslosen Ablauf garantieren zu können, sollen „mindestens zwei Lehrkräfte pro Schule mit den jeweiligen Lehrbefähigungen (Sachfach und Fremdsprache) zur Verfügung“ (KMK, 2013, S. 17) stehen. Insgesamt hat die 2013 durchgeführte letzte offizielle Messung aller Schulen mit bilinguaen Angeboten Deutschlands 1500 Schulen erfasst (ebd.) und es ist anzunehmen, dass diese Zahl seither gestiegen ist.

Des Weiteren wurde die Fremdsprachendidaktik von der Sachfachdidaktik als zentrale didaktische Perspektive seit den 90ern abgelöst (z. B. Vollmer, 2013; Breibach, 2013) und auch der Umgang mit der Muttersprache im bilinguaen Unterricht hat sich verändert. Aus seiner anfänglichen Betrachtung als Fremdsprachenunterricht mit sachfachlichen

Inhalten und der einhergehenden fremdsprachlichen Einsprachigkeit wurde ein Sachfachunterricht in einer Fremdsprache, welcher dem Konzept der funktionalen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit folgt (Otten & Wildhage, 2003). Ein Beispiel ist die Anwendung von Codeswitching (z. B. Gierlinger, 2015) bei dem zwischen Mutter- und Fremdsprache hin und her gewechselt wird und das in Studien positive Resultate aufweisen kann (z. B. Ohlberger & Wegner, 2018). Prinzipiell sollen die Schülerinnen und Schüler eine „doppelte Sachfachliterarität“ (Hagen, 2009, S. 19) erlangen, so dass sie „fachterminologische Begriffe und dazugehörige Phrasen, Kollokationen etc. nicht nur in der englischen, sondern auch in der deutschen Sprache beherrschen“ (ebd., S. 19). Allerdings wird offiziell keine Gewichtung der Mutter- und Fremdsprache festgelegt (Höhle, 2016). Zwar ist Englisch in der Theorie nur Arbeitssprache und nicht die Zielsprache, aber in der Praxis wird häufig überwiegend die Fremdsprache verwendet, so dass diese zur Ziel- statt Arbeitssprache wird (Barricelli & Schmieder, 2007). Zuletzt haben sich drei Ziele des bilingualen Unterrichts in Deutschland verfestigt: Das fremdsprachliche und sachfachliche Lernen sowie die kulturelle Bildung (Schneider, 2018). Hagen (2009) erläutert die Ziele noch genauer und sagt, dass die Schülerinnen und Schüler Fremdsprachenkompetenz erlangen sollen, die aufgrund von hoher Authentizität gefördert wird. Darüber hinaus sollen sie fachsprachliche Diskursfähigkeit erlernen, welche sich in ihrem späteren Berufsleben als vorteilhaft erweisen kann und als wichtigstes Ziel bilingualen Unterrichts gilt (z. B. Zydatiß, 2015). Erreichbar ist diese durch Perspektivwechsel und vergleichendes Begriffslernen (Deutsch, 2016). Hinsichtlich der Begriffe sollen sich Schülerinnen und Schüler auch wegbewegen „von naiven, alltäglichen Vorstellungen [hin] zu wissenschaftlich angemessenen Begriffen (*conceptual knowledge*)“ (Fries, 2013, S. 145, H.i.O.). Damit zielt der bilinguale Unterricht auf „den Aufbau eines fremdsprachigen fachlichen Weltverstehens und die Möglichkeit der Teilhabe an fremdsprachigen fachspezifischen, wissenschaftsbasierten Diskursen“ (Hallet, 2013, S. 181) ab. Einschließlich der Förderung interkultureller Kompetenzen stellt bilingualer Unterricht somit die „ideale Möglichkeit dar, sachfachliches, sprachliches und interkulturelles Lernen miteinander zu verbinden“ (Hagen, 2009, S. 4-5).

2.2 Chancen und Risiken des bilingualen Unterrichts

Im Folgenden wird die tatsächliche Vorteilhaftigkeit bilingualen Unterrichts anhand empirischer Daten überprüft, beginnend mit den Chancen des bilingualen Unterrichts. Hierzu konnten mehrere Studien aufzeigen, dass sich dieser positiv auf die Fremdsprachenkompetenz (z. B. Wolff, 2011; Klieme, 2006) und auf die Motivation zum Fremdsprachenlernen (z. B. Rumlich, 2014) der Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Von besonderem Interesse ist dabei der Gebrauch von Sprache als Vermittlungsmedium statt als Lerngegenstand, welcher laut Bär (2004) nicht nur zu einer höheren Motivation führt, sondern auch die Angst vor dem Lernen einer Fremdsprache reduziert. Darüber hinaus verspricht sich die KMK (2013) eine positivere Einstellung gegenüber dem regulären Englischunterricht und dessen Fokus auf Sprachlernen, da das Sprachlernen als Grundlage für die Anwendung im Sachfach bedeutsam ist. Weitere Untersuchungen haben gezeigt, dass beim Vergleich der Sachfachkompetenz von bilingual unterrichteten und regulär unterrichteten Schülerinnen und Schülern keine Nachteile durch den bilingualen Unterricht entstehen, sondern dass dieser teilweise sogar bessere Leistungen hervorbringt (Harrop, 2012). Ein möglicher Grund sind die vertieften kognitiven Verarbeitungsprozesse durch die Bearbeitung in der Fremdsprache, was auch ein besseres und nachhaltigeres Verständnis der Inhalte hervorruft (z. B. Vollmer, 2013; Harrop, 2012). Außerdem bieten bilinguale Angebote eine zusätzliche Bereicherung, weil sie durch ihre fächerübergreifenden Anwendungen ein isoliertes Fachwissen und Fachdenken verringern (Wolff, 2011).

Zudem ist der bilinguale Unterricht näher an der realen Welt, als es gewöhnlicher Fremdsprachenunterricht ist. Er legt nämlich keinen Fokus auf grammatische Phänomene, sondern bietet fachspezifische Anknüpfungspunkte an viele Kulturen und Ereignisse (Deutsch, 2016). Wichtig ist hierbei die Wahl von Themen, die sowohl in der Zielkultur als auch in der eigenen Kultur relevant sind, so dass eine „doppelte Perspektivierung“ (Christ, 2000, S. 63) vorgenommen werden kann. Diese fördert kulturelle Lernprozesse besonders gut, da sie zu „Fremdheitserfahrungen“ (Braidbach & Viebrock, 2006, S. 245) und deren Reflexion führen. Wenn die Themen von Lehrkräften zusätzlich in einer möglichst authentischen und realitätsnahen Lernumgebung vermittelt werden, zum Beispiel durch den Kontakt mit Muttersprachlern oder Austauschprogrammen, dann scheint dies wiederum positive Auswirkungen auf die Motivation zu haben (Deutsch, 2016).

Schülernahe Themen und facettenreiche Perspektiven lassen sich besonders leicht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern finden (Mentz, 2010), denn deren Ziel von Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe ist leicht vereinbar mit dem Ziel der kulturellen Bildung (Hübner, Grammes & Stork, 2004). Jedoch wird der bilinguale Unterricht auch immer mehr auf andere Fächer oder fächerübergreifende Projekte ausgeweitet.

Weiterhin hat der bilinguale Unterricht zusätzlich Einfluss auf die Verbesserung der Sozial-, Medien- und der Methodenkompetenz (Hallet, 2003). Außerdem bietet bilingualer Unterricht für die Schülerinnen und Schüler neben der Kompetenzerweiterung einen Qualifikationsnachweis, denn die Teilnahme wird meist bescheinigt. Dabei reichen die Zertifikate von Teilnahmebestätigungen über festgestellte Kompetenzniveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens bis zum bilingualen Abitur (KMK, 2013). Jedes Zertifikat kann sich dabei positiv auf spätere Bewerbungsprozesse auswirken.

Neben der Vielzahl an positiven Aspekten, gilt es allerdings auch die Risiken und Probleme des bilingualen Unterrichts aufzuzeigen. So fehlt vielen Studienergebnissen ein Bezug zum Selektionsprozess innerhalb der Schulorganisation (Breidbach, 2013). Für die Teilnahme am bilingualen Unterricht werden häufig nämlich strenge Auswahlkriterien wie zum Beispiel ein besonders guter Notenschnitt gefordert. Diese Selektion von besonders guten Schülerinnen und Schülern führt dazu, dass diejenigen, die am bilingualen Unterricht teilnehmen über vorteilhaftere Lernvoraussetzungen verfügen als einsprachig unterrichtete Schülerinnen und Schüler (Dallinger, Jonkmann & Hollm, 2016). Eine Studie zur Messung ihrer Leistungsfähigkeit wäre daher von Grund auf verzerrt. Kritisch zu betrachten ist außerdem die „Diskrepanz zwischen den fremdsprachlichen und den kognitiven Möglichkeiten der Lernenden“ (Thürmann, 2010, S. 71), welche dem Lernen im Weg stehen kann und sehr viel Aufwand vonseiten der Lehrkräfte erfordert. Aufgrund dessen ist der bilinguale Unterricht häufig „lehrerzentriert und auch kleinschrittiger, stärker visualisiert und mit mehr Medien arbeitend“ (Hollm, 2013, S. 175), was weiteren Vorbereitungsaufwand bedingt. Dieser wird durch die meist „dürftige Materialsituation“ (KM, 2008, S. 42) sogar noch erhöht.

Diese Abhängigkeit der Qualität des bilingualen Unterrichts von den Lehrkräften leitet über zu dem letzten, viel diskutierten Aspekt, den subjektiven Theorien. Viebrock

(2013) nennt zwei Beispiele: Zunächst werden besondere sprachliche Anforderungen, als Rechtfertigung für einen lehrerzentrierten Unterricht herangezogen. Daneben findet eine Gleichsetzung des Sachfachinhaltes mit authentischer Kommunikation statt, obwohl die Inhalte noch einmal auf ihre Relevanz überprüft gehören. Teilweise stammen die subjektiven Theorien aus dem wissenschaftlichen Diskurs. Letztendlich sind es aber vor allem praktische Fragestellungen zu Methoden, Motivation, Arbeitstechniken, Materialerstellung und der Vermittlung des Wortschatzes, die für Lehrkräfte interessant sind und wozu sie Theorien bilden (Viebrock, 2007). Demgegenüber wird aber auch aufgezeigt, dass bilingualer Unterricht zu einer neuen Art von Unterrichtsgestaltung führt. Beispielsweise empfinden Lehrkräfte bilingualen Unterricht als „motivierende pädagogische Bereicherung sowohl für die Lerngruppe als auch für sich selbst“ (Hollm, 2013, S. 174). Überdies weisen Lehrkräfte mit positiven alltagstheoretischen Vorstellungen zum Sprachlernen im bilingualen Unterricht eine höhere Bereitschaft zur Innovation innerhalb des Unterrichts auf (z. B. Hüttner & Dalton-Puffer, 2013). Da der bilinguale Unterricht außerdem häufig zum Überdenken, Hinterfragen und Aufbrechen von Routinen des unterrichtlichen Handelns führt (Bonnet & Breidbach, 2017), kann er die Professionalisierung beflügeln. So wurde mehrfach nachgewiesen, dass Lehrkräfte im bilingualen Unterricht eine Herausforderung sehen und diesen tatsächlich für die berufliche Weiterentwicklung und Professionalisierung nutzen (z. B. Viebrock, 2007). Auch das Selbstbild kann sich verbessern: „The impact of CLIL teaching on the teacher’s self-image and therefore identity is very positive. Self-esteem and motivation increase. Skills that were dormant or forgotten somewhere emerge and redefine his/her professional identity“ (D’Angelo, 2013, S. 112). Insofern fördert bilingualer Unterricht die „individuell[e] didaktisch-methodisch[e] Professionalisierung“ (Viebrock, 2014, S. 82). Wolff (2012, S. 107) fordert sogar: „[E]very teacher should [be] educated, in fact, as a CLIL teacher [because] CLIL teacher education, if taken seriously, constitutes a fundamental part of all teacher education“. Rückblickend überwiegen beim bilingualen Unterricht die Chancen vor den Risiken, was dessen weitere Implementierung befürwortet.

2.3 Eignung von Wirtschaft für den bilingualen Unterricht

Nicht nur die Ausweitung von etablierten bilingualen Fächern ist anzuregen, sondern auch die Einführung neuer bilingualer Fächer wie Wirtschaft muss in Betracht gezogen werden. Daher beschäftigt sich das kommende Unterkapitel mit dem Potential von Wirtschaft als bilinguales Fach. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird durch die Globalisierung der Bedarf nach wirtschaftlicher Bildung immer größer. Um ein Beispiel zu nennen, ermöglicht die Mobilitätsfreiheit innerhalb Europas eine landesunabhängige Berufswahl und -ausführung. Diese erfordert aber ausreichende ökonomische Grundkenntnisse, mithilfe derer eine vorteilhafte Entscheidung getroffen werden kann. Schülerinnen und Schüler brauchen ökonomische Bildung also als „Vorbereitung auf die eigene, die europäische und außereuropäische Arbeits- und Wirtschaftswelt“ (Wegner, 2007, S. 35) und um „verantwortungsvolle Entscheidungen treffen zu können“ (ebd., S. 36). Zusätzlich nimmt die Dichte der englischsprachigen Literatur und der Veranstaltungen im wirtschaftswissenschaftlichen Studium zu (KM, 2008), was eine gute Fachbildung und Fachsprache in Englisch voraussetzt. All diese Argumente unterstützen die Einführung von WBS, wie sie in Baden-Württemberg durchgeführt wurde, und ermutigen gleichzeitig dessen Umsetzung als bilinguales Fach. Die Einführung von WBS erst ab Klasse acht ist ein weiteres Argument, das für bilingualen Wirtschaftsunterricht spricht, denn Lehrkräften fällt der bilinguale Unterricht in den oberen Klassenstufen grundsätzlich leichter als in der Unterstufe (Oster & Hüttermann, 2013). Jedoch fehlen für den bilingualen Unterricht bundesweit einheitliche Standards (Hagen, 2009) und auch die vorformulierten Empfehlungen oder Vorschriften liefern keine Hilfestellungen für die Umsetzung, sondern listen nur abstrakte Ziele auf, wie zum Beispiel das Ziel der Mündigkeit (Wegner, 2007). Hinzu kommt für „Lehrkräfte in der Praxis, dass sie bei der Planung und Umsetzung des bilingualen Wirtschaftsunterrichts weitestgehend auf sich allein gestellt sind und nur wenig Hilfestellung von außen erfahren“ (Hagen, 2009, S. 2). Obendrein muss für bilingualen WBS-Unterricht der vorgeschriebene einstündige Wochenrhythmus von WBS um mindestens eine weitere Wochenstunde erweitert werden, da sonst der Anspruch einer angemessenen Inhaltstiefe höchstwahrscheinlich nicht erfüllt werden kann. Trotz dieser anfänglichen Herausforderungen für die Planung und Organisation verspricht sich der berufsbezogene Unterricht eine Aufwertung durch bilinguale Angebote (Feick, 2013). Diese sollen in der beruflichen Bildung „Berufswahlorientierung leisten,

auf die Berufspraxis vorbereiten und die unterrichtlich wie (betriebs-)praktische Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Bedingungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt einschließen“ (Wegner, 2007, S. 35). Besagtes ist in Einklang mit dem Ziel der Kultusministerkonferenz, bilinguale Lernangebote „nach Möglichkeit auf alle Schulen sowohl des allgemein- wie berufsbildenden Bereichs [auszuweiten]“ (KMK, 2013, S. 20). Dabei wird Wirtschaft im berufsbildenden Bereich auch schon vielerorts bilingual unterrichtet. Zum Beispiel ist es in Baden-Württemberg am zweijährigen kaufmännischen Berufskolleg bereits möglich, Wirtschaftsenglisch mit sieben Stunden pro Woche zu belegen. Weiterhin können Schülerinnen und Schüler des baden-württembergischen beruflichen Gymnasiums zweistündig Global Studies als Wahlpflichtfach wählen (Eisenmann, 2016). Darüber hinaus nehmen viele Wirtschaftsgymnasien ein internationales Wirtschaftsprofil in Anspruch, welches vorgibt, dass ein Drittel des Wirtschaftsunterrichts in Englisch unterrichtet wird (ebd.). Der Nachfrageanstieg dieser verschiedenen Schulprofile und Wahlmöglichkeiten bestärkt auch die Einführung von Wirtschaft als bilinguales Fach am allgemeinbildenden Gymnasium. Denn wie bereits gesagt, verfügen vor allem gesellschaftswissenschaftliche Fächer diesbezüglich über großes Potential. So fördern sie durch ihre grenzüberschreitenden Inhalte die interkulturelle oder „bikulturelle Kompetenz“ (Wegner, 2007, S. 31) und bieten dadurch überdurchschnittlich viele Perspektivbetrachtungen an. Eine Vermittlung von wirtschaftlichen Zusammenhängen gelingt nämlich nur, „wenn marktgemeinschaftliche Prozesse aus verschiedenen Perspektiven analysiert und kritisch reflektiert [werden]“ (Goldschmidt, Keipke, Lenger & Macha, 2018a, S. 149). Am besten gelingt dies durch die Darstellung von schülernahen Themen und ausreichenden Sprechanlässen. Die experimentelle bilinguale Umsetzung des in Bayern bereits lange etablierten Fachs Wirtschaft und Recht am allgemeinbildenden Gymnasium (z. B. Vonderau, 2004) ist ein Beispiel für die erfolgreiche Implementierung des Faches am allgemeinbildenden Gymnasium. Zwar ist der Bereich Recht aufgrund seiner Gesetzeslastigkeit für den bilingualen Unterricht schwierig umzusetzen, jedoch eignet sich der Bereich Wirtschaft selbst umso mehr, denn all die oben benannten grundsätzlichen Argumente für den Einsatz in der beruflichen Bildung können ebenso für den Einsatz am allgemeinbildenden Gymnasium vorgebracht werden.

Abgesehen davon scheint sich bilingualer Unterricht mit der Fremdsprache Englisch ganz besonders für Wirtschaft anzubieten, denn in den Wirtschaftswissenschaften waren es vor

allem englischsprachige Wissenschaftler wie Hayek oder Keynes, die für den Bereich prägend waren (Hagen, 2009). Dadurch wird eine Betrachtung von Originalquellen zugänglich gemacht. Außerdem zählt Wirtschaft zu den „globalisierungsrelevante[n] Fächer[n]“ (Breidbach, 2010, S. 170) und Englisch ist als Geschäfts-, aber auch Amtssprache weltweit Vorreiter. Aufgrund dessen gibt es viele außerschulische Anwendungsmöglichkeiten der wirtschaftlichen Fremdsprachenkenntnisse zum Beispiel bei der Geldanlage. Weiterhin sind viele der wirtschaftlichen Fachbegriffe aus dem Englischen übernommen und dessen Einfluss wird den Schülerinnen und Schülern dadurch schnell ersichtlich. Ferner können Prozesse der Wirtschaftspolitik ohne ein Abnehmen der „nationale[n] Brille“ (KM, 2008, S. 20) nicht mehr verstanden werden. Deshalb bietet sich die Beschäftigung mit ausländischen Zeitungstexten an, denn hier werden die globalen Bedingungsfaktoren näher erläutert und deren Einfluss auf nationale Regelungen kann überprüft werden (ebd.). Handlungs- und projektorientierte Methoden wie die Betrachtung von Quellen durch Mehrperspektivität, die Simulation von internationalen Konferenzen (Hübner, Grammes & Stork, 2004), Fall- oder Konfliktanalysen, Dilemma-Situationen oder Planspiele (Wegner, 2013) werten den bilingualen Wirtschaftsunterricht weiter auf. Darüber hinaus eignen sich im Bildungsplan vorgeschriebene überstaatliche Themen wie EU, Massenmedien oder Globalisierung sehr für den bilingualen Unterricht. Es gilt allerdings abzuwägen, welche Themen in Englisch und welche besser in Deutsch unterrichtet werden. Im Falle von „deutschlandspezifische[n] Themen, ... die sich mit der Vermittlung von deutschem Recht und deutschen Gesetzen befassen“ (Hagen, 2009, S. 19), lohnt es sich vermutlich die Zweisprachigkeit des bilingualen Unterrichts auszunutzen und diese Bereiche in Deutsch zu unterrichten. Des Weiteren herrscht in Wirtschaft eine „Komplexität der Fachbegriffe und die Verwendung der Fachsprache“ (Wegner, 2017, S. 38), so dass es Schülerinnen und Schülern schwerfällt, ihnen bereits auf Deutsch unklare Begriffe ins Englische zu übersetzen (ebd.). Hier eröffnet sich durch ihr eingeschränktes Verstehen und Ausdrucksvermögen erneut eine Diskrepanz zwischen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten. Deshalb ist es umso wichtiger, dass Lehrkräfte einen „adäquaten Zugang zur Sache entwickelt haben und fachlich kompetent unterschiedliche Wissensformen und schülerseitige Sinnkonstruktionen ... in Relation zu setzen imstande sind“ (ebd., S. 40). Eine simple Reduktion des fachlichen und inhaltlichen Anspruchs ist nämlich nicht die Lösung. Nichtsdestotrotz muss Wirtschaft als komplexes Gebilde für den

Unterricht stark vereinfacht und zum Beispiel anhand von Modellen erklärt werden. Überdies ist Wirtschaft extrem dynamisch und ständigem Wandel unterzogen und soll gleichzeitig immer situations- und anwendungsbezogen unterrichtet werden (Vonderau, 2004). Dabei eröffnet sich das Problem einer fehlenden Didaktik für bilingualen Wirtschaftsunterricht, denn „[d]ie bilinguale Unterrichtsform erfordert sowohl didaktische als auch methodische Überlegungen und Entscheidungen, die weit über die rein wirtschaftsdidaktischen Betrachtungen hinausgehen und auch durch die Übertragung der Fremdsprachendidaktik nicht vollständig gelöst werden können“ (ebd., S. 129). Ein Großteil der Verantwortung für guten bilingualen Wirtschaftsunterricht liegt folglich in der Hand der Lehrkräfte.

Jedoch kommen hier erneut die subjektiven Theorien der Lehrkräfte bezüglich des bilingualen Unterrichts ins Spiel, wobei diese über Differenzen und Unvereinbarkeiten verfügen, welche sich „auch im unterrichtlichen Handeln manifestier[en]“ (Wegner, 2011, S. 468). Ein Beispiel stellt das Abwägen zwischen einer vereinfachten Darstellung und einer angemessenen Vertiefung der Inhalte dar. Lehrkräfte sollten daher Verständnis für Sinnkonstruktionen, Verständnisprozesse und Lernherausforderungen besitzen und gleichzeitig hermeneutische und didaktische Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen (ebd.). Ansonsten „verspielen [die Lehrenden] die didaktische Herausforderung und Chance, Zugänge zu und Entwicklungsmöglichkeiten in den Feldern Gesellschaft, Recht, Ökonomie, Ökologie und Politik zu ermöglichen, weil sie Lernprobleme und Lernchancen nicht hinreichend wahrnehmen und weil nicht an schülerseitige Vorstellungen, ihr Vorwissen, ihre Fähigkeiten und Verstehensbedürfnisse, nicht an spezifische Sinnkonstruktionen und Entwicklungsziele angeknüpft wird“ (ebd., S. 471). Infolgedessen kann sich nicht nur der einsprachige, sondern auch der bilinguale Unterricht zum „Unterricht der verpassten Chancen“ (ebd., S. 471) entwickeln. Alles in allem weist bilingualer Wirtschaftsunterricht also ein hohes Potential auf, jedoch muss die Lehrperson aufgrund ihres großen Einflusses über eine hohe Professionalität verfügen.

3 Theoretischer Hintergrund: Zielhorizont der Lehrkraftprofessionalität

Um den Einfluss der Lehrperson genauer beurteilen zu können, wird im folgenden Kapitel die Lehrkraftprofessionalisierung näher betrachtet und es werden Besonderheiten der Fremdsprachen- und Wirtschaftslehrpersonen sowie bilingualer Lehrkräfte erläutert. Zuletzt werden die in der Literatur genannten Möglichkeiten der bilingualen Ausbildung beschrieben.

3.1 Theoretische Grundlage: Professionalität von Lehrpersonen

Traditionell bezeichnet eine Profession einen besonderen, anerkannten Beruf. Heutzutage überwiegt allerdings das Verständnis von Profession als ein bei der Ausübung durch Unsicherheit gekennzeichnete Beruf, der durch Professionelle ausgeführt wird (Cramer, im Druck). Die Professionalisierung kann dabei den Wandel eines Berufs zu einer Profession meinen oder aber die individuelle Ausbildung von Professionalität, das sogenannte „Professionellwerden“ (Horn, 2016, S. 155). Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich Professionalisierung auf die zweite Definition und beschreibt die personelle Entwicklung. Die Professionalität als letzter wichtiger Grundlagenbegriff beschreibt den „individuelle[n] Zustand ..., der für die Ausübung einer Profession als hinreichend angesehen werden kann“ (Cramer, im Druck, S. 1).

Bezogen auf den Lehrerberuf kann dieser nach der modernen Definition als Profession angesehen werden, denn das Handeln und die Folgen des Unterrichts sind jederzeit ungewiss. Jedoch ist das Unterrichten neben dem Erziehen, Beurteilen und Innovieren nur eine von vier pädagogischen Aufgaben (KMK, 2014), die allerdings alle das Kriterium der Ungewissheit erfüllen. Grundsätzlich kann „Professionalität bzw. professionelles Handeln ... durch Professionalisierung im Rahmen institutionalisierter Lehrerbildung angebahnt werden“ (Cramer, im Druck, S. 2). Dies wird im Lauf dieser Arbeit für die bilinguale Ausbildung genauer überprüft. Zunächst werden die drei prominentesten Professionsmodelle kurz vorgestellt und die Wahl des kompetenztheoretischen Professionsansatzes als Grundlagenmodell begründet.

Der erste Professionsansatz ist der strukturtheoretische Ansatz (z. B. Oevermann, 1996; Helsper, 2016). Dieser Professionsansatz verweist auf die widersprüchlichen Spannungen des unterrichtlichen Handelns und versteht Professionalität „als das Vermögen, mit

diesen antinomischen Spannungen adäquat umzugehen, d.h. diese wahrzunehmen, zu reflektieren (Fallverstehen) und im sozialen Gefüge in Balance zu bringen“ (Cramer, im Druck, S. 4). Die Professionellwerdung findet durch eine Beschäftigung mit den verschiedenen Handlungsanforderungen, im Detail durch Fallarbeit und Reflexion, statt (ebd.).

Der (berufs-)biographische Ansatz als zweiter Professionsansatz (z. B. Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994) lenkt die Aufmerksamkeit auf die individuelle Entwicklung der Lehrpersonen, inklusive Unstimmigkeiten in der beruflichen Entwicklung. Professionell ist eine Lehrkraft erst dann, wenn sie es geschafft hat „eine Sensitivität für die eigenen lebensbiografischen Prozesse und Sinnstrukturen zu entwickeln und diese zu verarbeiten sowie die sich berufsbiografisch kontinuierlich stellenden Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen“ (Cramer, im Druck, S. 5). Für die Professionellwerdung muss die ausführliche Selbstreflexion zum eigenen Werdegang eingeübt und kontinuierlich wiederholt werden.

Der dritte und für diese Arbeit relevanteste Ansatz ist der kompetenztheoretische Professionsansatz, welcher auf der Topologie der Wissensdomänen von Shulman (1986) basiert und grundlegende Fähigkeiten beschreibt, die für das professionelle Lehrerhandeln wichtig sind. Die Wissensdomänen wurden später erweitert und als professionelle Handlungskompetenz zusammengeführt (Baumert & Kunter, 2006). Unter Kompetenzen werden dabei „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27-28) verstanden. So leiten Kompetenzen letztlich unser Handeln, sie verbinden Wissen und Können und sind nicht direkt beobachtbar.

Das Professionsmodell von Baumert und Kunter (2006) stellt dabei „das zurzeit wohl maßgebendste heuristische Modell professioneller Kompetenz für den LehrerInnenberuf [dar]“ (Siegfried, 2019, S. 596). Die im Modell vorgestellten Wissensdomänen bzw. Kompetenzen illustrieren berufsbezogene Voraussetzungen, werden durch wissenschaftsgestützte Expertise, Erfahrungen und deren Reflektion erworben und brauchen zur Ausbildung Rückmeldung von Mentoren, Vorbildern etc. (Baumert und Kunter, 2006). Ihr Vorhandensein und ihre Anwendung führen zu Professionalität. Beachtenswert

ist allerdings, dass die „Relationen zwischen Kompetenzen von Lehrpersonen und Schülerleistungen [von] probabilistischer und nicht deterministischer Natur [ist]“ (Cramer, im Druck, S. 4). Insofern muss angemerkt werden, dass auch ein Verfügen über viele Kompetenzen nicht garantiert zum Erfolg führt. Viel mehr kommt es auf das Angebot und die Nutzung von Lerngelegenheiten an (z. B. Fend, 1980; Helmke, 2012).

Des Weiteren nimmt der Ansatz an, dass die „Kompetenzentwicklung ... in qualitativ sich unterscheidenden Stufen durch zunehmende Verdichtung und Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbereiche und Wissensarten mit Erfahrungswissen [erfolgt]“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 5). Aufgrund dessen kann sich die professionelle Handlungskompetenz stetig weiterentwickeln (Baumert & Kunter, 2006). Im ursprünglichen Modell besteht diese aus dem Professionswissen, der Selbstregulation (Engagement), der Motivation (Selbstwirksamkeit) und den Überzeugungen und Werthaltungen (beispielsweise bezüglich Lehren und Lernen). Das Professionswissen besteht wiederum aus Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemeinem pädagogischen Wissen. Fachwissen beschreibt das Verständnis der Konzepte und der allgemeinen Struktur des Faches mit deren Hilfe die Themenauswahl, die Vernetzung der Inhalte und die Lernprozesssteuerung sowie spontane Antworten auf Schülerfragen gegeben werden können (z. B. Shulman, 1986; Neuweg, 2011b). Fachwissen ist dabei notwendig, aber nicht hinreichend, denn es kommt für den Lernprozess auch immer auf die Vermittlung und damit die fachdidaktische Umsetzung an (Neuweg, 2011b). Das fachdidaktische Wissen beschreibt dabei grundlegende Kompetenzen wie Planung, Gestaltung und Ausführung von Unterricht und basiert auf einer spezifischen Fachdidaktik. Dabei ist Didaktik definiert als „die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens“ (Jank & Meyer, 2008, S. 14) und soll „Lehrende und Lernende beim Lehren und Lernen unterstützen“ (ebd., S. 15).

Das in Abbildung 1 illustrierte Modell und für die vorliegende Arbeit relevante Professionsmodell bricht das Modell von Baumert und Kunter (2006) auf die Bereiche Professionswissen und Haltungen herunter. Der neue Oberbegriff Haltungen umfasst dabei Motivation, Überzeugungen und Selbstregulation. Diese werden darin allerdings nicht mehr genau aufgeschlüsselt. Das Professionswissen beinhaltet nur noch das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen. Das pädagogische Wissen wird ausgeschlossen, weil es einen allgemeingültigen Wissensbereich darstellt, der in allen Fächer gleichermaßen ausgeprägt sein sollte und keine Besonderheit bilingualer Lehrkräfte ist.

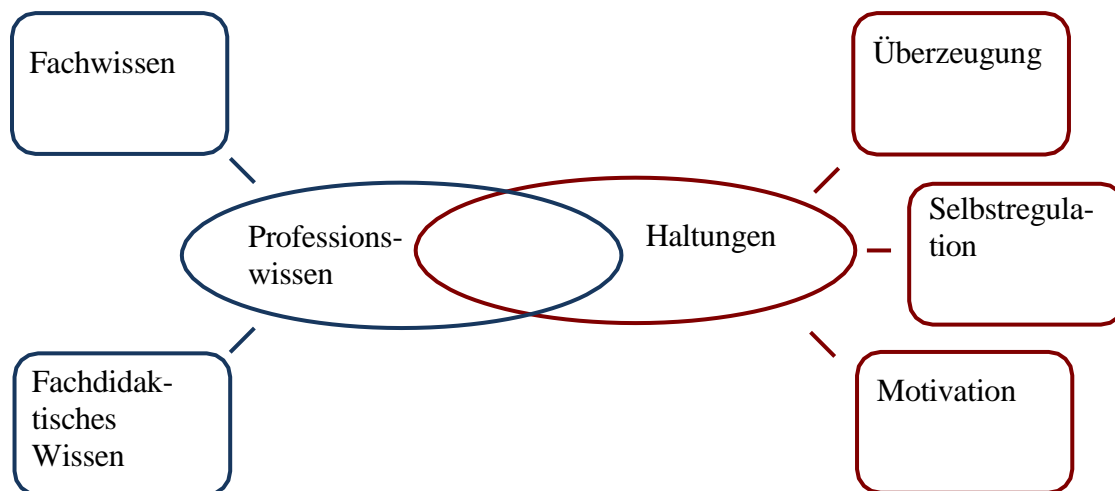


Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz (adaptiertes Modell von Baumert & Kunter, 2006, S. 382).

3.2 Professionalität von Wirtschaftslehrkräften

Um den Unterschied zwischen einer professionellen Sachfachlehrkraft und einer bilingual unterrichtenden Sachfachlehrkraft aufzuzeigen, wird in diesem Unterkapitel zunächst die Professionalität von Lehrkräften des Beispielfachs Wirtschaft erläutert. Dies geschieht aus der Perspektive des neuen Modells, denn der kompetenzorientierte Ansatz ist auch hier das prominenteste Vorgehen für Untersuchungen und liefert die umfangreichsten Ergebnisse. So „sollten Politik- und Wirtschaftslehrpersonen über professionelles ökonomisches LehrerInnenwissen in Form von ökonomischem [Fachwissen], ökonomischem [fachdidaktischen Wissen] und [pädagogischem Wissen] sowie über eine positive ökonomische Einstellung, Motivation und selbstregulative Fähigkeiten verfügen“ (Siegfried, 2019, S. 597). Die ökonomische Einstellung beschreibt dabei die Auffassung zur wirtschaftlichen Perspektiveinnahme (z. B. Siegfried & Wuttke, 2016; Siegfried, 2019). Wenn sie positiv ausgeprägt ist, wirkt sie sich auch positiv auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler aus, was meist auf eine involviertere, lebendigere und enthusiastischere Vermittlung von wirtschaftlichen Inhalten zurückgeführt wird (z. B. Allgood & Walstad, 1999; Dills & Placone, 2008). Gemeinsam mit der Motivation und den selbstregulativen Fähigkeiten beschreibt sie die für Professionalität benötigte Haltung.

Bezüglich der Professionalität ist jedoch vor allem das Fachwissen bzw. die Fachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer von zentraler Bedeutung, denn „[j]e besser die Fachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer, desto besser die ökonomische Bildung der Schülerinnen und Schüler“ (Retzmann & Bank, 2013, S. 24). Als Basis für das ökonomische Fachwissen in allen Bundesländern dienen die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktik in der Lehrerbildung“ (KMK, 2008, S. 1). Das Fach Wirtschaft findet sich hier in zwei allgemeinbildenden Fachprofilen wieder: „Arbeit, Technik, Wirtschaft“ und „Sozialkunde/Politik/Wirtschaft“ (KMK, 2008, S. 7). Eine Gegenüberstellung der Fachprofile hebt eine Übereinstimmung der „vier Themenfelde[r] Grundlagen, Makro- und Mikroökonomie, internationale Beziehungen über die Bildungsgänge (Sekundarstufe I und II) und Bundesländer“ (Siegfried, 2019, S. 598) hervor. Damit wird nur Volkswirtschaft als überregionales ökonomisches Fachwissen festgelegt, während Betriebswirtschaft nur mancherorts im Fach Arbeit, Technik, Wirtschaft eine Rolle spielt (ebd.).

Nicht zu vernachlässigen gilt es aber auch die mit dem Fachwissen zusammenhängenden fachdidaktischen Entscheidungen, die für die Schaffung geeigneter Lerngelegenheiten zuständig sind. Die Ergebnisse einer Studie zum Zusammenhang zwischen fachlichem und fachdidaktischem Wissen von Wirtschaftslehrkräften (Holtsch, 2018) zeigen einen engen Zusammenhang zwischen mikroökonomischem und makroökonomischem Fachwissen. Auch eine Relation zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen ist vorhanden, schneidet aber schwächer ab. Das fachdidaktische Wissen ist dabei näher mit dem makroökonomischen, als dem mikroökonomischen Wissen verknüpft (ebd.). Dabei sind folgende fachdidaktische Kompetenzen im Fach Wirtschaft grundlegend: Verständliches und sprachsensibles Erklären, das Erkennen und Berichtigen von Schülerfehlvorstellungen und eine hohe kognitive Aktivierung (ebd.). Weiterhin sollen die Inhalte „an das Vorwissen und die Lebenswelt von Schüler*innen [anknüpfen], ohne dabei den Gesamtzusammenhang gesellschaftlicher Einbettung aus dem Blick zu verlieren“ (Goldschmidt et al., 2018a, S. 148). Deshalb soll immer wieder Bezug auf die komplexen Zusammenhänge der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Phänomene genommen werden, was „[a]ngesichts der Komplexität der wirtschaftlichen Sachverhalte und Zusammenhänge sowie gleichzeitig der methodisch anspruchsvollen wirtschaftswissenschaftlichen Theoriebildung ... gewiss keine geringe Anforderung an Lehrerinnen und

Lehrer [darstellt]“ (Retzmann & Bank, 2013, S. 24). Dieser hohe Anspruch wird überdies durch ein nachgewiesenes relativ geringes ökonomisches Fachwissen der angehenden und tätigen Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer verstärkt (Wuttke, 2008; Retzmann & Bank, 2013; Siegfried, 2019), welches sich teilweise mit den Defiziten der Schülerinnen und Schüler deckt (Siegfried und Wuttke, 2016). Einerseits liegt dies an der mangelnden Verpflichtung eines Ökonomiestudiums für die Unterrichtsberechtigung (Retzmann & Bank, 2013), andererseits jedoch auch an dem unterschiedlichen Angebot von universitären Lerngelegenheiten (Siegfried & Wuttke, 2016).

Allgemein lässt sich sagen, dass ökonomische Bildung ohne eine hochwertige wissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte nicht erfolgreich durchgeführt werden kann und da der Erwerb von Fach- und fachdidaktischem Wissen vor allem an der Universität stattfindet (KMK, 2008; Baumert et al., 2010), besteht hier Nachholbedarf. Beispielsweise haben Forschungen ergeben, dass aus einer domänenbezogenen Vorbildung, wie beispielsweise einer kaufmännischen Ausbildung, ein höheres ökonomisches Fachwissen resultiert (Retzmann & Bank, 2013; Bouley et al., 2015; Brückner, Förster, Zlatkin-Troitschanskaia & Walstad, 2015; Schmidt, Zlatkin-Troitschanskaia & Fox, 2016). Zlatkin-Troitschanskaia, Brückner, Schmidt & Förster (2016) verzeichnen bereits durch die Teilnahme an einer wirtschaftswissenschaftlichen Veranstaltung einen Zuwachs von Fachwissen. Weiterhin soll eine Veränderung hin zu einem zunehmend pluralen Denken stattfinden, denn ökonomische Kompetenz als Ziel des Wirtschaftsunterrichts kann nur durch unterschiedliche Perspektivierung erreicht werden (Goldschmidt, Keipke, Lenger & Macha, 2018b). Die ökonomische Kompetenz stellt nämlich ein Zusammenspiel aus Wissen und Können und einer positiven ökonomischen Einstellung dar und löst ökonomische Probleme durch Reflexion und auf Basis von Verantwortungsbewusstsein (z. B. Schumann & Eberle, 2014). In der Literatur gibt es Plädoyers für ein verstärkt reflektiertes Begreifen von ökonomischer Bildung (z. B. Goldschmidt et al., 2018a) oder für die Einbeziehung von ökonomisch-moralischen Wertungen (Beck, 1989). Beide Vorschläge nehmen Bezug auf die enge Verknüpfung und unvermeidbaren Interaktionen zwischen Wirtschaft und Gesellschaft und erweitern das Ziel des schülerseitigen Funktionierens in der Gesellschaft zu einem „Sinn-Verstehe[n] ökonomischer *und* gesellschaftlicher Prozesse, um mündiges Mitglied einer solchen Gesellschaft werden zu können“ (Goldschmidt et al., 2018a, S. 150, H.i.O.). Statt nur teilzuhaben, können Schülerinnen und

Schüler Gesellschaft und Wirtschaft folglich auch gestalten (ebd.). Gemeinsam mit der vorher erwähnten positiven ökonomischen Einstellung und der hohen Motivation und Selbstregulationsfähigkeit, stellt dieses reflektierte Herangehen die benötigte Haltung von Wirtschaftslehrkräften dar. Diese Haltung wiederum bildet mit einer breiten fachwissenschaftlichen Grundbildung und dem Wissen über fachdidaktische Umsetzungsmöglichkeiten die Voraussetzung für Professionalität in diesem Feld.

3.3 Professionalität von Fremdsprachenlehrkräften

Da die Professionalität von bilingual unterrichtenden Lehrpersonen sowohl auf den Kompetenzen in Bezug auf das Sachfach als auch auf die Fremdsprache aufbaut, werden nun die Besonderheiten von professionellen Fremdsprachlehrkräften anhand des kompetenzbasierten Professionsmodells vorgestellt. Im Falle neuer Fremdsprachen sind die KMK Fachprofile „vergleichsweise allgemein gehalten“ (Diehr, 2018, S. 48) und liefern daher kein spezifisches Bild der Anforderungen an Fremdsprachlehrkräfte. Es wird lediglich festgelegt, dass „[d]ie Studienabsolventinnen und -absolventen ... über Kompetenzen in der Fremdsprachenpraxis, der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft, der Kulturwissenschaft sowie in der Fachdidaktik [verfügen sollen]“ (KMK, 2008, S. 44) und diese werden grob geschildert. Andere Experten gehen näher auf die benötigten Voraussetzungen ein. In der Regel wird dort Fachwissen oder Fachkompetenz als eine Kombination aus fachwissenschaftlicher und fremdsprachlicher Kompetenz betrachtet. Spezifisches Fachwissen für Fremdsprachenlehrpersonen beschreibt Wipperfürth (2009, S. 13) mit „Lehrersprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz“. Bei der interkulturellen Kompetenz ist besonders wichtig, dass die Lehrperson selbst über ausreichend interkulturelles Wissen und Können verfügt, denn im Zuge der weltweiten Vernetzung wird das „Wissen über die Zielsprachenkultur [oder über] den Einfluss kultureller Phänomene auf Kommunikation und Interaktion“ (ebd., S. 19) immer wichtiger. Außerdem hat die Lehrkraft in diesem Bereich einen entscheidenden Einfluss auf die Schülermotivation (Klippel & Doff, 2007). Bei Königs (2016) hingegen ist eine möglichst umfassende Sprachkenntnis zentral für das Fachwissen trotz der Tatsache, dass es im Fremdsprachenunterricht keine verpflichtende Einsprachigkeitsdoktrin mehr gibt. Die Sprachkenntnis ist wesentlich, weil heutzutage sind „die fremdsprachlichen Anregungen und Möglichkeiten zur Sprachverwendung in der Gesellschaft sehr viel größer geworden [und e]ine

Englischlehrerin wird für die meisten ihrer Schülerinnen und Schüler nicht das einzige Sprachvorbild sein“ (Klippel, 2016, S. 15). Sprachliche Fehler oder ein unflexibler Sprachgebrauch der Lehrkraft fallen dadurch schneller auf.

Des Weiteren soll die Fremdsprachenlehrperson über fachdidaktisches Wissen verfügen, denn wie Bechtel (2018, S. 12-13) treffend schreibt, beginnt „[d]ie Professionalität [einer Fremdsprachenlehrperson] ... erst an dem Punkt, an dem sich die Lehrperson mit der Frage befasst, wie sie den Unterrichtsgegenstand mit den Lernenden in Beziehung setzen kann ... wie sie ihre fremdsprachliche Kompetenz in den Dienst des Lehrens und Lernens der Fremdsprache stellen kann“. Damit muss sie Bescheid wissen über mögliche Anknüpfungspunkte für interkulturelle Themen und muss für deren Bearbeitung angemessene Materialien auswählen. All dies soll dem Ziel eines förderlichen Arbeitsklimas bzw. förderlicher Arbeitsbedingungen dienen. Besonders hilfreich zur Erreichung dieses Ziels ist die Einbeziehung von Schülererfahrungen und -meinungen. Folglich liegen die Aufgaben der Lehrkraft „darin, soziale Interaktionen zu fördern, Lernprozesse anzuregen und zu begleiten sowie Hilfestellungen zu leisten“ (Wipperfürth, 2009, S. 15). Zusammenfassend nennt Appel (2016) als Besonderheiten des Sprachenlehrens unter anderem das Entflechten von Schwierigkeiten und eine den Schülerinnen und Schülern angemessene Schrittabfolge. Darüber hinaus soll die angewandte Sprache der Lehrkraft mit ihrer persönlichen Authentizität verbunden werden und der Gebrauch soll auch bei strukturierten Abläufen immer flexibel bleiben (ebd.).

Als drittes Merkmal der Professionalität von Fremdsprachlehrkräften werden die benötigten Haltungen angeschaut. Zunächst gilt es den gleichzeitig fachdidaktischen wie auch haltungstechnischen Wandel von grammatikalisch korrekter Sprachanwendung hin zu *message before accuracy* zu nennen. Als Resultat sind vor allem die Funktion und der Gebrauch von Sprache im Fokus und nicht mehr die Sprachform (ebd.). Weiterhin sollen Lehrkräfte die Sprache möglichst authentisch gebrauchen und müssen dafür beispielsweise auch bereit sein, sich mit der modernen Jugendfremdsprache auseinanderzusetzen, um auf Rückfragen reagieren zu können. Alles in allem herrscht der „Primat des Gebrauchs und der Authentizität“ (ebd. S. 29), welcher eine hohe Motivation und Leistungsbereitschaft der Lehrkraft voraussetzt. Motivation und Leistungsbereitschaft brauchen Lehrpersonen ebenfalls bezüglich der Aneignungsprozesse der Fremdsprache. Diese schülerseitigen Prozesse müssen für erfolgreiches Lernen nämlich kontinuierlich

reflektiert und von der Lehrkraft durch lerntypgerechte Umsetzungsmöglichkeiten unterstützt werden. Königs (2016, S. 66) nennt dies „dialogisch-diagnostische Kompetenz“ und vertritt die Ansicht, dass die Aneignung einer weiteren Sprache in die Lehrerausbildung integriert werden sollte. „Dies würde u.a. dazu beitragen, die Reflexion über eigene fremdsprachliche Aneignungsprozesse anzuregen und die Möglichkeit eröffnen, die Ergebnisse in den eigenen Unterricht einfließen zu lassen ... zur Erklärung des lernseitigen Vorgehens“ (ebd., S. 67). Insgesamt braucht eine professionelle Fremdsprachenlehrkraft also sprachliches und kulturelles Fachwissen sowie fachdidaktisches Wissen zur erfolgreichen Umsetzung und dazu viel Motivation und Interesse an persönlicher Weiterbildung.

3.4 Professionalität bilingualer Lehrkräfte

Professionelle bilingual unterrichtende Lehrpersonen gehen über die zuvor beschriebenen Professionalitätsprofile der Sachfächer, am Beispiel Wirtschaft, und dem Profil der Fremdsprachenlehrkraft hinaus. Ideal sind „Lehrerinnen und Lehrer, die gezielt dafür ausgebildet wurden und die gelernt haben, ihr Sachfach kompetent und zugleich spracherwerbsförderlich in der Fremdsprache zu unterrichten“ (Vollmer, 2010, S. 147). Dabei sollen sie „in der Lage sein, sowohl die sprachlichen als auch sachfachlichen Lernprozesse der Schüler aufeinander zu beziehen, anzuregen und zu unterstützen“ (Hagen, 2009, S. 26). Um dieses Profil näher zu erläutern, wird auch hier nach dem kompetenzbasierten Professionsansatz vorgegangen und zunächst das benötigte Professionswissen anhand des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens vorgestellt. Beim fachdidaktischen Wissen werden dabei fachspezifische sprachlerndidaktische Kompetenzen, Methodenkompetenzen und die Materialauswahl und -gestaltung angesprochen. Anschließend wird ein Blick auf die Haltungen geworfen.

3.4.1 Professionswissen

Der erste Teil des Professionswissens, das Fachwissen, vereint zunächst die gelisteten Profile und gibt an, dass sich das fachliche Wissen einer bilingualen Lehrkraft „auf zwei Domänen erstreckt, nämlich auf die Fremdsprachenfähigkeiten der Lehrkräfte sowie auf deren Fachwissen im bilingual unterrichteten Sachfach“ (Dallinger, 2015, S. 20). Vollmer (2013) inkludiert in das Fachwissen sowohl semiotische, generische als auch diskursive

Kompetenzen. Dabei beschreibt die semiotische Kompetenz eine inhaltliche Dimension der Fachwissensvernetzung, die generische Kompetenz als prozedurale Dimension die Strukturierung von Denk- und Erkenntnisprozessen und die diskursive Kompetenz als sprachliche Dimension die Versprachlichung des Wissens. Die Versprachlichung und die Fremdsprachenfähigkeit als Teile der Sachfachkompetenz umfassen grundsätzlich „überdurchschnittliche allgemeinsprachliche und sachfachorientierte Sprachkompetenzen“ (KMK, 2006, S. 21). Das in Deutschland mögliche Erlangen einer Doppelfakultas und damit einer doppelten Lehrbefähigung in Sachfach und Fremdsprache kann hier behilflich sein und begünstigt den bilingualen Unterricht ganz besonders (Gnutzmann & Rabe, 2013; Wolff, 2013). In den meisten anderen europäischen Ländern haben Lehrkräfte dagegen nur eine einfache Lehrbefähigung (Deutsch, 2016). Dort resultiert häufig eine additive Form des bilingualen Unterrichts, bei der zwei Lehrkräfte im Unterricht anwesend sein müssen und jeweils nur für entweder Sprache oder Inhalt verantwortlich sind (Krechel, 2013). Nichtsdestotrotz heben Wolff (2002) und Königs (2007) hervor, dass Doppelfakultas und damit eine reine Addition der fachlichen Ausbildungen nicht ausreichen, sondern eine eigenständige Ausbildung benötigt wird. Auf solch eine von Studienseminaren angebotene Zusatzausbildung wird im empirischen Teil dieser Arbeit genauer eingegangen.

Beim fachdidaktischen Wissen als zweitem Bereich des Professionswissens eröffnet sich ein grundsätzliches Problem, denn es „herrscht in der Literatur keine Einigkeit darüber, ob die Didaktik und Methodik bilingualen Unterrichts ausschließlich am Sachfach oder an der Fremdsprache orientiert sein sollte oder sogar eine Symbiose aus beiden entstehen müsste“ (Höhle, 2016, S. 11). Jedoch hat sich gezeigt, dass erfolgreiche bilinguale Lehrkräfte neben fachdidaktischen und fremdsprachendidaktischen Kenntnissen auch fachspezifische sprachlerndidaktische Kenntnisse, welche das Lehren und Lernen von Sprache im Fach betreffen, besitzen (Leisen, 2015). Beispiele für Kompetenzen der Sprachlerndidaktik im Sachfach und der Fremdsprachendidaktik sind: „Prinzipien inhaltsbezogener Spracharbeit, funktionaler Einsatz von Mutter- und Fremdsprache, Dimensionen des interkulturellen Lernens im Fachunterricht, ... [und die] Verbindung von Lese- und Schreibtechniken mit sachfachrelevanten Arbeitsweisen“ (KMK, 2006, S. 21). Darüber hinaus brauchen die Lehrkräfte ihr didaktisches Wissen beim Umgang mit heterogenen oder mangelnden Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (Ball, Kelly & Clegg,

2015). Abbildung 2 illustriert die eben genannten Punkte graphisch, liefert aber keine praktischen Umsetzungshinweise.

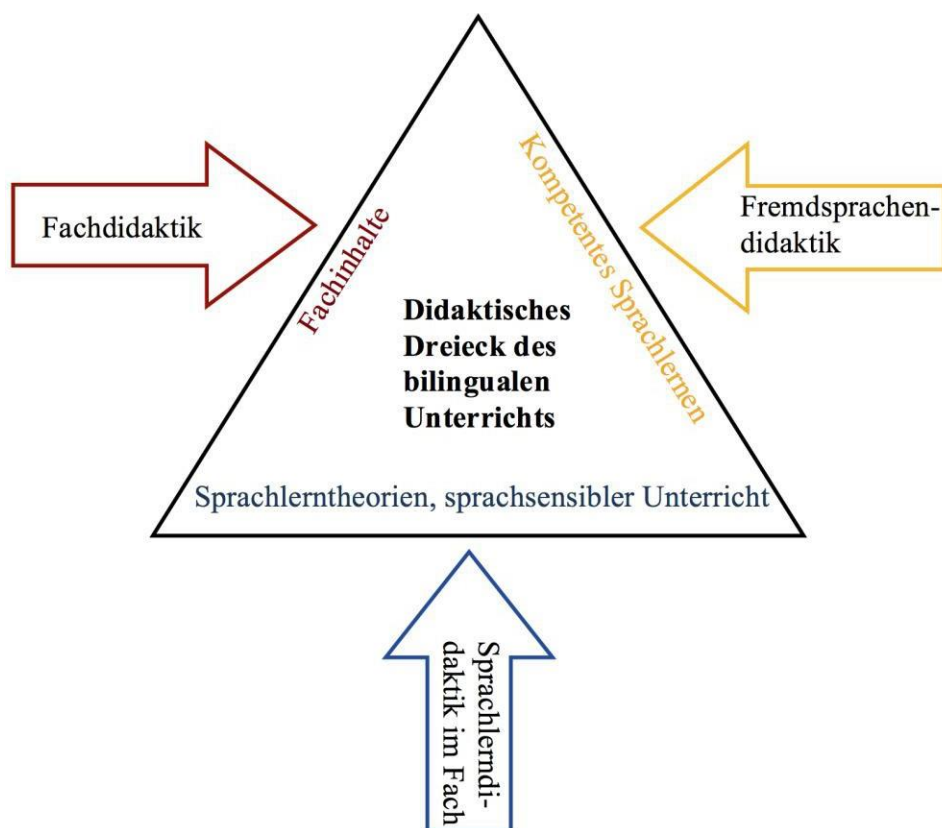


Abbildung 2: Didaktisches Dreieck des bilingualen Unterrichts (adaptiertes Modell nach Leisen, 2015, S. 30)

Trotz des Mangels an einer praktisch orientierten und allgemeingültigen bilingualen Didaktik funktioniert der bilinguale Unterricht in Deutschland, denn es wird ein klarer didaktischer Fokus auf das Sachfach vorgegeben (KMK, 2013). Eine für alle Sachfächer gültige Didaktik zu erstellen, gestaltet sich durch die wiederum sehr stark variierenden Sachfachdidaktiken jedoch überaus schwierig. Nichtsdestotrotz müssen alle didaktischen und methodischen Elemente im bilingualen Unterricht „sowohl Elemente der Sachfachdidaktik als auch der Fremdsprachendidaktik enthalten“ und dadurch kreiert jede Lehrkraft eine eigene Form von „interdisziplinäre[r] Didaktik“ (ebd., S. 7). Bei der tatsächlichen Umsetzung werden den Lehrkräften dabei große Freiheiten gelassen.

Als nächster Bereich des fachdidaktischen Wissens bilingualer Lehrkräfte wird in der Literatur die Methodenkompetenz angesprochen, welche als Grundlage für zunehmend selbstgesteuertes Lernen gilt (Deutsch, 2016). So kann ein Wechsel der Darstellungsformen das Verständnis erleichtern und Anlass zur Kommunikation geben, was wiederum die Sprachkompetenz fördert (Leisen, 2013). Besonders leicht finden es die Schülerinnen und Schüler „Zeichnungen, Bilder und Tabellen zu verstehen und über diese zu sprechen beziehungsweise über ein Thema allgemein zu sprechen. Ebenfalls wird das Verstehen eines Themas als leicht erachtet, wenn dieses von einer Lehrperson erklärt wird. Als schwieriger wird das Schreiben eigener Texte, das Behalten von Fachwörtern und das Halten von Referaten bewertet“ (Schlemminger & Buchmann, 2013, S. 219). Besonders positiv wird auch die Partner- oder Gruppenarbeit, das Zeigen von Filmen und das Vormachen von Übungen durch die Lehrkraft bewertet. Am wenigsten positiv schneidet die Einzelarbeit ab (ebd.).

Ein weiterer Bereich der Methodenkompetenz sind prägende methodische Vorgehensweisen im bilingualen Unterricht, zum Beispiel das Scaffolding. Scaffolding meint die „Bereitstellung inhaltlicher, konzeptueller und sprachlicher Stützmaßnahmen [und] spielt zur Verwirklichung von Inhaltslernen eine entscheidende Rolle“ (Vollmer, 2013, S. 129). Herausfordernd ist dabei die Heranführung an die schulspezifische Sprachregister der Bildungssprache, während gleichzeitig die Ausdrucksfreiheit gewährt werden soll (ebd.). Weiterhin sollen durch reflektierte Sprachwechsel im Unterricht die Schul- und häufig Muttersprache Deutsch, die Fremdsprache und der Inhalt miteinander verknüpft werden (Diehr & Bohrmann-Linde, 2019, zitiert nach Ohlberger, 2019, S. 8). Dieses sogenannte Codeswitching ist dabei nicht „zur Überwindung fremdsprachlicher Ausdrucksschwierigkeiten zu sehen, sondern als Ausdruck einer Erschließung sachfachlicher Inhalte, zu der notwendig die kognitive und auf einander bezogene sprachliche Durchdringung der Lerngegenstände und ihrer Bezeichnungen in zwei Sprachen gehört“ (Königs, 2013b, S. 177). Eine dritte Unterstützungsmaßnahme ist die Metakognition. Hier werden deutsche und fremdsprachige Terminologien und Bedeutungen eines Phänomens verglichen. Das prominenteste Beispiel ist der Begriff der Völkerwanderung, der in Englisch *barbarian invasion* und in Französisch *les grandes invasions* genannt werden. Es wird direkt eine wertende Haltung aus den letzteren beiden ersichtlich, welche sich im deutschen Begriff nicht wiederfindet. Diese unterschiedlichen Haltungen oder Perspektiven gilt es

aufzuzeigen und zu ergründen, damit als Resultat ein „kritische[s] Bewusstsei[n] gegenüber Sprache“ (Gnutzmann & Jakisch, 2013, S. 170) geschaffen wird. Deshalb müssen Lehrkräfte in der Lage sein, die Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und mit anderen Perspektiven abzugleichen bzw. zu erweitern.

Ein mit dem letzten Aspekt zusammenhängender Bereich des fachdidaktischen Wissens bilingualer Lehrkräfte, ist die Materialauswahl und -gestaltung. Denn durch das Unterrichtsmaterial werden die Perspektiven und deren Kontraste überhaupt erst ersichtlich. Um die Gegebenheiten realitätsgetreu wiederzugeben, müssen die Materialien eine möglichst hohe Authentizität aufweisen. Häufig herrscht für den bilingualen Unterricht jedoch Materialmangel, welcher durch die relativ niedrigen Schülerzahlen und die stark variierenden Umsetzungen in den Bundesländern erklärt wird (Hagen, 2009). Trotz dieses Mangels eröffnen sich vielseitige Möglichkeiten der authentischen Materialbeschaffung. Zunächst können Lehrwerke aus dem fremdsprachigen Ausland verwendet werden, doch müssen diese angepasst werden, da sie häufig methodisch unterentwickelt sind und nicht den deutschen Standards der Schüleraktivierung entsprechen (Barricelli & Schmieder, 2007). Weiterhin kann von Artikeln aus fremdsprachigen Zeitungen, Magazinen oder dem Internet Gebrauch gemacht werden, aber auch hier bedarf es der sprachlichen Anpassung und/oder Modifizierung (Hagen, 2009). Nichtsdestotrotz können sich der Materialmangel und die erforderliche Nachbearbeitung auch positiv auswirken, denn dadurch müssen die Lehrkräfte selbstständiger Aufgaben entwickeln und verstärkt didaktisch reflektieren (Müller-Bittner, 2008).

Alles in allem spielen folglich das fachliche Wissen, die fachbezogene fremdsprachliche Diskursfähigkeit sowie die praktisch-methodische und reflexive Dimension bei der Materialauswahl eine Rolle (Hallet, 2013). Zusammengefasst muss aufgrund des Mangels an didaktischen Vorgaben besonders das fachdidaktische Wissen von bilingual unterrichtenden Lehrkräften stark ausgeprägt sein, während sich das Fachwissen aus dem Sachfach und der Fremdsprache ableiten lässt.

3.4.2 Haltungen

Abgesehen von dem Professionswissen sind im hier verwendeten kompetenzbasierten Modell die Haltungen ausschlaggebend für die Professionalität. Für bilingual unterrichtende Lehrkräfte ist diesbezüglich eine überdurchschnittlich hohe Motivation und Leistungsbereitschaft vonnöten, denn ihnen begegnet ein Mehraufwand in der Planung sowohl durch Materialmangel und Anpassungsbedarf als auch durch das anfängliche Aneignen von themenbezogener Fachterminologie in der Fremdsprache (KM, 2008). Außerdem sollen wie beim einsprachigen Sachfachunterricht die Ziele des Bildungsplans erreicht werden, was aufgrund des zeitlichen und inhaltlichen Mehraufwandes herausfordernd ist. Wird dieser Aufwand allerdings erfolgreich bewältigt, so resultiert daraus vielmals „wertvolle Pionierarbeit“ (ebd., S. 42). Nichtsdestotrotz haben die hohen Anforderungen zur Folge, dass sich in der Tat nur überdurchschnittlich motivierte und engagierte Lehrkräfte zum bilingualen Unterricht bereiterklären (z. B. Vonderau, 2004; Dallinger, 2015). Dallinger (2015) beobachtet außerdem, dass sich bilinguale Lehrkräfte, im Vergleich zu regulären Sachfachlehrkräften, auch durch eine höhere allgemeine Qualifizierung auszeichnen.

Ausgehend von der Tatsache, dass Lehrkräfte einen starken Einfluss auf die Lernleistung ihrer Schülerinnen und Schüler haben (z. B. Helmke, 2012), wirken sich die eben genannten positiven Eigenschaften von bilingualen Lehrkräften vorteilhaft auf den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler aus (Dallinger, 2015). Wie wichtig der eigene Wille ist, zeigen auch Studien, die das unfreiwillige Erteilen von bilingualem Unterricht berücksichtigen, denn solche Lehrkräfte haben viel mehr mit Unsicherheiten aufgrund der uneinheitlichen oder gar fehlenden Standards bei der Umsetzung zu kämpfen und sehen sich eher negativen Auswirkungen gegenüber (z. B. Vonderau, 2004; Ohlberger & Wegner, 2018).

3.5 Bilinguale Ausbildungsmöglichkeiten

Eine Basis, um dieser Unsicherheit und den negativen Folgen entgegenzuwirken, stellen verschiedene bilinguale Grundausbildungen dar. Diese werden folgend näher erläutert. Seit Beginn der starken Ausweitung des bilingualen Unterrichts im Deutschland der 1990er Jahre hat sich auch der Bedarf nach speziell dafür geschulten Lehrkräften erhöht. Bisher kann das Ausbildungsangebot die gestiegene Nachfrage jedoch noch nicht

vollständig stillen (Hollm, 2013). Zwar hat die Einführung des bilingualen Unterrichts eine neue Qualifikationsmöglichkeit für Lehrkräfte eröffnet, aber dafür müssen diese zunächst aus- bzw. später auch weitergebildet werden (San Isidro, 2010), was ein flächendeckendes Angebot an Ausbildungsstätten voraussetzt. Als vollwertige Ausbildungsstätten werden bisher nur die Studienseminare gesehen, jedoch kann die Ausbildung schon im Voraus durch universitäre Angebote begonnen werden. So wird am Studienseminar vor allem die „wissenschaftsorientiert[e] Praxis“ (Schröder, 2017, S. 192) und im Lehramtsstudium die „praxisorientiert[e] Wissenschaftlichkeit“ (ebd., S. 192) als Herangehensweise gewählt. Die Entwicklungen der letzten Jahre zeigen dabei einen kontinuierlichen Anstieg des Angebots der bilingualen Zusatzausbildung an Studienseminaren (Gnutzmann & Rabe, 2013). Da sich der empirische Teil dieser Arbeit mit der Zusatzausbildung am Seminar befasst, werden folgend die Voraussetzungen, der Aufbau und der Weiterentwicklungsbedarf aus der Literatur dargelegt. Für die bilinguale Ausbildung ist ein „abgeschlossenes Studium des Sachfaches sowie der Nachweis über die Sprachkompetenz erforderlich. Dieser erfolgt durch ein abgeschlossenes Studium in der jeweiligen Fremdsprache oder einen vergleichbareren Nachweis“ (KM, 2008, S. 43). Sachfachlehrpersonen ohne diese Qualifikationen steht es, beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, trotzdem frei, sich durch den Besuch von Sprachkursen und einer anschließenden Kompetenzprüfung auf C1 Niveau nachzuqualifizieren (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015). Aber auch ohne diese Nachqualifikation dürfen Lehrpersonen bilingual unterrichten. Vor allem Sachfachlehrer, die von ihrer Sprachkompetenz überzeugt sind, nehmen dies wahr. Jedoch sind „[f]ür gelingenden bilingualen Unterricht ... Fachlehrer des Sachfaches mitunter nicht ausreichend geschult. Die sprachliche und fachliche Kompetenz einer Fremdsprachenlehrkraft sind unbedingt erforderlich, um den bilingualen Unterricht nicht zur Brutstätte für Sprachfehler zu machen“ (Höhle, 2016, S. 69). Muttersprachler aus dem Ausland würden zwar keine Fehler beim Sprachgebrauch einbauen, aber sie verfügen meist nicht über benötigten Sprachlernkenntnisse und oft auch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse. Deshalb „scheinen Lehrkräfte mit der Muttersprache Deutsch, einer Fremdsprache, einem Sachfach und der entsprechenden Ausbildung für den bilingualen Unterricht i.d.R. am besten geeignet zu sein“ (Caspari, Werner & Zydati, 2007, S. 224). Ein wichtiger, aber häufig nicht beachteter Aspekt der Ausbildung ist diesbezüglich auch die Hinterfragung von

implizitem Wissen, zum Beispiel über das Sprachenlernen, was nachweislich einen Einfluss auf die Konzeptualisierung des bilingualen Unterrichts hat (Heinemann, 2018). Forscher empfehlen deshalb unter anderem einen Fokus auf die Arbeit an der Lehreridentität, denn diese ist neben den expliziten Wissensbeständen, und den kontextuellen Gegebenheiten entscheidend für die Lehrerprofessionalisierung (Bonnet & Breidbach, 2017).

Die Zusatzausbildung umfasst meist 15 Ausbildungsstunden, welche fachdidaktische Themen wie methodisch-didaktische Besonderheiten im bilingualen Sachfachunterricht aufzeigen und Hospitationen, Unterrichtsbesuche, eine Lehrprobe und ein Kolloquium beinhalten (z. B. Gnutzmann & Rabe, 2013; KM, 2008). Außerdem steht den Teilnehmern frei, ihre Dokumentation in diesem Bereich zu absolvieren (KMK, 2006). Je nach Seminar werden auch mehrwöchige Austausch mit fremdsprachigen Schulen angeboten (Gnutzmann & Rabe, 2013). Unter den Referendarinnen und Referendaren erfreut sich die Zusatzausbildung großen Interesses, denn durch die „immer größer werdend[e] Zahl der bilingualen Schulen sind sie nach Abschluss ihrer Ausbildung besonders qualifizierte und damit meist ausgesprochen begehrte Berufsanwärter“ (KM, 2008, S. 43). Zudem ansprechend ist die „praktische, schulnahe Ausrichtung“ (Gnutzmann & Rabe, 2013, S. 106) der Ausbildung.

Neben der Ausbildung am Seminar ist auch eine Implementierung bereits während des Lehramtsstudiums an der Universität denkbar. Dadurch würde „das neue Lehrkonzept direkt mit frischen Impulsen in die Schulen [gebracht] und die neu qualifizierten Lehrpersonen [würden] besser auf Besonderheiten bezüglich Sprachgebrauch und -wechsel zwischen Mutter- und Fremdsprache sowie einer passenden inhaltlichen Tiefe bei der Unterrichtsplanung vorzubereite[t werden]“ (Ohlberger & Wegner, 2018, S. 82). Ein Beispiel für eine Universität, die bereits Qualifikationen für bilinguales Lehren und Lernen im Master of Education anbietet, ist die Bergische Universität Wuppertal. Allerdings müssen die Studierenden für die Einschreibung über einen guten Bachelorabschluss und einen mindestens dreimonatigen Auslandsaufenthalt verfügen (Zentrale Studienberatung der Bergischen Universität Wuppertal, 2017, zitiert nach Ohlberger & Wegner, 2018, S. 82).

Bezüglich der Weiterbildungsangebote zur Verbesserung und Aufrechterhaltung der Professionalität sollen bilingual unterrichtende Lehrkräfte darüber hinaus „[d]urch passgenaue Angebote in der zentralen und regionalen Lehrerfortbildung ... eine gezielte Förderung und Unterstützung [erhalten]“ (Eisenmann, 2016, S. 4). Dabei bieten sich Lehrerfortbildungen in Form von Arbeitskreistreffen oder auch Materialpools besonders an (Ohlberger & Wegner, 2018). Sogar eine bundeslandübergreifende Umsetzung ist denkbar, denn solch eine ausgeweitete Kooperation würde besonders den ausbaufähigen Bereich der Materialentwicklung voranbringen (KMK, 2013). Gemeinsam mit der Freiheit bei der Themenwahl und Umsetzung, kann solch eine Kooperation auch die Professionalisierung beeinflussen (Bonnet & Breidbach, 2017). Allerdings sind die Kooperationen im Allgemeinen relativ gering ausgeprägt und es „scheinen nicht alle Lehrkräfte gleichermaßen in Kooperationsbeziehungen involviert zu sein“ (Hagen, 2009, S. 55). Ohne ein solches Netzwerk sind bilinguale Lehrkräfte auf sich allein gestellt. Sie können lediglich auf ihre Erfahrungen und das Gelernte aus der Ausbildung zurückgreifen. In diesem Sinne ist eine hochwertige und mit den Erfordernissen des Berufsfelds kohärente Ausbildung von großer Bedeutung (Leisen, 2015). Aufgrund dessen wird im kommenden empirischen Teil die bilinguale Zusatzausbildung eines exemplarischen Studienseminars im Detail angeschaut.

4 Methodisches Vorgehen: Interviews mit Studienseminardozierenden

Für die Professionalisierungsanalyse wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt, da ein offenes Format einen tieferen Informationsgehalt verspricht, bei dem man auch auf die Hintergründe näher eingehen kann. Außerdem hätte ein quantitatives Vorgehen den Umfang und die organisatorischen Möglichkeiten einer Masterarbeit überschritten. Daher wurden leitfadengestützte Einzel- bzw. Experteninterviews mit drei Dozierenden der bilingualen Zusatzausbildung desselben Studienseminars durchgeführt. Diese wurden durch ihre Tätigkeit als Dozierende als Experten für die bilinguale Ausbildung identifiziert und per Mail rekrutiert. Neben ihrer Tätigkeit am Seminar sind sie auch als bilinguale Biologie-, Geschichts- oder Gemeinschaftskundelehrkräfte an Gymnasien tätig. Um die Anonymität zu gewährleisten, werden die Pseudonyme Robin Kapp, Toni Lock und Sasha Hess für sie verwendet. Außerdem wird ihr Geschlecht als männlich angenommen.

Die Erstellung des Leitfadens (siehe Anhang A) erfolgte aufgrund der Problemstellung sowie vorangegangener Literaturrecherche und wurde durch kleine Änderungen nach dem ersten Interview mit Robin Kapp angepasst. Insgesamt besteht der Leitfaden aus vier Frageblöcken zu den Themen: Bilingualer Unterricht, bilinguale Zusatzausbildung, Inhalt der bilingualen Zusatzausbildung sowie Weiterentwicklungsbedarf und er zeichnet sich durch eine für leitfadengestützte Experteninterviews typische „strukturierten Abfolge von konkret und prägnant beantwortbaren Fragen“ (Helfferrich, 2019, S. 682) aus.

Die Durchführung der Interviews fand per Telefon statt, da sich eine Terminfindung für persönliche Interviews als zu schwierig herausgestellt hat. Stattgefunden haben sie zwischen dem 28. und dem 31. Oktober 2019 und jeweils ungefähr 40 Minuten gedauert. Die Interviews wurden aufgezeichnet und mithilfe der einfachen Transkriptionsregeln von Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer (2008) transkribiert und anschließend ausgewertet. Für die Auswertung wurde die „qualitative Inhaltsanalyse“ (Mayring & Fenzl, 2019, S. 633) ausgewählt. Diese „stellt eine *Auswertungsmethode dar, die Texte bearbeitet, welche im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte in der Datenerhebung anfallen*“ (Mayring & Fenzl; 2019, S. 633, H.i.O.). Dabei wird kategoriegeleitet ausgewertet. Konkret wurde nach der „inhaltslich-strukturierende[n] qualitative[n] Inhaltsanalyse“ (Schreier, 2014, S. 4) vorgegangen, welche von der ursprünglichen rein deduktiven und theoriegeleiteten Kategorieanwendung von Mayring (2010) abweicht. Stattdessen folgt sie Kuckartz (2012), der eine Kombination von deduktiv und induktiv am Material hergeleiteten Kategorien erlaubt. Die vier Ober- und ausgewählten Unterkategorien wurden anhand der Leitfragen hergeleitet, in einem Kodierleitfaden (siehe Anhang B) festgelegt und durch die Textarbeit überarbeitet und um eine weitere Oberkategorie ergänzt. Aufgrund der geringen Anzahl der Interviewpartner wurde eine quantitative Analyse der Nennungshäufigkeiten ausgeschlossen.

Zum Schluss werden noch ein paar kritische Anmerkungen zur Güte und Gestaltung der Interviews gemacht. In der „qualitative[n] Forschung [kann] das Gütekriterium nicht ‚Objektivität‘ als Unabhängigkeit der Messergebnisse von den Untersuchenden ... sein, denn in der Interviewsituation ist *Subjektivität* grundsätzlich involviert“ (Helfferrich, 2019, S. 683, H.i.O.), weshalb auf eine „methodisch kontrolliert[e] und reflektiert[e] Subjektivität“ (ebd., S. 683) zurückgegriffen wird. Äußerungen der Interviewten auf eventuell beeinflussenden Fragen durch die Interviewerin wurden reflektiert und bei

Bedarf aus der Auswertung herausgenommen. Um Validität zu erreichen, wird auf die Offenheit Wert gelegt, denn „[j]e offener die Erhebung, desto eher wird die Entfaltung des subjektiven Sinns ermöglicht und umso angemessener und valider wird in diesem Sinn erhoben“ (ebd., S. 684). Durch die Unerfahrenheit der Interviewerin wurde allerdings der Struktur des Leitfadens zu strikt gefolgt und die Offenheit eingeschränkt, damit kam es ungewollt zu einer „Leitfadenbürokratie“ (Hopf, 1978, S. 101). Auch der Reliabilität bereitet die Subjektivität Schwierigkeiten und deshalb „[besteht d]as entsprechende Gütekriterium ... vielmehr darin, die Kontextgebundenheit der Textgenerierung einzubeziehen“ (Helfferrich, 2019, S. 683), wie es durch diesen Abschnitt auch geschehen ist. Trotz der schwierigen Ausgangslage wurde somit versucht eine bestmögliche Gütekriterienpassung zu erreichen.

5 Ergebnisse der Professionalisierungsanalyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Kategorisierung durch die qualitative Inhaltsanalyse vorgestellt. Dabei untergliedert sich jede der fünf Oberkategorien in mindestens zwei Unterkategorien. Berücksichtigt wurden nur solche Aussagen, die für die Problemstellung relevant sind.

5.1 Kategorie Einschätzungen zur bilingualen Ausbildung

Im Rahmen der Oberkategorie „Einschätzungen zur bilingualen Ausbildung“ werden zunächst die Vorteile der bilingualen Ausbildung für die Referendare und Referendarinnen dargelegt. Alle drei Befragten sehen die Zusatzausbildung als „eine Qualifikation, die einem auch Türen öffnen kann“ (Hess, Zeile 87-88) und als grundsätzlichen „Vorsprung bei der Einstellung“ (Lock, Zeile 54). Robin Kapp betont darüber hinaus, dass man durch die Ausbildung einen „Bonus“ (Zeile 334) beim späteren Gehalt erhalte. Es gebe auch keine Einschränkung, was die Eignung der Fächer für den bilingualen Unterricht anbelangt (Kapp, Zeile 134), wodurch die Ausbildung für alle Lehramtsstudierende empfehlenswert ist. Sasha Hess (Zeile 390-391) hebt die guten Voraussetzungen des deutschen Lehramtsstudiums mit seinen Doppelfakultas hervor, da diese bei der Kombination von Fremdsprache und Sachfach „auch ein gutes Niveau im bilingualen Unterricht [garantiere].“ Alle Dozierenden betonten außerdem, dass man in der Ausbildung und im bilingualen Unterricht „versucht über den Tellerrand zu blicken“ (Hess, Zeile 90-91),

sowohl im kulturellen Bereich als auch bei spezifischen Herangehensweisen der Fächer. Denn während der Ausbildung sehen die Teilnehmer viele unterschiedliche fachliche Umsetzungsmöglichkeiten und können sich daraus etwas eigenes „zusammenbastel[n]“ (Lock, Zeile 279). Außerdem habe man laut Toni Lock (Zeile 55-57) bei bilinguaem Unterricht die Aussicht auf „kleinere Klassen [und] motiviertere Schüler, weil es ja schon ... eine Art von Elitenförderung ist.“ Für die eigene Weiterbildung sei die Planung des Unterrichts auch vorteilhaft, weil man „seinen eigenen Horizont und Wortschatz erweitert“ (Hess, Zeile 76) und das Unterrichten im Allgemeinen „nicht so schnell langweilig“ (Lock, Zeile 61) werde. Des Weiteren hat Sasha Hess (Zeile 80-81) gelernt, den eigenen bilingualen Unterricht „konzentrierter und fokussierter“ vorzubereiten, was auch seinen regulären Unterricht bereichert. Alles in allem erachten die drei Befragten den bilingualen Unterricht und die Ausbildung dafür als eine „tolle Sache“ (Kapp, Zeile 336-337).

Dennoch nennen die Interviewten auch einige Nachteile. Ein Beispiel ist die Zuteilung der Schulen, aufgrund derer die Referendare und Referendarinnen „zu 80 Prozent an nicht bilingualen Schulen“ (Kapp, Zeile 428-429) seien und sich daher die Unterrichtseinheiten in viel Eigenarbeit „extra organisieren“ (ebd., Zeile 272) müssen. Daneben ist die Zusatzausbildung im Ganzen eine große Herausforderung, denn das Referendariat verlangt den Referendaren und Referendarinnen sehr viel ab und als Resultat ist zu Beginn „alles auf einmal neu“ (ebd., Zeile 314). Für die Zeit nach der Ausbildung weisen alle drei auch auf ein paar Nachteile des bilingualen Unterrichts hin. Dabei ist das Argument zu dessen aufwendiger Vorbereitung am zentralsten, denn „in eine bilinguale Stunde kann man nicht unvorbereitet reingehen“ (Lock, Zeile 340). Robin Kapp ergänzt durch den Vermerk auf den „Mehraufwand“ (Kapp, Zeile 129) für die Materialbeschaffung, aufgrund von der teilweise dürftigen Materialsituation. So müsse man Texte aus dem Internet „sowohl sprachlich ... als auch inhaltlich an [den] Bildungsplan“ (Lock, Zeile 95-96) anpassen. Zudem sagt Sasha Hess (Zeile 102-106), dass sich der Umgang mit der Muttersprache schwierig gestalten, weil es sein kann, dass das Fach nur vorübergehend in Englisch unterrichtet wird, weshalb die Schülerinnen und Schüler „das Fachvokabular“ in Deutsch und der Fremdsprache beherrschen müssen. Zuletzt merkt Robin Kapp (Zeile 118-119) noch an, dass es darüber hinaus noch weitere Probleme gebe, die sich allerdings von Fach zu Fach unterscheiden.

Auf die Frage, ob sich Wirtschaft bzw. das in Baden-Württemberg eingeführte Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung als bilinguales Fach eignet, äußerten sich die Experten durchweg positiv. Durch seine globalen Themen biete es „viele Möglichkeiten des interkulturellen Lernens“ (Lock, Zeile 115). Sasha Hess ist als Wirtschaftslehrer tätig und konnte dazu noch genauer Auskunft geben. Seiner Ansicht nach eignen sich von den drei WBS-Bereichen Konsumenten, Unternehmen und Wirtschaftspolitik vor allem die ersten beiden. „Konsument, weil es ... vom Wortschatz her nicht ganz so kompliziert und ... sehr schülernah, motivierend [ist]“ (Hess, Zeile 122-130) und beim Bereich Unternehmen, „gibt es einfach viele Begriffe, die sowieso auf Englisch sind“ (ebd., Zeile 125-126). Insgesamt habe „der ganze Business-Kontext ... einen englischen Touch“ (ebd., Zeile 127). Er führt weiter aus, dass sich die bilinguale Umsetzung der Wirtschaftspolitik am schwierigsten gestalten und es dort darauf ankomme, wie sehr sich die Inhalte auf Deutschland beziehen. Alles in allem ist er überzeugt, dass ein englisches Abitur in Wirtschaft „fantastisch passen“ (Zeile 138-139) würde und er bedaure, dass Wirtschaft in der Oberstufe nicht als dreistündiges Fach angeboten würde. Ein letztes Argument für bilingualen Wirtschaftsunterricht ist, dass Wirtschaft unter die erst im Lauf der Mittelstufe eingeführten Fächer fällt und die Lehrkraft deshalb „sprachlich nicht mehr ganz so viel anpassen“ (Lock 103-104) muss.

5.2 Kategorie Bilinguale Zusatzausbildung

Die bilinguale Zusatzausbildung als nächste Oberkategorie beschäftigt sich mit dem Aufbau und dem Inhalt der bilingualen Zusatzausbildung am Beispielseminar. Zunächst wird der Ablauf und dem Umfang der Ausbildung vorgestellt. Die Besonderheit an diesem Seminar ist, dass „alle Sachfächer zusammen in einem Kurs unterrichtet werden“ (Lock, Zeile 26-27) und dieser sowohl mit Englisch, Französisch als auch mit Spanisch belegt werden kann (Kapp). Die Dozenten selbst unterrichten den Kurs gemeinsam und kommen dabei aus verschiedenen Fachrichtungen, so dass „für eine Ausgewogenheit gesorgt [ist, weil] jeder andere Prioritäten setzt“ (Kapp, Zeile 177-179). Robin Kapp ist neben seiner Dozierendentätigkeit bilingualer Geschichtslehrer, Toni Lock bilingualer Biologielehrer und Sasha Hess unterrichtet Gemeinschaftskunde bilingual. Für die Teilnahme müssen die Referendare und Referendarinnen entweder „eine Fakultas in der Fremdsprache haben“ oder „ihre Sprachkompetenz nachweisen“ (Kapp, Zeile 284-287). Robin Kapp gibt

an, dass sich an diesem Seminar jedes Jahr zwischen 20 und 28 Teilnehmer einfänden, die sich sechs Nachmittage und insgesamt 30 Stunden zusammensetzen und die Ausbildung absolvieren. Der theoretische Teil wird dabei „fächerübergreifend“ (Lock, Zeile 28) behandelt, während sich die Dozenten für den praktischen Teil aufteilen und Fachgruppen betreuen (Kapp). Im praktischen Teil werden best-practice Beispiele oder andere Materialien mitgebracht, ausprobiert und es wird über die Erfahrungen diskutiert (Kapp). Bei Ausreißerfächern gestaltet sich dieser Teil schwierig, denn sich „Mathe bilingual aus den Fingern [zu] saugen“ (Lock, Zeile 252-253), geht nicht ohne weiteres. Toni Lock relativiert das allerdings und sagt: „[I]ch bin nicht für alles Experte und deswegen ist es auch so wichtig, dass eben bei den Unterrichtsbesuchen, immer die Sachfachleiter mit dabei sind“ (Zeile 124-125), denn diese können dann die fachliche Korrektheit überprüfen. Die angesprochenen Unterrichtsbesuche stellen dabei eine der geforderten Leistungen der bilingualen Ausbildung dar. Darüber hinaus müssen die Auszubildenden zwei Unterrichtseinheiten halten. Die erste eigenständige Unterrichtseinheit findet „meistens nach Pfingsten“ (Kapp, Zeile 254-255) statt und umfasst „mindestens sechs Stunden ... und eine davon ist der Unterrichtsbesuch, der beratende“ (Lock Zeile 223-224). Im Herbst ist dann die zweite Einheit, die „mindestens acht Stunden umfassen“ (Lock, Zeile 227) muss und in deren Rahmen „ist dann die [unbenotete] Lehrprobe“ (Kapp, Zeile 255-258). Toni Lock erläutert weiterhin, dass viele Teilnehmer die Herbsteinheit gleichzeitig für ihre Dokumentation nutzen würden. Für den Hospitationstag als letzten verpflichtenden Teil „kommen die Referendare zu [den Dozierenden] an die Schule in den [bilingualen] Unterricht“ (Lock, Zeile 238-239). Einfach damit sie sehen, „wie es an einer bilingualen Schule funktioniert“ (ebd., Zeile 246-247), denn nach Sasha Hess (Zeile 285-286) sollten sie jeden „Unterricht, den sie selber auch unterrichten, irgendwann mal gesehen haben.“

Anschließend wurde die Herkunft der Materialien für die Ausbildung erfragt. Robin Kapp (Zeile 161-162) gibt an, dass die Materialien für den Theorieteil „entweder aus der Englischausbildung oder halt aus [dem Sachfach]“ kommen würden. Sasha Hess (Zeile 217-218) benennt außerdem die Übernahme von Materialien seines Vorgängers am Seminar oder das Lesen und Zusammenfassen von Artikeln als Quelle. Die Materialien des Praxisteils seien meist eigene Materialien und stammen entweder aus dem eigenen Unterricht, aus Schulbüchern, aus dem Internet oder von Referendaren der vergangenen Jahre (Lock). Die Materialien von Referendaren sind meist jedoch noch „nicht perfekt

ausgearbeitet oder erprobt“ (Lock, Zeile 408) worden. Darüber hinaus verweist Sasha Hess (Zeile 241-243) als Quelle auf „Sachen aus andern Bundesländern[, denn] die veröffentlichen teilweise auch mehr Material, was online zugänglich ist. Das ist [hierzulande] zumindest noch so ein bisschen stiefmütterlich.“ Grundlegend ist für alle Materialien, egal welcher Herkunft, wichtig, sie im Seminar „kritisch zu besprechen“ (Hess, Zeile 227).

Die nächste Unterkategorie beschreibt die Themen der Zusatzausbildung, inklusive der gelehrten Didaktik und Methodik. Robin Kapp zählt das interkulturelle Lernen, den Umgang mit der Muttersprache und die Fehlerkorrektur auf. Darüber hinaus nennt er die Methodik, im Sinne von „welche Methoden eignen sich, welche eignen sich eher nicht und warum“ (Kapp, Zeile 191). Denn anders als im normalen Sachfachunterricht „trifft [man] manchmal ein bisschen andere Entscheidungen ..., weil man ... noch eine Phase braucht, um die Sprache zu festigen“ (Hess, Zeile 326-328). Sasha Hess ergänzt indem er sagt, dass sie während der Ausbildung auch „sachfachspezifische Arbeitsweisen“ (Zeile 334-335) besprechen würden und nennt eine „Statistik analysieren, ein Experiment [oder] eine Karikatur [beschreiben]“ (Hess, Zeile 335) als Beispiele. Hinsichtlich der Methodik sind sich die drei Dozenten einig, dass sich „kooperative Lernformen“ (Kapp, Zeile 243-244) oder generell „kommunikative Methoden“ (Lock, Zeile 301) für den bilingualen Unterricht am besten eignen würden. Toni Lock (Zeile 290) und Robin Kapp (Zeile 247) merken außerdem an, dass für den bilingualen Unterricht die Übernahme von Methoden aus dem Fremdsprachenunterricht wie beispielsweise „task-based-learning“ sinnvoll sei. Für gewöhnlich versuchen die Dozierenden „die Methoden, die [sie] den [Referendaren und Referendarinnen] empfehlen, auch immer gleich anzuwenden in den Fachsituationen“ (Kapp, Zeile 248-249). Abgesehen von diesem großen Methodikblock und den davor genannten Themen, besprechen sie zu Beginn die Definition von bilinguaalem Unterricht und dessen Abgrenzung von CLIL (Lock). Weiterhin weist Toni Lock auf das wichtige Thema Scaffolding hin, „also wie versetze ich die Schüler in die Lage, das sprachlich hinzubekommen“ (ebd., Zeile 204- 205). Zur Didaktik als letztem Themenbereich sagen die Dozenten einstimmig aus, dass „definitiv die Sachfachdidaktik im Vordergrund“ (Hess, Zeile 325-326) sei, da es „keine bilinguale Didaktik in dem Sinne [gibt], weil einfach die Sachfächer zu unterschiedlich sind“ (Lock, Zeile 287-288). Auf Nachfrage nach der Bedeutung der Fremdsprachendidaktik äußert Toni Lock zwar, dass diese

„natürlich schon eine Rolle [spielt, denn d]ie Schüler brauchen ja zum Beispiel auch Redemittel, um sich ausdrücken zu können“ (Lock, Zeile 310-312), aber grundsätzlich sei die Fremdsprache im bilingualen Unterricht „nur das Mittel ... um die Sachfachinhalte auszudrücken“ (ebd., Zeile 314-315). Darüber hinaus betont Robin Kapp (Zeile 229-230), dass abgesehen davon „genau die gleichen Regeln [und] Anforderungen wie im normalen Sachfachunterricht“ gelten. Mit dieser Aussage stimmt auch Sasha Hess (Zeile 317) überein, er deutet aber auf ein mögliches Umdenken im Bereich Politik und Wirtschaft hin, denn zum Beispiel versuche die Universität Frankfurt mit dem Projekt PolECuLE „eine Art Politik- oder Politik-/ Ökonomiedidaktik zu entwickeln für den bilingualen Unterricht.“

5.3 Kategorie Theoretischer Hintergrund der Zusatzausbildung

Der Oberkategorie „Theoretischer Hintergrund der Zusatzausbildung“ wurden die Ziele, das dahinterliegende Konzept und die Kooperationsmöglichkeiten zugeordnet. Toni Lock sieht das Ziel der Ausbildung darin, „die Referendare zu guten bilingualen Lehrern machen“ (Zeile 140-141) und dafür müsse man ihnen zeigen „was man bedenken muss, wenn man bilingualen Unterricht vorbereitet, welche Form von Spracharbeit man leisten muss, um eben guten Sachfachunterricht machen zu können. Und welche Möglichkeiten sich aber auch darüber hinaus noch ergeben mit interkulturellem Lernen“ (Zeile 141-144). Auch Sasha Hess (Zeile 164-166) setzt den Fokus auf guten Sachfachunterricht und gibt als Ziel an, „dass die Referendare ein Sachfach auf Englisch so unterrichten können, dass die Schüler auch mitkommen und die Schüler in der Lage sind, die Leistungen, die gefordert werden, zu erbringen.“ Robin Kapp (Zeile 149) äußert ähnliche Zielvorstellungen und hebt dadurch ihre Wichtigkeit hervor, aber für ihn ist es ebenso zentral, die Referendare und Referendarinnen „zu ermutigen, zu motivieren, sie im Prinzip zu begeistern.“ Sasha Hess führt überdies noch aus, dass die Referendare und Referendarinnen am Ausbildungsende in der Lage sein sollen „einen interkulturellen Mehrwert zu erreichen“ (Zeile 177) so dass „die Stunde mehr wert ist, als wenn sie auf Deutsch gehalten [wird], weil es halt noch eine zusätzliche Perspektive gibt oder weil es einfach von vornherein schon ein US-Beispiel ist, was Einsichten gewährt, die Schüler sonst halt nicht bekommen würden“ (Zeile 179-181). Als weitere Ziele der Ausbildung nennt Sasha Hess noch die Anleitung zur geeigneten Themenfindung und zur Überbrückung der schülerseitigen

Differenz zwischen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, die Hinführung zu geeinten Materialquellen sowie die Vermittlung einer grundlegenden Methodik.

Bezüglich eines bundesweiten Konzepts hinter der Ausbildung ergeben sich vielerlei Widersprüche und Uneinigkeiten zwischen den Dozenten. Zunächst gibt der erste Interviewpartner Robin Kapp (Zeile 156-157) an, von keinem Konzept zu wissen und sagt, dass es „keinen Bildungsplan oder irgendetwas, das eine Struktur vorgeben würde“ gebe. Toni Lock, als zweiter Interviewpartner, sagt auch, dass es „so einen richtigen Ausbildungsplan ... nicht [gibt]“ (Zeile 161-162), aber er verweist auf eine bundeslandweite Dienstbesprechung bei der „alle bilingualen Ausbilder zusammenkommen“ (Zeile 160). Er gibt weiter an, dass diese „schon so eine Grundlage“ (Zeile 161) liefere, aber eben keine genauen Vorgaben. Konträr zu diesen Aussagen merkt Sasha Hess (Zeile 67) an, dass sie Vorgaben hätten, „die man natürlich umsetzen muss. Während „die Schule ja einen Bildungsplan [hat,] haben [sie] einen Ausbildungsplan für den bilingualen Unterricht“ (Hess, Zeile 68-69). Dieser Ausbildungsplan wurde der Verfasserin von Sasha Hess auch zur Verfügung gestellt und gibt klare inhaltliche Vorgaben zu der Ausgestaltung. Dabei unterteilt er grundlegende Kompetenzen wie beispielsweise, dass „die Referendare ... die wichtigsten Aspekte der bilingualen Methodik und Didaktik in der Sekundarstufe I und II erläutern [können sollen]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit den staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien), 2016, S. 31). Außerdem liefert er Vorgaben zu den Inhalten und Kompetenzen der zwei Ausbildungsabschnitte. Im ersten Abschnitt sollen die Referendare und Referendarinnen ihre durch das Studium erworbenen Kompetenzen erweitern und „lernen sie in die eigene Unterrichtspraxis umzusetzen“ (ebd., S. 31). Im zweiten Ausbildungsabschnitt „[erarbeiten] die Referendare ... selbstständig eine Unterrichtseinheit und erlangen bei der Umsetzung Sicherheit bei der Auswahl, Erschließung und Umsetzung spezifisch bilingualer Themen“ (ebd., S. 32). Unklar bleibt, warum nur Sasha Hess über den Ausbildungsplan Bescheid wusste und keiner der beiden anderen Befragten, obwohl sie den Kurs gemeinsam weiterentwickelt und jahrelang gehalten haben.

Das letzte Unterkapitel des theoretischen Hintergrunds der bilingualen Zusatzausbildung schaut auf die Kooperation zwischen den Studienseminaren bzw. auch zwischen den bilingual unterrichtenden Fachlehrkräften. Die bereits beim Konzept erwähnte bundeslandweite Dienstbesprechung wird hier erneut aufgegriffen, wobei Robin Kapp (Zeile 168-

169) sie „eher [als] eine Verkündung ... und Diskussion von Neuerung“ beschreibt und nicht als eine Möglichkeit neue Kontakte zu knüpfen oder Impulse zu erhalten. Sasha Hess (Zeile 254-255) scheint die Dienstbesprechung anders zu nutzen, denn er betont, dass man dort „Kontakte [knüpft] und ... auch teilweise Materialien aus[tauscht].“ Er bemerkt abschließend, dass „wenn man tatsächlich einen Anlass hat und etwas braucht, ... man eigentlich immer Hilfe von anderen Seminaren [kriegt], aber der Kontakt ist jetzt, bis auf diese offiziellen Dienstbesprechungen, nicht intensiv“ (Hess, Zeile 260-263). Im Hinblick auf den Austausch zwischen Sachfachkollegen gibt es laut Robin Kapp „richtig offiziell“ (Zeile 358) auch nichts, denn „dazu gibt es den bilingualen Unterricht auch schon viel zu lange, weil jeder ein bisschen so seine Sachen zu Hause hat“ (Zeile 359-360) und weil der kontinuierliche Austausch und Fortbildungen „auch einfach wahnsinnig zeitaufwendig“ (Zeile 362) sei.

5.4 Kategorie Weiterentwicklungsbedarf

In der vierten Oberkategorie, dem Weiterentwicklungsbedarf, werden Aussagen zur Verbesserung des Ausbildungssystems dargelegt. Zunächst reflektierten die drei Dozierenden dabei die seminarinterne Ausbildung. Robin Kapp (Zeile 403-405) ist sehr überzeugt von dem Aufbau der Ausbildung und findet, dass sie „in den 30 Stunden ganz gut alles abdecken. Das passt schon. Die Referendare haben auch nicht Zeit für mehr.“ Er führt weiter aus, dass selbst „wenn da eine Fachsitzung wegfallen würde, [sie] das auch so weit komprimieren“ (Kapp, Zeile 421-422) könnten. Diese Ansicht teilen die anderen zwei Dozenten nicht. Zum Beispiel sagt Sasha Hess (Zeile 416-418) aus, dass sie „bestimmte Aspekte nicht so ausführlich machen können, wie [sie] wollen oder bestimmte Dinge dann tatsächlich weglassen, weil [ihnen] die Zeit wegläuft“, weshalb er sich mehr Zeit für die bilinguale Ausbildung wünsche. Auch Toni Lock (Zeile 427) findet den Umfang von 30 Stunden „knapp bemessen“. Einzelne Aspekte, die man noch dazu nehmen könnte, sind unter anderem „Differenzierung“ (Kapp, Zeile 378) oder „neue Medien“ (Lock, Zeile 402). Darüber hinaus schlägt Toni Lock (Zeile 388-389) eine ausgeweitete Kooperation mit den Fachkollegen vor, welche die Dokumentationsarbeit lesen, denn diese würden häufig „nicht die Probleme, mit denen der Referendar zu kämpfen hat“ erkennen. Auch eine „Verzahnung von Universität und Seminausbildung“ (Hess, Zeile 429-430) wird als Weiterentwicklungsempfehlung vorgeschlagen, denn die bisherigen an

Universitäten etablierten und „sehr theoretische Seminare“ (ebd., Zeile 428) zum bilingualen Unterricht würden für die sehr praxisorientierte Ausbildung nicht viel bringen, da man dort schnell in die Unterrichtsplanung übergehen müsse (ebd.).

Die nächste Unterkategorie fasst Aussagen zur Weiterentwicklung des Kooperationsangebots zusammen. Zunächst wünscht sich Toni Lock mehr zur Verfügung stehendes Material, um Referendaren und Referendarinnen mit seltenen bilingualen Fächern besser unterstützen zu können und legt damit sein Bedürfnis nach mehr Kooperation und Austausch unter den Studienseminaren bzw. unter den Dozierenden selbst offen. Als Abhilfe dafür stellen sich die Dozierenden „Seminar moodleräume“ (Hess, Zeile 265- 266), „Materialbörsen“ (Kapp, Zeile 354) oder eine „gemeinsame Fortbildung“ (Lock, Zeile 190-191) als Austauschmöglichkeiten vor. Auf Eigeninitiative sei auch schon eine „Dropboxgruppe“ (Hess, Zeile 462) entstanden, aber eben nicht auf offiziellem Weg. Vom Land aus gibt es bereits Angebote speziell für bilinguale Lehrer, die auch englisches Material zur Verfügung stellen, allerdings fordert Sasha Hess hier vom Land mehr „Informationsfluss, Standardisierung“ (Zeile 465), denn „zum bilingualen Unterricht werden Dinge an ganz, ganz verschiedenen Stellen veröffentlicht“ (Zeile 467-468) und zuletzt wünsche er sich „auch noch konkretere Vorgaben, was den Ausbildungsplan betrifft“ (Zeile 413-414).

Die daran anknüpfende Unterkategorie umfasst die Verbesserung des Fortbildungsangebots für bilingual unterrichtende Lehrkräfte. Dabei vertritt Sasha Hess die Meinung, dass es grundsätzlich egal sei, welches Fach man unterrichte, weil man schon allein für die Vernetzung mit den Fachkollegen auf dem Laufenden bleiben müsse. Er betrachtet Fortbildungen dabei als „ein Austauschforum, auf dem man auch Probleme besprechen kann, nicht nur Input bekommt“ (Zeile 446-447). Ganz besonders in seinem und gleichzeitig dem kleinsten bilingualen Fach, Gemeinschaftskunde, gebe es kaum Netzwerke, was ihn dazu bewogen habe, eine eigene Fortbildung für bilinguale Wirtschafts- und Gemeinschaftskundelehrkräfte anzubieten. Für die großen bilingualen Fächer gibt es bereits Fortbildungsangebote, allerdings seien die nur für Lehrkräfte, welche die Ausbildung bereits haben und bilingualen Unterricht aktiv erteilen (Kapp). Jedoch eröffne sich hier ein „Defizit“ (Kapp, Zeile 330), denn es gebe immer wieder Anfragen von Lehrkräften, die die bilinguale Ausbildung nachholen möchten. Eine Nachqualifikation für eben diese Lehrkräfte oder interessierte Mentoren empfinden alle drei als wünschenswert, es sei aber

auch eine Zeitfrage, denn die 30 Stunden Ausbildung neben einem Vollzeitberuf seinen schwierig umzusetzen (Lock). Gleichzeitig gibt Lock zu bedenken, dass eine verkürzte Variante mit beispielsweise nur einem eintägigen Treffen niemanden für den bilingualen Unterricht qualifizieren würde.

5.5 Kategorie Professionalität von bilingualen Lehrpersonen

Das fünfte und letzte Oberkapitel zur Professionalität von bilingual unterrichtenden Lehrpersonen beginnt mit der Ausbildung der Dozierenden selbst. Alle drei haben die bilinguale Zusatzausbildung während des Referendariats absolviert, Berufserfahrung an einer bilingualen Schule gesammelt und sind zwischen 2011 und 2014 von dem für die bilinguale Ausbildung verantwortlichen Fachleiter angeworben worden (z. B. Kapp, Zeile 27-41). Sie sind sich überdies darin einig, dass es keine richtige Ausbildung für die Tätigkeit als bilingualer Dozent gebe. Stattdessen sei es eher ein „Mentorensystem“ (Hess, Zeile 65), ein „trial-and-error“ (ebd., Zeile 66-67) Verfahren oder einfach „learning-by-doing“ (Lock, Zeile 30). Deshalb würde man vor allem von den Vorgängern am Seminar profitieren, da diese einem Materialien und Erfahrungen zur Verfügung stellen können (ebd.). Darüber hinaus haben sie den vorherigen Dozenten im ersten Jahr begleitet, bevor sie dann ihren eigenen Kurs übernommen haben (Hess). Über ein dreitägiges Seminar für neue Lehrbeauftragte des Studienseminars, beispielsweise zu Themen „die Rolle als Dozent [oder dem] Spagat zwischen Schule und Seminar“ (Hess, Zeile 45-47) wusste nur Sasha Hess Bescheid und dieser habe auch als einziger daran teilgenommen und empfand es als „Unterstützung“ (Zeile 59). Die Unwissenheit bezüglich der Existenz dieses Seminars wurde bei Toni Lock (Zeile 45) durch den Satz: „Es gibt ja keine Zusatzausbildung: Wie unterrichte ich am Seminar“ offensichtlich.

In der nächsten Unterkategorie wird das benötigte Fachwissen erläutert. Dabei muss die Interviewerin zunächst den Begriff Professionalität umschreiben, denn Robin Kapp gibt an, die Frage nicht ganz verstanden zu haben und fragt, ob es denn um Kompetenzen gehe (Kapp). Nach der Klärung durch Bestätigung der Frage gibt dieser an, dass erfolgreiche bilinguale Lehrkräfte „Sprachkompetenz“ (Zeile 283) und „Kompetenz in ihrem Fach“ (Zeile 292) bräuchten. Wobei sich die Fachkompetenz nicht von anderen Lehrern unterscheide und viel mehr an Zusatzqualifikationen brauche es gar nicht. Diese Aussage unterstützen auch Toni Lock und Sasha Hess. Toni Lock erläutert jedoch zusätzlich, dass

bezüglich der Sprachkompetenz eine hohe sprachliche Flexibilität vonnöten sei, um im Unterricht spontan reagieren zu können. Deshalb falle besonders Referendaren oder Referendarinnen ohne Fremdsprachenfakultas das Unterrichten schwerer, da sie sich sehr stark auf die Sprache, anstatt auf andere Aspekte konzentrieren müssen. Laut Sasha Hess (Zeile 366-367) soll diese sprachliche Kompetenz „nicht nur den Schülern der Stunde voraus [sein], sondern relativ authentisches Englisch“ umfassen. Die beiden Bereiche Fachkompetenz und Fremdsprachenkompetenz betrachten alle drei als gleich wichtig und sollten dabei auf einem „hohen Niveau“ (Hess, Zeile 384-385) sein. So führt Sasha Hess aus, dass man Inhalte nur mit Sprache beschreiben könne und ohne präzise Sprache wären auch die Inhalte nicht präzise. Ein letzter wichtiger Punkt ist die für professionelle bilinguale Lehrkräfte unverzichtbare „Fachwissenschaft Plus“ (Hess, Zeile 403-403), denn diese eröffne „einfach noch ein paar interkulturelle Perspektiven auf den Gegenstand. ... Und wenn es nur um sprachliche Konzepte geht ... wenn man sich dessen bewusst ist, dann kann man auch teilweise das deutsche Wort besser verstehen oder besser reflektieren“ (ebd., Zeile 398-403).

Das mit dem Fachwissen verwandte fachdidaktische Wissen wird in der nächsten Subkategorie beleuchtet. Diesbezüglich betont Toni Lock (Zeile 128-130) wiederholt die Bedeutung des Sachfachs, denn sie „machen keinen Sprachunterricht, [sie] machen Sachfachunterricht und deswegen kann ... eine bilinguale Stunde nur eine gute Stunde sein, wenn es eine gute Sachfachstunde war.“ Dabei erweist sich eine Fremdsprachenfakultas im Bereich des fremdsprachendidaktischen Wissens erneut als vorteilhaft, weil man dadurch auf die schülerseitigen Probleme besser eingehen könne. Darin sind sich die drei Dozierenden einig. Zum Beispiel müsse man über die Platzierung der Vokabelangaben und deren Alternativen Bescheid wissen oder darüber, wie man einen fremdsprachlichen Text vereinfache (Lock). Die gleichzeitige Tätigkeit als Englischlehrer ermögliche Lehrkräften überdies „einen besseren Überblick, was [die Schülerinnen und Schüler] können und was sie nicht können“ (Kapp, Zeile 302-303) und erleichtere die sprachliche „Reduktion“ (ebd., Zeile 304). Zuletzt nennt Sasha Hess noch das Wissen über sprachliche Strategien als Vorteil, da diese den Schülerinnen und Schülern helfen könne, ihre Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Insgesamt benötige bilingualer Unterricht einfach eine „ganz andere Art Unterricht vorzubereiten“ (Lock, Zeile 436).

Die letzte Unterkategorie führt die für Professionalität benötigten Haltungen von bilingual unterrichtenden Lehrkräften auf. Die Dozenten halten eine hohe Motivation für die zentralste Voraussetzung, weil bilingualer Unterricht grundsätzlich einen Mehraufwand darstelle. Diesbezüglich fügt Toni Lock (Zeile 357-358) noch hinzu, dass die teilweise karge Materialsituation voraussetze, dass man bereit ist „sein Material selbst zu erstellen und sich wirklich darauf einzulassen.“ Auch Sasha Hess (Zeile 346-348) weist noch auf eine grundlegende Haltung hin, nämlich, dass bilinguale Lehrer „offen sein [sollten], auch für neue Unterrichtsformen, weil ... gerade in dem Feld, das sowieso ein Experimentierfeld ist ... eignet [es] sich einfach gut, dass man neue Dinge ausprobiert.“ Dies sieht er als Motivation, immer nach neuen Quellen oder Perspektiven zu suchen, damit sich so der große Mehrwert des bilingualen Unterrichts auch tatsächlich entfaltet. Des Weiteren sei eine positive Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern wichtig. So soll man „den Schülern gegenüber ... so eine Haltung haben, ihr könnt das. Also man muss es schaffen sie zu ermutigen und bei der Stange zu halten“ (Hess, Zeile 355- 356).

6 Diskussion

Nachfolgend werden die dargestellten Forschungsergebnisse interpretatorisch reflektiert und mit denen der Literatur abgeglichen. Außerdem wird der Forschungsfrage nachgegangen, über welches Potential die bilinguale Zusatzausbildung mit Blick auf die Professionalisierung von bilingual unterrichtenden Lehrpersonen verfügt.

Der Umfang der vorgestellten bilingualen Ausbildung am Seminar übertrifft das gängige Umsetzungsformat von „15 Stunden Ausbildungsunterricht“ (Gnutzmann & Rabe, 2013, S. 106) durch eine zeitliche Dauer von 30 Stunden deutlich und trotzdem wünschen sich zwei von drei Dozenten eine Ausweitung. Darüber hinaus weicht die fächerübergreifende Handhabung durch mehrere Dozenten von dem üblichen Modell der fächerfokussierten Ausbildung mit nur einem Dozierenden ab. Dies wirkt sich insofern vorteilhaft aus, dass allen interessierten Referendaren und Referendarinnen die Teilnahme ermöglicht wird und dass während der Ausbildung ein Austausch zwischen den Fächern stattfinden kann. Die kleine Menge an Beispielmateriale für seltene bilinguale Fächer wie Mathematik (Lock) ist dabei nur ein kleines Hindernis, denn an anderen Seminaren ist die bilinguale Ausbildung mit dem Fach Mathematik häufig gar nicht möglich. Abgesehen von diesen Besonderheiten folgt das Seminar den offiziellen Vorgaben bzw.

Empfehlungen. Beispielsweise entsprechen die Teilnahmevoraussetzungen am Seminar den Qualifikationsvorgaben für bilinguale Lehrkräfte der KMK (2013). Diese schreibt vor, dass Lehrkräfte über „die Lehrbefähigung für ein Sachfach und eine moderne Fremdsprache [oder zumindest über die] Lehrbefähigung für ein Sachfach [mit] nachgewiesener hoher fremdsprachlicher Kompetenz“ (KMK, 2013, S. 16) verfügen.

Die Frage, ob die vom Land angebotene „gezielte Förderung und Unterstützung“ (Eisenmann, 2016, S. 4) der bilingualen Lehrkräfte durch Fortbildungen und Kooperationen ausreicht, hat sich in der Befragung als teilweise unzureichend herausgestellt. So wurde nach den Angaben von Sasha Hess (Zeile 442) für das kleinste bilinguale Fach Gemeinschaftskunde „zumindest die letzten fünf, sechs, sieben Jahre“ keine Fortbildung angeboten und auch generell an der bilingualen Ausbildung interessierte vollwertige Lehrkräfte sehen sich vielerorts einem „Defizit“ (Kapp, Zeile 330) an Angeboten gegenüber. Dabei sind Fortbildungen im bilingualen Bereich besonders wichtig, weil sich das Feld in ständigem Wandel befindet, wie die Entwicklung seit der Einführung mit ihrem wechselnden Fokus illustriert. So können regelmäßige Fortbildungen helfen, Lehrkräfte zu einer „*professional learning community*“ (Hallet, 2013, S. 57, H.i.O.) werden zu lassen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen Lehrpersonen nicht nur an Fortbildungen teilnehmen, sondern diese nutzen, um kooperativ Unterricht und Material zu entwickeln und sich auch für die Darstellung und Daseinsberechtigung von bilingualem Unterricht in der Öffentlichkeit aussprechen (ebd.). Als Resultat der Zusammenarbeit kann der Materialmangel bekämpft werden, die Lehrkräfte bekommen neue Impulse und dem Vorurteil des Lehrerberufs als Einzelkämpfer wird entgegengewirkt. Dem berechtigt genannten Kritikpunkt der „Zeitfrage“ (Lock, Zeile 426) für solche Angebote kann durch die innovativen Möglichkeiten der Digitalisierung entgegengewirkt werden. Ein Beispiel sind „die eSessions des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung in Bayern. Diese Fortbildungen zeigen eine neue Perspektive auf, wie ortsungebunden zukünftig eine größere Anzahl von Interessierten erreicht werden können“ (Heinemann, 2018, S. 31).

Neben dem Wunsch nach mehr Fortbildungsangeboten wurde von Sasha Hess auch das Bedürfnis nach mehr Standardisierung im bilingualen Ausbildungssystem offengelegt. Solch eine erhöhte Standardisierung ist allerdings umstritten, denn Lehrerbildung ist immer nur Möglichkeitsraum für Lerngelegenheiten (z. B. Helmke, 2012) und deren aktive Nutzung zur Wissensexpansion bleibt den Lernern überlassen. Eine standardisierte Lehre

kann folglich für einige der Referendare und Referendarinnen genau der richtige Weg sein, aber für andere Lerntypen ist es eventuell nicht ideal, wodurch ein Scheitern in der Handlungspraxis wahrscheinlicher wird. Des Weiteren basiert eine ausgeweitete standardisierte Lehrerbildung auf der Annahme, dass diese durch ihre Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit zur Verbesserung der Lehrkraftprofessionalisierung beiträgt (Wipperfürth, 2009). Kritische Stimmen werfen hier allerdings ein, dass durch Standardisierung der Eindruck entstehen könnte, „dass der Weg vorgegeben, das Formulieren eigener Zielsetzungen nicht notwendig und folglich ein aufgeklärtes, mündiges Studieren gar nicht notwendig ist“ (Schmelter, 2018, S. 184). Als Gegenmaßnahme schlagen Forscher einen Ausbildungsfokus auf die individuelle Lehreridentität vor (Bonnet & Breidbach, 2017), allerdings scheint dieser bei der exemplarischen bilingualen Ausbildung keine Rolle zu spielen, denn keiner der drei Dozenten erwähnte dessen thematische Abhandlung.

Die Abwesenheit einer Beschäftigung mit den eigenen Dispositionen stellt allerdings ungenutztes Potential dar, denn die Reflexion der individuellen Einstellungen können zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen (z. B. Neuweg, 2011a). Genauer gesagt betonen „[s]oziologische und philosophische Handlungstheorien ..., dass die Einstellungen, Orientierungen und Überzeugungen der Lehrkräfte maßgeblich ihr Handeln prägen“ (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019, S. 289). Diese sogenannten subjektiven Theorien müssen dabei keiner klaren Argumentationslogik folgen und können in sich widersprüchlich sein (Heinemann, 2018). Die Bewusstmachung und der Austausch über die eigenen subjektiven Theorien können als Resultat Handlungsgewohnheiten durchbrechen und zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen. Das Ausbleiben dieses Themas während der Ausbildung überrascht nicht, denn wie sich in der „learning-by-doing“ (Lock, Zeile 30) Professionalisierung der Ausbilder selbst gezeigt hat, basiert die Ausbildung insgesamt weniger auf Theorien und wissenschaftlichen Konzepten als auf Alltagstheorien und Erfahrungswerten. Die teils widersprüchlichen Angaben zum Konzept hinter der Ausbildung und auch die Zustimmung, dass viel Erfahrungssache sei, unterstützen dieses Argument. Jedoch kann sich auch eine stark subjektive Theoriebasis positiv im bilingualen Unterricht auswirken, denn selbst in diesem Fall entspricht dessen Ausrichtung meist eher den Erwartungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern an guten Zweitsprachunterricht als der reguläre Unterricht (Hüttner & Dalton-Puffer, 2013).

Eine probeweise thematische Implementierung der individuellen Theorien in die Ausbildung wäre nichtsdestotrotz interessant.

In Bezug auf den Weiterentwicklungsbedarf spielt auch die Verknüpfung der universitären und der studienseminarinternen Ausbildung zur bilingualen Lehrkraft eine Rolle. Zwar hat von den drei Dozenten nur Sasha Hess eine wünschenswerte „Verzahnung“ (Zeile 429) beider Ausbildungsstätten angesprochen, aber da die anderen Dozenten diesbezüglich keinen Themenanstoß durch die Interviewerin erhalten haben, bleibt deren Meinung dazu unbekannt. Die Einführung der bilingualen Ausbildung an Universitäten wird in der Literatur bereits vielseitig diskutiert und wurde an der Bergischen Universität Wuppertal bereits umgesetzt. Grundlage für die Implementierung ist, dass die zeitlich beschränkte Zusatzausbildung am Studienseminar nicht mit einer universitären Ausbildung inklusive einer „intensive[n] theoretische[n] und forschungsorientierte[n] Auseinandersetzung mit dem [b]ilingualen Unterricht“ (Gnutzmann & Rabe, 2013, S. 106) mithalten kann. Eine phasenübergreifende Gestaltung gilt als eine Lösungsmöglichkeit, wobei „die Universitäten dafür verantwortlich sind, theoretische Grundlagen des [b]ilingualen Unterrichts zu vermitteln und zur Durchführung einer ersten empirischen Untersuchung anzuleiten, aber auch erste schulpraktische Erfahrungen zu ermöglichen“ (ebd., S. 105). Eine Vergleichbarkeit der Lernarrangements innerhalb der Ausbildung und derjenigen in der Schule ist dabei grundlegend, um eine kritische Betrachtung der Alternativen und Implikationen vornehmen zu können und sorgt gleichzeitig für „aufgabengeleitete Arbeitsformen und Veranstaltungsformate“ (Legutke, 2016, S. 109). Als Beispiel soll interaktives und kooperatives Lernen durch Anwendung in der Ausbildung selbst erfahren und reflektiert werden (ebd.). Ein Austausch über die in der Ausbildung oder im Schulalltag erlangten Erfahrungen aller Lernenden fördert dabei „die wissenschaftliche Denk- und Diskursfähigkeit“ (ebd., S. 109). Positiverweise haben sich das Ausprobieren und der Erfahrungsaustausch beim Thema Methodik auch innerhalb der exemplarischen Zusatzausbildung bereits etabliert. Solche sogenannten Fallgeschichten fungieren als „situative Anker [und] ermöglichen nicht nur eine wechselseitige Beziehung von gelernter Theorie, eigenen Erfahrungen und Handlungswissen, sondern konfrontieren zugleich wissenschaftlich erzeugtes Wissen mit der Komplexität eines konkreten, alltäglichen Handlungskontextes“ (Kupetz & Ziegenmeyer, 2005, S. 71).

In Folge scheint ein reflexives Vorgehen hinsichtlich der subjektiven Theorien, aber auch bei der Behandlung von Fallgeschichten unumgänglich für die bilinguale Lehrerbildung. Der *reflective practitioner* (Schön, 1991), der die Anforderungen des Berufs erfolgreich mit seinen eigenen Ressourcen vereinen kann, spielt dabei eine vorbildhafte Rolle. Breidbach und Viebrock (2006, S. 254) sehen in ihm sogar „ein geeignetes Leitbild im Prozess der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern“ allgemein. Ähnlich wie bei der Reflexion subjektiver Theorien soll eine Wegbewegung von unbewusstem handlungssteuernden, hin zu kritisch hinterfragtem Wissen stattfinden (Schön, 1991). Schlussendlich hilft die Reflexivität also dabei „die eigene Lehrerpersönlichkeit weiterzuentwickeln und auch mit kritischen Ereignissen konstruktiv umgehen zu können“ (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019, S. 281). Insofern trägt sie auch zur Erlangung von professioneller Handlungskompetenz bei.

Zuletzt ergaben sich hinsichtlich der professionellen Handlungskompetenz Übereinstimmungen, aber auch Unterschiede zwischen der Praxis und der Theorie. Zunächst scheint der wissenschaftliche Professionalitätsbegriff im Alltag der Dozenten kein prominentes Thema zu sein, denn ohne weitere Klärung wussten die Dozierenden damit zunächst wenig anzufangen und mussten nachfragen. Übereinstimmungen mit der Literatur lassen sich jedoch beim Fachwissen beobachten. Hier wurden gleichermaßen das Sachfach- und die Fremdsprachenkompetenz hervorgehoben sowie auf die Vorteilhaftigkeit der deutschen Doppelfakultas hingewiesen. Auch bei den Haltungen stimmen die Aussagen der Dozenten mit der Literatur überein. Bei beiden, Dozenten und Literatur, sind Motivation und eine erhöhte Leistungsbereitschaft die zentralen Punkte. Differenzen finden sich allerdings im fachdidaktischen Bereich des bilingualen Unterrichts. Hierbei legen die Dozenten überwiegend Wert auf die Didaktik des Sachfachs und kaum auf die der Fremdsprache. Jedoch haben sie auch betont, dass die gleichzeitige Tätigkeit als Englischlehrkraft bei der Erkennung von schülerseitigen Problemen hilfreich sein kann. Hier unterscheidet sich die Praxis von der Theorie. Zwar legt auch die KMK den Fokus auf das Sachfach, sie spricht aber gleichermaßen von dem Vorhandensein einer „interdisziplinäre[n] Didaktik“ (KMK, 2013, S. 7). Die von Leisen (2015, S. 30) vorgeschlagene theoretische Erweiterung derselben, um die „Sprachlerndidaktik im Fach“ berücksichtigt die steigende sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Eine solche didaktische Umsetzung im bilingualen Unterricht kann wiederum als „Vorbild für die

sprachsensible Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen“ (KMK, 2013, S. 8) gesehen werden. Als wichtig wird diesbezüglich auch ein ausgiebiges Training in Gesprächs- und Unterrichtsführung in bilingualen Aus- und Weiterbildungsangeboten bezeichnet (Vollmer, 2013). Die Annahme einer homogenen Schülerschaft berücksichtigt die Heterogenität und die sprachlichen und kulturellen Unterschiede, aber auch die Motivation und kognitive Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nicht (Breibach & Viebrock, 2013). Durch die praktische Erfahrung der Dozenten wäre eine Eingliederung dieses Themas sicherlich möglich und aus theoretischer Sicht auch sehr empfehlenswert.

Alles in allem zeigt der Abgleich der Forschungsergebnisse mit dem theoretischen Kontext der bilingualen Ausbildung ein großes, aber möglicherweise noch ausbaufähiges Potential bei der Professionalisierung von bilingual unterrichtenden Lehrpersonen auf. Grundsätzlich kann der bilinguale Unterricht und die Ausbildung dazu inhaltliche „Verknüpfungen [eröffnen], die man im muttersprachlichen Unterricht vielleicht gar nicht sieht“ (Hess, Zeile 92-93). Auch die überdurchschnittlich lange Ausbildungsdauer und gemeinsame Unterrichtung aller Fächer wirken sich positiv auf die Professionalisierung aus, weil dadurch viel Zeit für Austausch zwischen den Fächern zur Verfügung steht und dieser Austausch als Vorbereitung auf den fächerübergreifenden Charakter des bilingualen Unterrichts dient. Darüber hinaus wäre allerdings eine höhere Gewichtung von Reflexivität und der Lehreridentität wünschenswert, da sich diese ebenso auf das Potential der Professionalisierung auswirken. So ist es „wesentlich für die Professionalisierung, ein klares professionelles Selbstverständnis zu entwickeln“ (Cramer, 2019, S. 284). Da die sprachliche Heterogenität in der Schule eines der herausforderndsten Probleme der Gegenwart ist, sollte zu guter Letzt auch die Erweiterung des didaktischen Themenbereichs um einen sprachsensiblen Inhaltsblock in Erwägung gezogen werden.

7 Professionalitätsskizze von bilingualen Wirtschaftslehrkräften

Anschließend soll ein Ausblick auf die Besonderheiten einer professionellen bilingual unterrichtenden Wirtschaftslehrkraft gegeben und damit die letzte Forschungsfrage beantwortet werden. Grundsätzlich wird die Einführung von Wirtschaft als bilinguales Fach sowohl in der Literatur als auch von den drei Dozenten befürwortet. So bereiten Gymnasien ihre Schülerinnen und Schüler „[n]icht zuletzt durch ihr bilinguales Angebot ... auf das Berufsleben vor“ (KM, 2008, S. 30). Eine Einbindung der Fremdsprache in das Fach

WBS, das sowieso Orientierung für Beruf und Studium geben soll, bietet sich deswegen stark an. Jedoch hält der in Kapitel 5.4 dargelegte Mangel an Fortbildungen und Austausch im Bereich Gemeinschaftskunde sicherlich auch die Verbreitung von bilingualem Wirtschaftsunterricht zurück. Zum Beispiel konnte kein allgemeinbildendes Gymnasium ausfindig gemacht werden, welches Wirtschaft in seinen bilingualen Zug eingegliedert hat. Als Resultat wird es lediglich auf Basis von lehrerseitiger Eigeninitiative und hohem Engagement unterrichtet und dabei nur als bilinguales Modul oder Projekt. Um ein Beispiel zu nennen, werden „am Ellwangerer Peutingergymnasium ... seit 2006 bilinguale Module im Neigungsfach Wirtschaft erprobt“ (KM, 2008, S. 30). Für Fortbildungen zu bilingualen Modulen oder Projekten an allgemeinbildenden Gymnasien werden vom Land allerdings „keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt“ (Eisenmann, 2016, S. 5). Aufgrund dieser suboptimalen Ausgangslage soll die folgende Professionalitätsskizze helfen, die Erfordernisse bilingualer Wirtschaftslehrkräfte besser zu überblicken und deren Professionalisierung dadurch voranbringen.

Abgesehen von den Ergebnissen aus Theorie und Praxis, dient auch das Projekt PolECuLE (Politics, Economics & Culture) der Goethe Universität Frankfurt als Quelle. Dieses möchte nämlich den hessischen Bildungsplan des Fachs Politik und Wirtschaft durch ein bilinguales Curriculum erweitern und Handreichungen erstellen, um Schulen die Implementation dieses Fachs als bilingualen Unterricht zu erleichtern (Elsner, Engartner, Nijhawan, Rodmann & Meller, 2019). Das Curriculum verknüpft dabei fachliche Inhalte und Kompetenzerwartungen mit (fremd)sprachlichem Lernen. Zwar werden im Projekt die Kompetenzerwartungen an die Schülerinnen und Schüler und deren inhaltliches Zielwissen beschrieben, aber da die Lehrkraft über weit mehr Wissen und Kompetenzen verfügen sollte, können die curricularen Zielvorstellungen als Mindestvoraussetzung für professionelle bilinguale Wirtschaftslehrkräfte angesehen werden.

Beginnend wird das Fachwissen als erster Teil des Professionswissens vorgestellt. Es ist anzunehmen, dass auch im bilingualen Wirtschaftsunterricht ein besseres lehrerseitiges Fachwissen zu besserer schülerseitiger ökonomischer Bildung führt, wie es bereits Retzmann und Bank (2013) für den einsprachigen Wirtschaftsunterricht nachgewiesen haben. Deshalb ist ein Studium der Ökonomie und der Fremdsprache als Wissensgrundlage sehr zu empfehlen. Insgesamt sollen die bilingualen Lehrkräfte über Sprachkompetenzen, interkulturelle Kompetenzen und sozioökonomische Kompetenzen verfügen, die sich im

Fach dann durch eine globale Diskurskompetenz ausdrückt (Elsner, Engartner, Meller & Nijhawan, 2016). Dabei ermöglicht die globale Diskurskompetenz „[u]nter Wahrung eines multiperspektivischen Zugangs ... die produktive Teilhabe an Diskursen auf lokaler, regionaler, nationaler, europäischer sowie globaler Ebene“ (Elsner et al., 2019, S. 4). Eine genaue Auflistung der Teilbereiche der globalen Diskurskompetenz und der unterliegenden Basiskonzepte und Inhaltsfelder findet sich in Abbildung 3

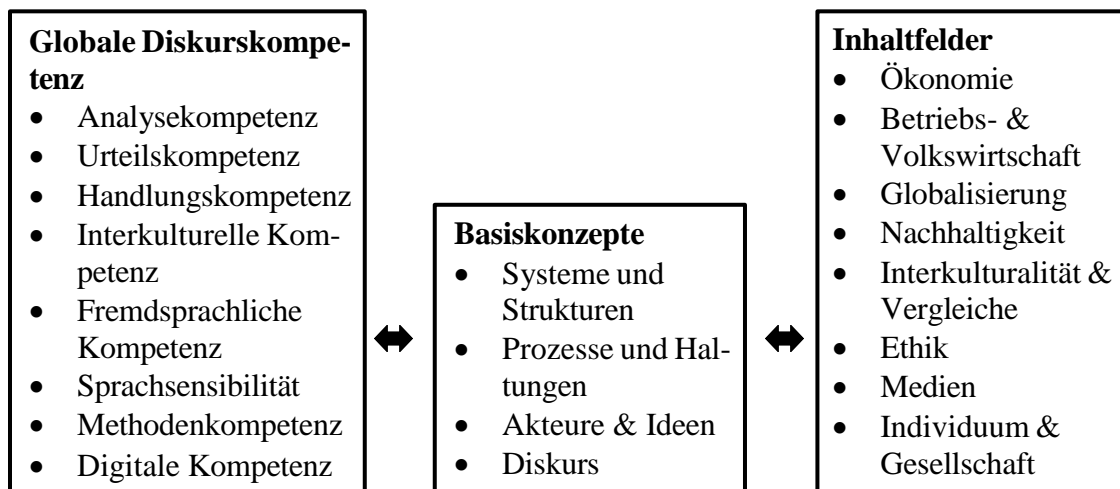


Abbildung 3: Kompetenzen und Inhaltsfelder professioneller bilingualer Wirtschaftslehrkräfte (adaptiertes Schaubild nach Elsner, et al., 2019, S. 28).

Das damit zusammenhängende fachdidaktische Wissen gilt es allerdings auch nicht zu vernachlässigen. Für Wirtschaft sind dabei besonders verständliche Erklärungen zentral, denn im bilingualen Wirtschaftsunterricht kann „nur eine sehr geringe Zahl durch Anschauungsobjekte gelehrt werden ..., da die überwiegende Mehrzahl abstrakte Begriffe sind“ (Vonderau, 2004, S. 156). Auch der themenabhängige Einsatz der Mutter- und Fremdsprache muss abgewogen werden, denn der Einsatz der Fremdsprache gestaltet sich umso schwerer, je „deutschlandspezifisch[er]“ (Hess, Zeile 130) das Thema ist. Des Weiteren müssen geeignete und möglichst schülernahe Beispiele für die Vermittlung der Inhalte und der interkulturellen Ziele ausgewählt werden, wobei der „Gesamtzusammenhang gesellschaftlicher Einbettung“ (Goldschmidt et al., 2018a, S. 148) nicht aus dem Blick verloren werden darf. Ein darauf aufbauendes reflexives und den Wissensfortschritt regelmäßig überprüfendes Vorgehen hat bei der Vermeidung und Berichtigung von schülerseitigen Fehlvorstellungen über großes Potential. Weiterhin können digitale Medien als Hilfsmittel sowohl für das sprachliche als auch das inhaltliche Verstehen

hinzugezogen werden. Dies setzt allerdings eine gute digitale Bildung der Lehrkräfte voraus. Ein Anwendungsbeispiel stellt der Einsatz der App Popplet dar, welche eine schnelle Erstellung von Wissensstrukturen ermöglicht und somit komplexe inhaltliche Zusammenhänge einfach darstellen kann.

Bezüglich der Haltungen lässt sich die im regulären Wirtschaftsunterricht benötigte positive ökonomische Haltung (z. B. Allgood & Walstad, 1999; Dills & Placone, 2008) ebenso auf den bilingualen Wirtschaftsunterricht übertragen, denn auch hier ist eine Beeinflussung der Schülerleistungen anzunehmen. Grundsätzlich soll auch den Schülerinnen und Schülern eine positive und bestärkende Einstellung entgegengebracht werden (Hess). Darüber hinaus muss eine hohe Motivation und überdurchschnittliche Leistungsbereitschaft vorliegen, denn für den bilingualen Wirtschaftsunterricht herrscht ein Materialmangel (Steiner, 2019). Zuletzt muss eine professionelle bilinguale Wirtschaftslehrkraft gewillt sein, sich immer auf dem Laufenden zu halten, was das internationale Geschehen betrifft, einerseits damit sie einen realitätsnahen Unterricht gestalten kann und andererseits um spontan Fragen dazu beantworten zu können.

8 Limitationen und Desiderate

Im Rahmen dieser Masterarbeit konnte aufgrund von zeitlichen Einschränkungen lediglich die bilinguale Ausbildung an einem einzigen deutschen Studienseminar untersucht werden. Es wäre jedoch auch interessant, die Strukturen an anderen deutschen Seminaren näher zu untersuchen. Darüber hinaus wäre die Betrachtung von anderen bilingualen Ausbildungsformaten interessant, wie beispielsweise vom „Europalehramt für Grund, Haupt-, Werkreal- sowie Realschule, das an Pädagogischen Hochschulen studiert werden kann“ (KMK, 2013, S.16). Auch eine nähere Untersuchung des Aufbaus und Ablaufs von universitären und internationalen bilingualen Angeboten wäre erstrebenswert.

Des Weiteren fand in der vorliegenden Forschungsarbeit aus organisatorischen Gründen keine Einbindung der Referendare und Referendarinnen statt, was allerdings für die Überprüfung des Professionalisierungspotentials der bilingualen Ausbildung sinnvoll erscheint. So empfehlen sich Messungen des Professionswissens und der Haltungen zu Beginn und Ende der Ausbildung und ein anschließender Vergleich der Werte. Außerdem könnten die Werte für die Überprüfung der von Dallinger (2015) geäußerten höheren

allgemeinen Qualifizierung bilingualer Lehrkräfte genutzt werden.

Darüber hinaus sollte auch mehr Forschung zum bilingualen Wirtschaftsunterricht betrieben werden, denn die offiziellen Zahlen der KMK sind inzwischen veraltet. Außerdem wäre eine enge Kooperation mit Lehrkräften, die Wirtschaft bilingual anbieten, für anschließende Forschungen zur Professionalität sicherlich hilfreich. Diese ist aber durch die insgesamt geringe Anzahl an bilingualen Wirtschaftslehrkräften und deren mühsame Rekrutierung schwierig umzusetzen.

9 Fazit

Die vorliegende Arbeit trägt dazu bei, die große Lücke in der empirischen Professionalisierungsforschung der bilingualen Zusatzausbildung zu verkleinern und hat dabei einen besonderen Fokus auf das an Relevanz gewinnende Fach Wirtschaft gelegt. Hierbei hat sich die gewählte Herangehensweise mit Experteninterviews und einem Literaturabgleich als besonders wertvoll herausgestellt, da sie zunächst den Ablauf der Zusatzausbildung reflektierend erforscht und damit eine erste wissenschaftliche Fundierung geliefert hat. So haben die empirischen Forschungsergebnisse gezeigt, dass die Teilnahme an der bilingualen Zusatzausbildung durch ihr vermutetes hohes Professionalisierungspotential die Chance auf Lehrkraftprofessionalität im bilingualen Unterricht grundsätzlich erhöht. Darüber hinaus konnten aber auch Weiterentwicklungspotentiale wie zum Beispiel die Einführung eines zusätzlichen Schwerpunkts zur Lehreridentität ausgemacht werden.

Auch für das kaum erforschte Feld der professionellen bilingual unterrichtenden Wirtschaftslehrkraft konnten aussagekräftige Ergebnisse präsentiert werden. Insbesondere ein wirtschaftswissenschaftliches Studium, gute kommunikative Fähigkeiten und eine positive ökonomische Einstellung wurden dabei als Voraussetzungen für Professionalität hervorgehoben. Diese Feststellungen helfen dabei, die Professionalitätsanforderungen von bilingualen Wirtschaftslehrkräften besser zu begreifen und liefern damit eine theoretische Grundlage für die zukünftige Ausbildung bilingualer Fachkräfte. Gleichzeitig wurden die Besonderheiten und Chancen des bilingualen Wirtschaftsunterrichts selbst hervorgehoben. Für Schülerinnen und Schüler liefert dieser nämlich wertvolle soziale und berufsvorbereitende Kompetenzen, welche durch die bilinguale Umsetzung noch um fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen erweitert werden.

Alles in allem zeigen die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit und das steigende Interesse am bilingualen Unterricht allgemein, dass es sich für die Bundesländer lohnen würde, mehr Geld in die Ausbildung bilingualer Lehrkräfte zu investieren und das Angebot an bilingualem (Wirtschafts-)Unterricht auszuweiten.

Literaturverzeichnis

- Allgood, S., & Walstad, W. B. (1999). The Longitudinal Effects of Economic Education Teachers and Their Students. *The Journal of Economic Education*, 30 (2), S. 99-111. Zugriff am 11. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/2QJrECS>
- Appel, J. (2016). Fremdsprachen lehren: Interaktion, Wissen, Denkstil. In F. Klippel (Hrsg.) *Teaching Languages – Sprachen lehren* (S. 21-38). Münster: Waxmann.
- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bär, M. (2004). *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Barricelli, M. & Schmieder, U. (2007). Über Nutzen und Nachteil des bilingualen Sachfachunterrichts. Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik im Dialog. In D. Caspari, W. Hallet, A. Wegner & W. Zydati (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule* (2. Auflage) (S. 205-220). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-520. Zugriff am 7. September 2019 unter <https://bit.ly/2tOYF7W>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), S. 133-180. Zugriff am 7. September 2019 unter <https://bit.ly/2tcGrNF>
- Bechtel, M. (2018). Zur Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 9-20). Tübingen: Narr.
- Beck, K. (1989). Ökonomische Bildung – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85 (7), S. 579- 596.

- Bonnet, A. & Breidbach S. (2017). CLIL teachers' professionalisation. Between explicit knowledge and professional identity. In A. Llinares & T. Morton (Hrsg.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, S. 3-13. Zugriff am 17. September 2019 unter <https://bit.ly/3a31cvG>
- Bouley, F., Berger, S., Fritsch, S., Wuttke, E., Seifried, J., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2015). Der Einfluss von universitären und außeruniversitären Lerngelegenheiten auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen von angehenden Lehrkräften an kaufmännisch-berufsbildenden Schulen. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden*. Weinheim: Beltz Juventa. Zugriff am 17. September. 2019 unter <https://bit.ly/383SGLn>
- Breidbach, S. (2010). Bilinguale Didaktik – bald wieder zwischen allen Stühlen. Zu den Aussichten einer integrativen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In G. Bach & S. Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 165-176) Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Breidbach, S. (2013). Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 11-17). Seelze: Friedrich Verlag.
- Breidbach, S. & Viebrock, B. (2006). Bilingualer Sachfachunterricht aus der Sicht wissenschaftlicher und praktischer Theoretiker. In W. Gehring (Hrsg.) *Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik Band 3. Fremdsprachenunterricht heute* (S. 234- 256). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Breidbach, S. & Viebrock, B. (2013). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Brückner, S., Förster, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Walstad, W. B. (2015). Effects of prior economic education, native language, and gender on economic knowledge of first-year students in higher education. A comparative study between Germany and the USA. *Studies in Higher Education*, 40 (3), S. 437-453. Zugriff am 11. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/30bfXrS>
- Caspari, D., Werner, B. & Zydati, W. (2002). Bili macht Schule – und Schule macht Bili... Herausforderungen des bilingualen Unterrichts in Berlin. Dokumentation einer Podiumsdiskussion. In D. Caspari, W. Hallet, A. Wegner & W. Zydati (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung* (2. Auflage) (S. 221-228). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Christ, H. (2000). Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen. In L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr und lernbar?* (S. 43-83). Tübingen: Narr.
- Coyle, D. Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cramer, C. (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275-292). Münster: Waxmann.
- Cramer, C. (im Druck). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Kchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung*. Tübingen: Tübingen University Press.
- Dallinger, S. (2015). Die Wirksamkeit bilingualen Sachfachunterrichts: Selektionseffekte, Leistungsentwicklung und die Rolle der Sprachen im deutsch-englischen Geschichtsunterricht. Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

- Dallinger, S., Jonkmann, K. & Hollm, J. (2016). Selectivity of Content and Language Integrated Learning Programmes in German Secondary Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21 (1). Zugriff am 17. September 2019 unter <https://bit.ly/30dHU2j>
- D'Angelo, L. (2013). The Construction of the CLIL Subject Teacher Identity. In S. Breidbach & B. Viebrock (Hrsg.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice* (S. 105-116). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Deutsch, B. (2013). 'Mehrsprachigkeit' und 'CLIL' – zwei unverbundene Konzepte in der europäischen Sprachen- und Bildungspolitik? In S. Breidbach & B. Viebrock (Hrsg.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice* (S. 51-64). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Deutsch, B. (2016). *Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Diehr, B. (2018). Bildung, Erziehung, Vermittlung: Professionalität der Fremdsprachenlehrpersonen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 43-53). Tübingen: Narr.
- Dills, A. K. & Placone, D. (2008). Teacher characteristics and student learning. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 9 (3), S. 15-28. Zugriff am 11. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/2tcGFev>
- Eisenmann, S. (2016). Antrag der Abg. Dr. Timm Kern u.a. FDP/DVP und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Bilingualer Unterricht. *Landtag von Baden-Württemberg*. Zugriff am 7. September 2019 unter <https://bit.ly/2TfNlfo>

- Elsner, D., Engartner, T., Meller, M. & Nijhawan, S., (2016). PolECuE. A Joint Projekt of the Faculties of Modern Languages and Social Sciences. Posterpräsentation auf der Konferenz Multilingual CALL: Multilingual Language Learning with Digital Media in Primary and Secondary Classrooms, Goethe Universität Frankfurt. Zugriff am 1. November 2019 unter <https://bit.ly/30ekJVK>
- Elsner, D., Entgartner, T., Nijhawan, S., Rodmann, N. & Meller, M. (2019). PolECuE. Entwicklung eines curricularen Orientierungsrahmens für den bilingualen Politik- und Wirtschaftsunterricht (Politics, Economics & Culture). Goethe Universität Frankfurt. Zugriff am 1. November 2019 unter <https://bit.ly/35JcHFe>
- Feick, R. (2013). Berufsbezogene Fächer. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 366- 372). Seelze: Friedrich Verlag.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Förster, M., Brückner, S., Beck, K., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Happ, R. (2016). Individuelle und kontextuelle Prädiktoren des Fachwissenserwerbs zum Internen Rechnungswesen im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19, S. 375-393. Zugriff am 10. September 2019 unter <https://bit.ly/2R9kt5X>
- Fries, V. (2013). Begriffsbildung und Begriffslernen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 145-152). Seelze: Friedrich Verlag.
- Gierlinger, E. (2015). ‘You can speak German, sir’: On the complexity of teachers’ L1 use in CLIL. *Language and Education*, 29 (4), S. 347-368. Zugriff am 18. September 2019 unter <https://bit.ly/2QIMGBC>
- Gnutzmann, C., & Jakisch, J. (2013). Language Awareness und Metakognition. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 167-174). Seelze: Friedrich Verlag.

- Gnutzmann, C. & Rabe, F. (2013). Bilingualer Unterricht: Lehrerbildung in der 1., 2. Und 3. Phase. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 102-110). Seelze: Friedrich Verlag.
- Goldschmidt, N., Keipke, Y., Lenger, A. & Macha, K. (2018a). Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Ökonomische Handlungskompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile. *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP)*, 67 (1), S. 143-151. Zugriff am 11. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/2tQbrmu>
- Goldschmidt, N., Keipke, Y., Lenger, A. & Macha, K. (2018b). Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Praktische Folgen für das Schulfach Wirtschaft und die Lehramtsausbildung. *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP)*, 67 (2), S. 271-276. Zugriff am 11. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/2R5Bu17>
- Hagen, M. (2009). Bilingualer Sachfachunterricht in den Profulfächern des Wirtschaftsgymnasiums. Stand der Entwicklung in Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz. Diplomarbeit, Universität Mannheim. Zugriff am 9. September 2019 unter <https://bit.ly/30bgydb>
- Hallet, W. (1998). The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45 (2). S. 115- 125.
- Hallet, W. (2003). Bilingualer Unterricht: Qualifikationen, didaktische Konzepte und Curriculum. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlichen Wissens. In R. Hoffmann (Hrsg.), *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung* (S. 45-64). Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- Hallet, W. (2013). Fremdsprachenunterricht und Bilingualer Unterricht. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 180-186). Seelze: Friedrich Verlag.
- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and Possibilities. *Encuentro*, 21, S. 57-70. Zugriff am 10. September 2019 unter <https://bit.ly/2tOZBcs>

- Heinemann, A. (2018). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht: was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669-686). Wiesbaden: Springer.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster: Waxmann.
- Höhle, A. (2016). Politische Bildung als bilingualer Unterricht. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Universität Kassel. Zugriff am 10. September 2019 unter <https://bit.ly/2FHM6Og>
- Hollm, J. (2013). Bilinguales Lehren und Lernen als schulische Innovation aus Sicht der Beteiligten. In J. Hollm, A. Hüttermann, J. U. Keßler, G. Schlemminger, G. & B. Ade-Thurow (Hrsg.), *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation* (S. 167-192). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Holtsch, D. (2018). Zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. In D. Holtsch & F. Eberle (Hrsg.), *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich. Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis* (S. 129-158). Münster: Waxmann.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung/Pseudo-exploration – Thoughts on the techniques of qualitative interviews in social research. *Zeitschrift für Soziologie*, 7 (2), S. 97-115. Zugriff am 25. September 2019 unter <https://bit.ly/30ieMa7>

- Horn, K. P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68 (2), S. 153-164. Zugriff am 17. September 2019 unter <https://bit.ly/2t7wDUY>
- Hübner, F., Grammes, T. & Stork, A. (2004). Bilingualer Politikunterricht: Bestandsaufnahme, Perspektiven und explorative Analyse eines Unterrichtsdokuments aus der Didaktik der Zeitgeschichte. In A. Bonnet & S. Breidbach (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog* (S. 237-250). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hüttner, J. & Dalton-Puffer, C. (2013). Der Einfluss subjektiver Sprachlerntheorien auf den Erfolg der Implementierung von CLIL-Programmen. In S. Breidbach & B. Viebrock (Hrsg.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice* (S. 129-144). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jank, W. & Meyer, H. (2008). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Klewitz, B. (2019). *Bilingualer Sachfachunterricht Politik und Wirtschaft: Unterrichtseinheiten in der Arbeitssprache Englisch*. Tübingen: Narr.
- Klieme, E. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*. Zugriff am 7. September 2019 unter <https://bit.ly/2ZfWh49>
- Klippel, F. (2016). Teachers matter – ein Essay. In F. Klippel (Hrsg.), *Teaching Languages – Sprachen lehren* (S. 9-20). Münster: Waxmann.
- Klippel, F. & Doff, S. (2007). *Englischdidaktik*. Berlin: Cornelsen
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Hrsg.) (1995). Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Zugriff am 10. September 2019 unter <https://bit.ly/3a3jTPN>
- Königs, F. G. (2007). Sachfachunterricht in der Fremdsprache: Einige (un)realistische Anmerkungen aus der Perspektive der (neuen) Lehrerbildung. In C. Gnutzmann (Hrsg.), *Fremdsprache als Arbeitssprache in Schule und Studium. Fremdsprachen lehren und lernen* (S. 48-62). Tübingen: Narr.

- Königs, F. G. (2013a). Sprachen, Sprachenpolitik und Bilingualer Unterricht. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 46-52). Seelze: Friedrich Verlag.
- Königs, F. G. (2013b). Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit und Code-Switching. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S.174-180). Seelze: Friedrich Verlag.
- Königs, F. G. (2016). Der Fremdsprachenlehrer: Das unbekannte Wesen? Was wir trotz Lernerorientierung über Fremdsprachenlehrkräfte wissen könnten (und vielleicht auch wissen sollten). In F. Klippel (Hrsg.), *Teaching Languages – Sprachen lehren* (S. 59-74). Münster: Waxmann.
- Krechel, H. L. (2013). Organisationsformen und Modelle in weiterführenden Schulen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 74-80). Seelze: Friedrich Verlag.
- Kuckartz, Udo (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation in sieben Schritten. In U. Kuckartz, T. Dresing, S. Rädiker & C. Stefer (Hrsg.), *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (S. 15-58). Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (Hrsg.) (2006). Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006. Zugriff am 11. September 2019 unter <https://bit.ly/2NlmgEV>
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Zugriff am 11. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/2NhyL3g>
- Kultusministerkonferenz [KMK] (Hrsg.) (2013). Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. Zugriff am 7. September 2019 unter <https://bit.ly/2TSJofb>

- Kultusministerkonferenz [KMK] (Hrsg.) (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Zugriff am 11. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/35LWwa6>
- Kupetz, R. & Ziegenmeyer, B. (2005). Fallgeschichten zum bilingualen Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht* (S. 65- 100). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Legutke, M. K. (2016). Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In F. Klippel (Hrsg.), *Teaching Languages – Sprachen lehren* (S. 93-112). Münster: Waxmann.
- Leisen, J. (2013). Darstellungs- und symbolisierungsformen im Bilingualen Unterricht. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 152-160). Seelze: Friedrich Verlag.
- Leisen, J. (2015). Lehrerkompetenzen für den CLIL-Unterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 (2), S. 29-37. Zugriff am 17. September 2019 unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/760/762>
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633-648). Wiesbaden: Springer.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.-J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Mentz, O. (2010). Alle Fächer eignen sich - oder doch nicht? Überlegungen zu einem bilingualen Fächerkanon. In S. Doff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung* (S. 29-43). Tübingen: Narr.
- Mentz, O. (2013). Lehrpläne und Curricula für den Bilingualen Unterricht. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 87-94). Seelze: Friedrich Verlag.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien), (2016). Ausbildungsplan. Vorbereitungsdienst für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien. Zugriff am 01. November 2019 unter <https://bit.ly/2R5BNch>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2015). Merkblatt zum bilingualen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Zugriff am 10. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/2Tlsszw>
- Müller-Bittner, A. (2008). Rezeption und Verwendung geographischer Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht. Dissertation, Ruhr-Universität Bochum. Zugriff am 10. September 2019 unter <https://bit.ly/37Wk2Tp>
- Neuweg, G. H. (2011a). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011b). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzeptes der Lehrerbildung. In Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.) *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35-49). Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ohlberger, S. (2019). Profitieren Schüler von bi(o)lingual? - Konzeption, Durchführung und Evaluation der Wirksamkeit bilingualer Module. Dissertation. Universität Bielefeld. Zugriff am 30. September 2019 unter <https://bit.ly/3a3qyJO>
- Ohlberger, S. & Wegner, C. (2018). Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland und Europa. *Herausforderung Lehrer_innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1 (1), S. 45-89. Zugriff am 30. September 2019 unter <https://bit.ly/30ctq2B>

- Oster, A. & Hüttermann, A. (2013). Züge versus Module. Einstellungen von Schulleitung, Lehrkräften und Lernenden zu Organisationsformen des bilingualen Sachfachunterrichts. In J. Hollm, A. Hüttermann, J. U. Keßler, G. Schlemminger, G. & B. Ade-Thurow (Hrsg.), *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation* (S. 245-267). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Otten, E. & Wildhage, M. (2003). Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer „kleinen“ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In M. Wildhage & E. Otten (Hrsg.), *Praxis des bilingualen Unterrichts* (S. 12-45). Berlin: Cornelsen.
- Petersen, U. (2015). Möglichkeiten der Vorbereitung eines bilingualen Zweiges: Neigungsklassen und bilinguale Module. In G. Linke, & K. Schmidt (Hrsg.), *Sprachenlernen konkret!: Immersion und bilingualer Unterricht (Englisch): Erfahrungen – Entwicklungen – Perspektiven* (S. 209-215). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Retzmann, T. & Bank, V. (2013). Fachkompetenz von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern. Untersuchungen zur Entwicklung eines bedarfsdiagnostischen Instruments. *Zeitschrift für ökonomische Bildung, 1*, S. 6-26. Zugriff am 10. September 2019 unter <https://bit.ly/2tOEpTW>
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben: Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Stuttgart: UTB.
- Rumlich, D. (2014). Prospective CLIL and non-CLIL students' interest in English (classes): A quasi-experimental study on German sixth-graders. In R. Breeze, C. Pasamar, C. Saíz & C. Sala (Hrsg.), *Integration of theory and practice in CLIL* (S. 75-95). Amsterdam: Rodopi.
- San Isidro, X. (2010). An insight into Galician CLIL: provision and results. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Hrsg.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (S. 55-78). Newcastle: Cambridge Scholars.

- Schlemminger, G. & Buchmann, M. (2013). Einstellung von Schülerinnen und Schüler zum fremdsprachlichen Sachfachunterricht. In J. Hollm, A. Hüttermann, J. U. Keßler, G. Schlemminger, G. & B. Ade-Thurow (Hrsg.), *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation* (S. 209-228). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schmelter, L. (2018). Kompetenzbildung, berufsbiographische Aufgabe oder strukturelle Unmöglichkeit? Professionalität von Fremd--und Zweitsprachenlehrern. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 175-185). Tübingen: Narr.
- Schmidt, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Fox, J. (2016). Pretest-Posttest-Posttest multilevel IRT modeling of competence growth of students in higher education in Germany. *Journal of Educational Measurement*, 53 (3), S. 332-351. Zugriff am 29. September 2019 unter <https://bit.ly/2Re4yDM>
- Schneider, E. (2018). Von hybriden Schülerinnen und Schülern in Dritten Räumen. Rekonstruktion kultureller Bildungsprozesse im bilingualen Unterricht. Dissertation, Universität Hamburg. Wiesbaden: Springer. Zugriff am 10. September 2019 unter <https://bit.ly/2sjTSeg>
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* (2. Auflage). Farnham: Ashgate.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15 (1), Art. 18. Zugriff am 2. November 2019 unter <https://bit.ly/37VUs0N>
- Schröder, K. (2017). Lehrerbildung. In C. Surcamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 192-196). Stuttgart: Metzler.

- Schumann, S., & Eberle, F. (2014). Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), S. 103-126. Zugriff am 9. September 2019 unter <https://bit.ly/309OiHV>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15 (2), S. 4-14. Zugriff am 10. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/30gRmSG>
- Siegfried, C. (2019). Wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheiten als notwendiger Bestandteil der universitären Ausbildung von allgemeinbildenden Lehramtsstudierenden in der Domäne Wirtschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, S. 593-616. Zugriff am 10. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/35Gwzc5>
- Siegfried, C. & Wuttke, E. (2016). How can prospective teachers improve their economic competence. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 4, S. 65-86. Zugriff am 10. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/2QHKnPg>
- Steiner, A. (2019). Lernmedien für den bilingualen Wirtschaftsunterricht. Bachelorarbeit, Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thürmann, E. (2010). Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In G. Bach & S. Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage), (S. 71-89). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Viebrock, B. (2007). *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Viebrock, B. (2013). Lehrer-/Lernerforschung im Bilingualen Sachfachunterricht. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 221-228). Seelze: Friedrich Verlag.
- Viebrock, B. (2014). Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3 (1), S. 72-85. Zugriff am 15. September 2019 unter <https://bit.ly/2QIv3C0>

- Vollmer, H. J. (2010). Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In G. Bach & S. Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 131-150). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vollmer, H. J. (2013). Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 124-131). Seelze: Friedrich Verlag.
- Vonderau, K. (2004). *Bilingualer Sachfachunterricht am Beispiel Wirtschaftslehre- Englisch: Forschung, Didaktik, Methodik. Dissertation*, Universität Erlangen- Nürnberg. Tönning: Der Andere Verlag.
- Weber, B. (2001). Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. *Sowi Online Journal*, 2, S. 1-16. Zugriff am 15. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/2sZL79G>
- Wegner, A. (2007). Politische Bildung im bilingualen Unterricht – ein fächerübergreifender Blick auf Schlüsselqualifikationen. In D. Caspari, W. Hallet, A. Wegner & W. Zydati (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung* (2. Auflage) (S. 29-40). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wegner, A. (2011). *Weltgesellschaft und Subjekt*. Wiesbaden: Springer.
- Wegner, A. (2013). Sozialkunde/Politik und Wirtschaft. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 352-359). Seelze: Friedrich Verlag.
- Wegner, A. (2017). Politik und Wirtschaft bilingual – Praxis und Perspektiven des bilingualen Sachfachunterrichts aus der Sicht von Schüler*innen. In S. Manzel & S. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 31-42). Wiesbaden: Springer.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Auflage) (S. 17-32). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wipperfürth, M. (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? *Forum Sprache* 2, S. 6-25. Zugriff am 20. September 2019 unter <https://bit.ly/2QJwDn3>

- Wolff, D. (2002). Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge. In S. Breidbach, G. Bach & D. Wolff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie* (S. 253-267). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wolff, D. (2011). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen. *Forum Sprache*, 2 (6), S. 75-83. Zugriff am 17. September 2019 unter <https://bit.ly/2R6zwxS>
- Wolff, D. (2012). The European framework for CLIL teacher education. *Synergies Italie*, 8, S. 105-116. Zugriff am 17. September 2019 unter <https://bit.ly/35O6xnb>
- Wolff, D. (2013). CLIL als europäisches Konzept. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning* (S. 18-26). Seelze: Friedrich Verlag.
- Wuttke, E. (2008). Zur Notwendigkeit der Integration von ökonomischer Bildung in die Allgemeinbildung und in die Lehrerbildung. In D. Bolscho & K. Hauenschild (Hrsg.), *Ökonomische Grundbildung mit Kindern und Jugendlichen* (S. 133-144). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Brückner, S., Schmidt, S. & Förster, M. (2016). Messung ökonomischen Fachwissens bei Studierenden in Deutschland und den USA. Eine mehrbenenanalytische Betrachtung der hochschulinstitutionellen und individuellen Einflussfaktoren. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (1), S. 73-88. Zugriff am 10. Oktober 2019 unter <https://bit.ly/2R62Bcs>
- Zydati, W. (2007). Die Gerechtigkeit bilingualer Bildungsgänge. In: C In D. Caspari, W. Hallet, A. Wegner & W. Zydati (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule* (2. Auflage) (S. 161-176). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zydati, W. (2015). Sprachlernen im fremdsprachigen Fachunterricht – oder: Der noch ‚lange Marsch‘ zu einer domänenorientierten Diskursfähigkeit in bilingualen Bildungsgängen. In S. Stork & A. Hoffmann (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik* (S. 283-296). Tübingen: Narr.

Anhang A: Interviewleitfaden

Block I: Bilingualer Unterricht

1. An welcher Schule und welche Fächer und Klassenstufen unterrichten Sie bilingual?
2. Was fasziniert Sie am bilingualen Unterricht?
3. Wie lange sind Sie bereits Dozentin für die bilinguale Ausbildung am Seminar?
4. Wie wurden Sie für Ihre Dozierentätigkeit im bilingualen Bereich ausgebildet?
5. Welche Vorteile bringt der bilinguale Unterricht Ihrer Meinung nach mit sich?
6. Welche Probleme sind Ihnen im bilingualen Unterricht bereits begegnet?
7. Eignet sich Wirtschaft Ihrer Einschätzung nach als bilinguales Fach?

Block II: Bilinguale Zusatzausbildung allgemein

8. Welche Ziele verfolgen Sie mit der bilingualen Zusatzausbildung? ^[1]_{SEP}
9. Gibt es ein zentrales Konzept (z. B. bundeslandweit) hinter der bilingualen Zusatzausbildung, an dem Sie sich orientieren können?
10. Woher beziehen Sie ihre Materialien für die Zusatzausbildung?
11. Inwiefern sprechen Sie sich mit anderen Seminaren bzw. anderen Dozierenden ab?
 - a. Inwieweit würden Sie sich einen Austausch mit anderen Seminaren wünschen?

Block III: Inhalt der bilingualen Zusatzausbildung

12. Wie ist die Zusatzausbildung an Ihrem Seminar aufgebaut?
13. Was kennzeichnet die Didaktik bzw. Methodik innerhalb der Zusatzausbildung?
14. Was zeichnet die Professionalität von bilingual unterrichtenden Lehrkräften Ihrer Ansicht nach aus bzw. über welche Fähigkeiten und Haltungen muss eine erfolgreiche bilinguale Lehrperson verfügen?

Block IV: Weiterentwicklungsbedarf

15. Gibt es Bereiche der Ausbildung in denen Sie Weiterentwicklungsbedarf sehen?
16. Als wie wichtig erachten Sie Fortbildungen in diesem Bereich allgemein?
17. Haben Sie weitere Anmerkungen oder Aspekte, die Sie gerne noch erwähnen würden?

Anhang B: Kodierleitfaden

Oberkategorie	Unterkategorie	Beschreibung Alle Äußerungen...	Ankerbeispiel
Einschätzungen zur bilingualen Ausbildung	Vorteile der Ausbildung	... die auf Vorteile durch die bilinguale Ausbildung für die Lehrperson hinweisen.	„für die Referendare bringt es eine Qualifikationsmöglichkeit und möglicherweise einen Job bei der schulscharfen Ausschreibung“ (Kapp, Zeile 113-114)
	Nachteile der Ausbildung	... die auf Nachteile durch die bilinguale Ausbildung für die Lehrperson hinweisen.	„die Probleme und die Grenzen sind von Fach zu Fach sicherlich unterschiedlich“ (Kapp, Zeile 118-119)
	Eignung von Wirtschaft	... die auf die Eignung von Wirtschaft als bilinguales Unterrichtsfach hinweisen.	Wir haben den Konsumenten, wir haben Unternehmen und wir haben Staat, also Wirtschaftspolitik. Und gerade die ersten beiden, denke ich, eignen sich sehr gut“ (Hess, Zeile 122-124)
Bilinguale Zusatzausbildung	Ablauf und Umfang	... die auf die Organisation und Struktur der bilingualen Ausbildung hinweisen.	„Weil Sie wissen ja schon, dass es bei uns so organisiert ist, dass alle Sachfächer zusammen in einem Kurs unterrichtet werden“ (Lock, Zeile 26-27)
	Materialherkunft	... die auf die Materialherkunft für die bilinguale Ausbildung hinweisen.	„Den Theorieteil, den gestalten wir halt mit Materialien aus der Bildung, ... entweder aus der Englischausbildung oder halt aus [dem Sachfach]“ (Kapp, Zeile 161-162)
	Themen (Methodik und Didaktik)	... die auf Themen und die gelehrte Methodik und Didaktik der bilingualen Ausbildung hinweisen.	„wir fangen natürlich an mit der Definition was ist bilingualer Unterricht überhaupt und wie grenzt er sich ab von CLIL“ (Lock, Zeile 206-207)
Theoretischer Hintergrund der Ausbildung	Ziele	... die auf die Intentionen der bilingualen Ausbildung hinweisen.	„Also ganz knapp einfach mal: Wir wollen die Referendare zu guten bilingualen Lehrern machen. Das heißt wir wollen ihnen zeigen, was man bedenken muss, wenn man bilingualen Unterricht vorbereitet, welche Form von Spracharbeit man leisten muss, um eben guten Sachfachunterricht machen zu können“ (Lock, Zeile 140-143)

	Konzept	... die auf ein durch den Staat oder das Bundeland zur Verfügung gestellten Organisationsrahmen hinweisen.	„Es gibt diese Dienstbesprechungen, ... wo alle bilingualen Ausbilder zusammenkommen und da gibt es schon so eine Grundlage was wir alle unterrichten. Aber so einen richtigen Ausbildungsplan gibt es nicht“ (Lock, Zeile 159-162)
	Kooperationsmöglichkeiten	... die auf die bundesweite Zusammenarbeit bilingualer Dozierenden hinweisen.	„wenn man tatsächlich einen Anlass hat und etwas braucht, dann kriegt man eigentlich immer Hilfe von anderen Seminaren, aber der Kontakt ist jetzt, bis auf diese offiziellen Dienstbesprechungen, nicht intensiv“ (Hess, Zeile 260-263)
Weiterentwicklungsbedarf	Seminarinterne Verbesserungen	... die auf seminarinterne Verbesserungsmaßnahmen hinweisen.	„Was ich persönlich schön finden würde ist, ... dass es mehr Fachsitzungen gibt, weil wir immer bestimmte Aspekte nicht so ausführlich machen können, wie wir wollen oder bestimmte Dinge dann tatsächlich weglassen, weil uns die Zeit wegläuft. Also ein bisschen mehr Zeit für die theoretische Ausbildung wäre auch wünschenswert“ (Hess, Zeile 415-419)
	Verbesserung der Kooperation	... die auf eine Verbesserte Zusammenarbeit von Fachkräften- oder Dozierenden hinweisen.	„so ein bisschen Kontinuität und Austausch, dass man nicht jedes Mal das Rad neu erfinden muss. Das wäre tatsächlich wünschenswert“ (Hess, Zeile 460-461)
	Verbesserung des Fortbildungsangebots	... die auf die Verbesserung des Fortbildungsangebots für bilinguale Lehrkräfte hinweisen.	„Ja ich denke das ist vielleicht schon so ein Manko, gerade was die Ausbildung anbelangt, dass es eigentlich kaum, also bei unserem Seminar zumindest, keine Möglichkeiten gibt für Kollegen, die schon im Dienst sind diese Ausbildung nachzuholen sozusagen“ (Kapp, Zeile 318-320)
Professionalität bilingualer Lehrpersonen	Ausbildung der Dozierenden	... die auf den Ausbildungsweg der Dozierenden hinweisen.	„es gibt noch, zumindest, keine systematische Ausbildung für die Lehrer Aus- und Fortbildung“ (Hess, Zeile 63-64)
	Fachwissen	... die auf das Fachwissen von erfolgreichen bilingualen Lehrkräften hinweisen.	„Und dadurch muss man natürlich die Fähigkeit mitbringen, den Stoff oder den Inhalt zu verstehen, so einzuteilen, dass er für die Schüler bewältigbar ist“ (Hess, Zeile 362- 363)

	Fachdidaktisches Wissen	... die auf das fachdidaktische Wissen von erfolgreichen bilingualen Lehrkräften hinweisen.	„Und von den Fähigkeiten her, das hängt natürlich [mit dem Fachwissen] zusammen. Man muss auch in der Lage sein, Unterricht so zu planen, dass die Schüler in der Lage sind, das was von ihnen verlangt wird zu erbringen“ (Hess. 359-361)
	Haltungen	... die auf die Haltungen von erfolgreichen bilingualen Lehrkräften hinweisen.	„Sie brauchen auch ein hohes Maß an Motivation das machen zu wollen, weil man kriegt viel zurück, ... man hat auch Schüler, die vielleicht motivierter an die Sache rangehen, aber man braucht einfach extrem viel mehr Zeit in der Vorbereitung“ (Lock, Zeile 334-337)