Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Primar- und Sekundarstufe

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades

„Master of Education (M.E.)"

Profilbezogene Kompetenzentwicklung in der ersten und zweiten Phase des Europalehramts für die Grundschule

Eine mehrperspektivisch-explorative Studie zum Übergang

vorgelegt von

Mareike Förster

Master Education Primarstufe (Profilierung Europalehramt)

Abgabe: 04.09.2020

Erstgutachterin: Apl. Prof.'in Dr. Liselotte Denner

Zweitgutachterin: AR'in Dr. Corinna Maulbetsch

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung ... 4
2 Das Europalehramt für die Grundschule in Baden-Württemberg ... 7
2.1 Erste Phase der Lehramtsausbildung ... 7
2.1.1 Geschichte ... 7
2.1.2 Konzeption ... 7
2.1.3 Kompetenzbezogene Ziele ... 8
2.2 Zweite Phase der Lehramtsausbildung ... 10
2.2.1 Konzept ... 11
2.2.2 Kompetenzbezogene Ziele ... 12
2.3 Kompetenzentwicklung ... 12
3 Theoretischer Hintergrund ... 14
3.1 Bilinguales Lehren und Lernen in der Grundschule ... 14
3.1.1 Begriffsbestimmung ... 14
3.1.2 Realisierungsformen ... 15
3.2 Übergänge ... 15
3.2.1 Definition ... 16
3.2.2 Modell ... 16
3.2.3 Übergangstheorien ... 17
3.3 Schulische Professionalität ... 19
3.3.1 Berufsbiografischer Ansatz ... 20
3.3.2 Kompetenztheoretischer Ansatz ... 20
3.3.3 Strukturtheoretischer Ansatz ... 21
3.4 Professionalisierung im Kontext von Lehramtsausbildung ... 23
3.4.1 Drei Dimensionen: kollektiv, institutionell, individuell ... 23
3.4.2 Modelle ... 24
3.5 Zugrundeliegendes Modell Profilbezogener Kompetenzentwicklung ... 27
4 Forschungsstand - Professionalisierungsimpulse der verschiedenen Akteure ... 29
4.1 Profilbezogene Kompetenzentwicklung ... 29
4.1.1 Definition von Kompetenz ... 29
4.1.2 Kompetenzerleben ... 30
4.1.3 Explizites Wissen ... 30
4.1.4 Implizites Wissen ... 31
4.1.5 Positive und negative Faktoren ... 32
4.1.6 Notwendige Kompetenzen als Grundschul-CLIL-Lehrkraft ... 33
4.2 Wirksamkeit der Lehramtsausbildung der 1. und 2. Phase ... 38
4.2.1 Erfassen von Kompetenzen ... 39
4.2.2 Kompetenzentwicklung ... 41

4.2.3 Studium Europalehramt für die Grundschule an der PH Karlsruhe aus Sicht der Studierenden ... 42
4.3 Studienseminare ... 44
4.3.1 Aus Sicht der Lehramtsanwärter*innen ... 44
4.3.2 Aus Sicht der Seminarleiter*innen/ Ausbilder*innen/ Studienseminare ... 45
4.4 Mentor*innen ... 49
4.4.1 Aus Sicht der Lehramtsanwärter*innen ... 49
4.4.2 Innenansicht ... 50
4.5 Netzwerke ... 51
4.5.1 Mitreferendar*innen ... 51
4.5.2 Kooperation PH – Studienseminar ... 52
4.5.3 Kooperation Ausbildungsschule – Studienseminar ... 54
5 Explorative Studie ... 55
5.1 Fragestellung ... 55
5.2 Leitfadengestütztes Interview ... 56
5.2.1 Untersuchungsdesign und Sampling ... 56
5.2.2 Datenerhebung und Datenauswertung ... 59
5.3 Darstellung der Ergebnisse ... 60
5.3.1 Notwendige Kompetenzen als CLIL-Grundschullehrkraft ... 60
5.3.2 Kompetenzentwicklung in der 1. Phase ... 61
5.3.3 Kompetenzentwicklung in der 2. Phase ... 64
5.3.4 Mehrwert des Europalehramts ... 67
5.3.5 Umsetzbarkeit von CLIL in der Grundschule ... 71
5.3.6 Kooperation zwischen Schule und Seminar ... 74
5.3.7 Kooperation zwischen PH und Seminar ... 75
5.3.8 Leistungsbewertung im CLIL-Vorbereitungsdienst ... 77
5.4 Interpretation der Ergebnisse ... 78
5.4.1 Fragestellung 1 ... 78
5.4.2 Fragestellung 2 ... 81
5.4.3 Fragestellung 3 ... 83
5.4.4 Theoretischer Abgleich ... 85
5.5 Reflexion des methodischen Vorgehens ... 89
6 Fazit ... 91
I Abkürzungsverzeichnis ... 94
II Literaturverzeichnis ... 95
III Darstellungsverzeichnis ... 101
Abbildungen ... 101
Tabellen ... 101
IV Anhang ... 102

1 EINLEITUNG

„Europalehramt? Das klingt ja interessant. Kannst du damit später überall in Europa unterrichten?“

So oder so ähnlich haben schon viele Gespräche begonnen und endeten in einer Erklärung eines abseits der Pädagogischen Hochschule und denjenigen, die es studieren oder studiert haben, recht unbekannten Studiengangs und teilweise in einer Rechtfertigung, ob denn bilinguales Unterrichten in der Grundschule schon funktioniere oder überhaupt notwendig sei.

Als Studierende des Europalehramts wird durch das ständige Erklären und sich Erklärenmüssen ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt, der meist bis zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst und darüber hinaus anhält. Warum Content and Language Integrated Learning (CLIL) oder Bilinguales Lehren und Lernen (BLL) schon in der Grundschule unterrichten? Welche Kompetenzen brauche ich, um CLIL unterrichten zu können? Bereitet mich das Studium darauf vor oder lerne ich das alles während des Vorbereitungsdienstes? Was letzteres betrifft kursieren viele Gerüchte, Halbwahrheiten, Geschichten von Ehemaligen, die sich unter den Studierenden verbreiten: *Jede Sachunterrichtsstunde muss auf Englisch gehalten werden* oder etwa *Als EuLa-Referendar hat man viel mehr Arbeit am Seminar als die Referendare ohne EuLa*.

Viele fühlen sich am Ende des Studiums kurz vor Beginn des Vorbereitungsdienstes unvorbereitet. Sie haben die Sorge, den Anforderungen allgemein und speziell im Unterrichten von CLIL an der Grundschule nicht gerecht zu werden. Doch gibt es berechtigte Annahmen zur Sorge? Genau dies soll im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden. Welche Kompetenzen sind notwendig, um CLIL zu unterrichten? Welche dieser Kompetenzen werden im Studium erworben? Welche davon im Laufe des Vorbereitungsdienstes? Was kann das Studium leisten und wofür ist der Vorbereitungsdienst zuständig? Welche Unterstützungsmaßnahmen helfen die Anforderungen des Vorbereitungsdienstes in CLIL zu meistern und welche Faktoren verhindern eine Kompetenzentwicklung?

Da es im Bereich CLIL-Fortbildungsmaßnahmen im Grundschulbereich bisher nur wenig Forschung gibt und somit ein großer Forschungsbedarf besteht, wird ein explorativ-qualitativer Ansatz gewählt. Um die Aussagen zu objektivieren bzw. relativieren wird aus

drei verschiedenen Perspektiven auf das Europalehramt, die Kooperationen und die Kompetenzentwicklung in der 1. und 2. Phase geblickt. Es werden leitfadengestützte Interviews mit einer*einem Lehrbeauftragten, fünf Lehramtsanwärter*innen und einer*einem Mentor*in geführt. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit wurden nur Lehramtsanwärter*innen am Ende des Vorbereitungsdienstes interviewt, um die 1. und 2. Phase in Gänze beurteilen zu können. Daher wurden keine Studierenden oder Lehramtsanwärter*innen im 1. Ausbildungsabschnitt der 2. Phase befragt.

Im ersten Abschnitt der vorliegenden Arbeit wird sich erst einmal den zu erwerbenden Kompetenzen genähert. So werden sowohl das Konzept wie auch die laut Modulhandbüchern der letzten Staatsexamensprüfungs- und der neuesten Bachelor-/Masterstudienordnung des Europalehramts für die Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe erworbenen Kompetenzen begutachtet. Im Anschluss daran werden diese den laut Ausbildungsstandards erworbenen Kompetenzen in BLL im Vorbereitungsdienst für das Europalehramt gegenübergestellt und die Kompetenzentwicklung dargelegt.

Im anschließenden Kapitel werden die theoretischen Hintergründe zu Bilingualem Lehren und Lernen in der Grundschule dargestellt. Zudem wird geklärt, was Übergänge im Bildungsprozess sind, was schulische Professionalität bedeutet und wie Professionalisierung im Zuge der Lehramtsausbildung anhand verschiedener Modelle erklärt werden kann. Zudem wird das Modell der profilbezogenen Kompetenzentwicklung vorgestellt, auf dem diese Arbeit basiert. Alle Übergangstheorien und Modelle werden soweit wie möglich auf das Europalehramt übertragen, um erste Anhaltspunkte für die anschließende Forschung zu erhalten.

Im vierten Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand aufgearbeitet. Darin wird erst einmal erörtert, welche Kompetenzen für CLIL-Lehrkräfte notwendig sind und welche Faktoren die CLIL-Professionalisierung begünstigen bzw. negativ beeinflussen. Anschließend wird die Wirksamkeit der Lehramtsausbildung aus unterschiedlichen Perspektiven anhand verschiedener Studien abgeleitet. Diese beziehen sich nicht auf Bilinguales Lehren und Lernen, aus diesem Grund wird sich auf die Kompetenzen konzentriert, die auch für CLIL-Lehrkräfte bzw. Grundschullehrkräfte im Allgemeinen wichtig sind. 2019 wurde ein Perspektivgespräch zum Europalehramt an der PH Karlsruhe durchgeführt. Die Ergebnisse, Wünsche und Verbesserungsvorschläge der Studierenden werden zusammenfassend dargelegt.

Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Explorativen Studie sortiert nach den Kategorien des Leitfadengestützten Interviews vorgestellt und die Ergebnisse diskutiert, bevor diese Arbeit mit der Reflexion der angewandten Methoden und einem Fazit endet.

Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Soweit wie möglich wurde auf eine gendergerechte Schreibweise geachtet, um Anonymität der Befragten zu wahren.

2 DAS EUROPALEHRAMT FÜR DIE GRUNDSCHULE IN BADEN-WÜRTTEMBERG

2.1 ERSTE PHASE DER LEHRAMTSAUSBILDUNG

Das Europalehramt für die Grundschule ist ein Studiengang, der in dieser Form nur in Baden-Württemberg an den zwei Pädagogischen Hochschulen (PH) Karlsruhe und Freiburg angeboten wird. In der folgenden Arbeit werde ich mich auf die Konzeption des Studiengangs an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe konzentrieren.

2.1.1 Geschichte

Das Europalehramt wurde 1999 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe für das damalige Grund-, Haupt-, Real- und Werkrealschullehramt eingeführt – erstmalig, dass ein bilinguales Konzept abseits der gymnasialen Schulform in Deutschland gelehrt werden sollte. Zudem wurde eine Regelstudienzeit von acht Semestern festgelegt, was für nicht-gymnasiale Schultypen zum damaligen Zeitpunkt untypisch und einmalig war, und ein verpflichtendes Auslandssemester integriert. (vgl. Teichmann 2015, S. 15f.)

Die Prüfungsordnungen (PO) 1999 und 2003 waren Magisterabschlüsse. Die Prüfungsordnung 2011 war die letzte, in der die Studierenden ihr Studium mit dem 1. Staatsexamen beendeten. 2015 wurde in Folge der Bologna-Reform auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt. 2018 wurde der Bachelorstudiengang noch einmal überarbeitet.

2.1.2 Konzeption

Der Bachelorstudiengang Lehramt Grundschule, Profilierung Europalehramt, (PO 2018) hat eine Regelstudienzeit von 6 Semestern mit 180 Credit Points (CP) inklusive einem verpflichtenden Auslandssemester. Die Studierenden wählen als erstes Hauptfach eine Fremdsprache, Englisch oder Französisch, und als zweites Hauptfach können sie sich eines von 11 bilingualen Sachfächern mit Zielsprache Englisch (8 mit Zielsprache Französisch) auswählen. Diese Fächer sind: Alltagskultur und Gesundheit, Biologie, Chemie, Geografie, Geschichte, Kunst, Mathematik, Musik, Politikwissenschaft, Evangelische und Katholische Theologie. Mathematik sowie Katholische und Evangelische Theologie können nicht mit Zielsprache Französisch studiert werden. Zudem wählen die Studierenden zwischen Grundbildung Deutsch oder Mathematik. Dazu kommen die Bildungswissenschaften und

die Schulpraktischen Studien, die ein 3-wöchiges Orientierungspraktikum (OEP) und ein 16-wöchiges Integriertes Semesterpraktikum (ISP) beinhalten. Der Bereich Bilinguales Lehren und Lernen (BLL)/ CLIL macht insgesamt 10 CP aus und besteht aus zwei Modulen mit insgesamt einer Vorlesung und zwei Seminaren. (vgl. Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2018a, Stand 2020)

Der Master Lehramt Grundschule, Profilierung Europalehramt, (PO 2018) umfasst eine Regelstudienzeit von vier Semestern mit 120 CP, wovon zwei Semester mit 60 CP als Präsenzstudium an der PH absolviert werden und zwei Semester bereits in die Zeit des Vorbereitungsdienstes zählen. In den zwei Semestern an der PH werden die zwei Hauptfächer aus dem Bachelorstudium fortgeführt sowie die Bildungswissenschaften, die Schulpraktischen Studien mit einem 3-wöchigen Professionalisierungspraktikum und der Bereich BLL/ CLIL. Für letzteren sind zwei Module mit insgesamt 10 CP vorgesehen, die drei Seminare beinhalten. (vgl. PH Karlsruhe 2018b, Stand 2020)

Die Ergebnisse der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit (Kap. 5) sind hauptsächlich auf das Studium nach der PO 2011 zurückzuführen, da die ersten Lehramtsanwärter*innen mit Masterabschluss erst im Februar 2020 ihren Vorbereitungsdienst begannen. Aus diesem Grund wie auch der Tatsache geschuldet, dass nach wie vor Studierende, nach dieser Prüfungsordnung studieren, wird hier in aller Kürze ebenfalls das Studium nach der Prüfungsordnung 2011 beschrieben. Dieses hatte eine Regelstudienzeit von 8 Semestern und umfasste 240 CP. Davon fielen 20 CP auf das Bilinguale Lehren und Lernen. (vgl. PH Karlsruhe 2011, Stand 2013)

Auf den Bachelor PO 2015 wird aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nicht weiter eingegangen. Alle Kompetenzen der PO 2015 sind auch im Bachelor der PO 2018 enthalten, letztere listet noch vier zusätzliche Kompetenzen in Bezug auf verschiedene Umsetzungsformen von CLIL/ BLL auf. (vgl. PH Karlsruhe 2015, Stand 2017) Somit ist in diesem Bereich eine weitere Ausdifferenzierung zu erkennen und dadurch eine Weiterentwicklung der Studieninhalte.

2.1.3 Kompetenzbezogene Ziele

Die Kompetenzen, die Studierende im Staatsexamensstudiengang laut des Modulhandbuchs erwerben, lassen sich nach den Bloom‘schen Taxonomiestufen (Päda.logics 2014, o.S.) hauptsächlich der Kompetenzstufen 1 *Wissen* (33,3 %), 2 *Verständnis* (26,7%) und 6 *Beurteilung* (33,3%) zuordnen (s. Tabelle 1). Mit Hilfe dieser

Taxonomiestufen lassen sich Lernziele hierarchisch gliedern, wobei die nächste Stufe immer auf der vorherigen aufbaut. (vgl. Päda.logics 2014, o.S.) Ein Drittel umfasst Faktenwissen über verschiedene Formen von CLIL, Lehrerhandeln im CLIL-Unterricht und den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. Unter die Kompetenzstufe *Verständnis* fallen das Beschreiben bestimmter Aspekte von CLIL in der Primarstufe und Einordnen von CLIL-Sachverhalten in einen größeren Zusammenhang. Das Reflektieren über die Umsetzung und die eigenen Auslandserfahrungen und Erfahrungen mit CLIL zählen unter die Kategorie *Beurteilung*. Nur eine Kompetenzbeschreibung lässt sich in den Bereich *Anwendung* verorten: „Das Beobachten von bilingualem Unterricht auf der Basis didaktischer Theorien und Konzepte“ (PH Karlsruhe 2011, Stand 2013, o.S.). Gelerntes muss in einem anderen Kontext, in diesem Fall Schule, angewandt und mit dem bisher Gelernten ab- und verglichen werden.

Wie in Tabelle 1 dargestellt, lassen sich die Kompetenzen, die Studierende im Bachelor erwerben, hauptsächlich der Kompetenzstufen 1 *Wissen* (33%) und 6 B*eurteilung* (41,7%) zuordnen. Ein Drittel der Kompetenzen umfasst Faktenwissen, das sich im ersten Modul auf die europäische Einigung und europäische wie auch globale Migration und im zweiten Modul auf verschiedene Formen von CLIL und deren Umsetzung sowie Methoden im Unterricht konzentriert. In die Kompetenzstufe *Beurteilung* fallen im ersten Modul das Nachdenken über den eigenen Lebensweg und Berührungspunkte mit CLIL und „kultureller Diversität“ (PH Karlsruhe 2018a, Stand 2020, o.S.) sowie im zweiten Modul das teilweise theoriegeleitete Bewerten von verschiedenen CLIL- Modellen, Konzepten und Methoden.

Tabelle 1: Analyse der Kompetenzen der Modulhandbücher nach den Bloom’schen Taxonomiestufen (eigene Darstellung)

Bloom’sche Taxonomiestufe	***Staatsexamen***	***Bachelor***	***Master***	***Bachelor + Master***
K1 = Wissen	33,3%	33,3%	10%	26,5%
K2 = Verständnis	26,7%	8,3%	10%	8,8%
K3 =Anwendung	6,7%	4,2%	20%	8,8%
K4 = Analyse	0%	4,2%	0%	3%
K5 = Synthese	0%	8,3%	30%	14,7%
K6 = Beurteilung	33,3%	41,7%	30%	38,2%

Im Master ist eine stärkere Verteilung auf fünf der sechs Kompetenzstufen zu erkennen, allerdings fallen je 30% der Kompetenzen unter die Stufe 5 *Synthese* und Stufe 6 *Beurteilung*, deren Anteil damit im Verhältnis zum Bachelor gestiegen (Synthese) und gesunken ist (Beurteilung). Zu ersterer zählen das Konstruieren und „Entwickeln von Lehr-Lernarrangements“ (ebd., o.S.) und das Abgleichen dieser mit der Praxis. Unter die Kompetenzstufe 6 fällt die Fähigkeit zur „Bedeutungsaushandlung“ (ebd., o.S.) und das Bewerten und Reflektieren der selbst entwickelten Lerngelegenheiten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Vergleich zum Staatsexamens-studiengang beim Bachelor-/Masterstudiengang Wert daraufgelegt wurde alle Kompetenzstufen anzusprechen. Zudem werden die ersten Kompetenzstufen weniger angesprochen, dafür die komplexeren mehr – weg vom reinen Wissen und Verstehen, hin zur Synthese und Beurteilung. Wird der Bachelor separat betrachtet lässt sich sagen, dass der Fokus auf dem Erlernen von theoretischem Wissen, dem Bilden einer Meinung und dem Reflektieren darüber liegt. Im Master ist der Aspekt des Urteilens nach wie vor wichtig, allerdings verschiebt sich der Fokus vom Faktenwissen in Richtung der Erstellung und Entwicklung eigener Materialien.

2.2 Zweite Phase der Lehramtsausbildung

In Baden-Württemberg sind die Ausbildungsstruktur des Vorbereitungsdienstes in der Grundschullehramtsprüfungsordnung – GPO (2014, mit Änderung von 2019) und den Ausbildungsstandards (2016) einheitlich geregelt. In Baden-Württemberg gibt es zum jetzigen Zeitpunkt acht Ausbildungsseminare für das Europalehramt für die Grundschule. Für Zielsprache Englisch zuständig sind: Freudenstadt, Heilbronn, Nürtingen, Pforzheim, Sindelfingen und Weingarten. Für Zielsprache Französisch sind die Seminare Freudenstadt, Lörrach, Offenburg und Pforzheim zuständig. (vgl. Regierungspräsidium Karlsruhe 2020, o.S.)

Zur Begrifflichkeit ‚Vorbereitungsdienst – Referendariat‘ eine kurze Erklärung: Die Begriffe werden synonym verwendet, weswegen beide in der vorliegenden Arbeit vorkommen. (Bildungsserver 2019, o.S.) Bei Ausführungen der Autorin wird auf den Begriff des Vorbereitungsdienstes zurückgegriffen, da die Grundschullehramtsprüfungsordnung (2014, mit Änderung von 2019) in Baden-Württemberg nur diese Begrifflichkeit verwendet. Es wird dann von Referendariat und Mit-/Referendar*innen gesprochen, wenn dies in der entsprechenden Literatur erfolgt. Im

Umgangssprachlichen wird vorwiegend vom Referendariat gesprochen, weswegen sich dieser Begriff in den Interviewausschnitten in Kap. 5 wiederfindet.

2.2.1 Konzept

Ausbildungsstruktur

Der Vorbereitungsdienst beginnt zum ersten Februar eines Jahres und dauert drei Schulhalbjahre. Er ist in zwei Abschnitte gegliedert: der erste dauert ein Schulhalbjahr, der zweite ein ganzes Schuljahr. Im ersten Ausbildungsabschnitt übernehmen die Lehramtsanwärter*innen zunehmend eigenen Unterricht und setzen sich mit der Erziehungstätigkeit im Umfang von 12 Unterrichtsstunden an der zugeteilten Schule auseinander. Außerdem findet die Ausbildung zusätzlich an ein bis zwei Tagen pro Woche am zugeteilten Seminar statt. Im zweiten Ausbildungsabschnitt hat jede*r Lehramtsanwärter*in einen eigenen Lehrauftrag mit seinen zwei Hauptfächern im Umfang von 13 Unterrichtsstunden an der Ausbildungsschule, Veranstaltungen am Seminar, in der Schule und abschließend die Staatsexamensprüfungen.

Die Ausbildung am Seminar ist analog zur Ausbildung der Grundschullehrkräfte ohne Profilierung im Europalehramt. Dazu kommen 35 Seminarstunden im Bilingualen Lehren und Lernen (BLL). Die Hauptfächer, in denen die Lehramtsanwärter*innen unterrichten, sind Englisch oder Französisch und das Sachfach, in dem sie am Ende in BLL geprüft werden.

Im Unterschied zur Ausbildung der Grundschullehrkräfte ohne Profilierung im Europalehramt unterrichten die Lehramtsanwärter*innen mit Europalehramt weder Deutsch noch Mathematik und haben nicht unbedingt einen Lehrauftrag in mindestens einer Klasse der Schuleingangsstufe, Klasse 1 und 2, sondern unterrichten in der Regel in Klasse 3 und 4. (vgl. Kultusministerium 2014, mit Änderung von 2019)

Ausbildungsstandards

„Im CLIL-Unterricht der Grundschule gelten die inhaltlichen und methodischen Kompetenzen des Sachfachs und der Fremdsprache.“ (Kultusministerium 2016, S. 33) So steht es in den Ausbildungsstandards aller Seminare für die Grundschule in Baden-Württemberg. In der vorliegenden Arbeit wird aufgrund des Fokusses auf das Europalehramt nur die ergänzenden Standards im Bereich BLL analysiert.

2.2.2 Kompetenzbezogene Ziele

Die Kompetenzen, die in den Seminaren im Bereich BLL erworben werden, lassen sich nach den Bloom‘schen Taxonomiestufen in vier der sechs Stufen einteilen. Dabei sind je eine der Kompetenzen den Kompetenzstufen 1 *Wissen*, 5 *Synthese* und 6 *Beurteilung* zuzuordnen, dies sind je 14,3% der Kompetenzen (s. Tabelle 2). Die Mehrheit der Kompetenzen mit 57,1% fallen in die Kompetenzstufe 3 *Anwendung*. Hierbei geht es um das Durchführen von CLIL-Unterricht mit sachfachspezifischen Unterrichtsprinzipien, das Anwenden von CLIL-Methoden, das Fördern von Akzeptanz von kultureller Diversität und das Anwenden von Evaluierungsmethoden für die vermittelten Sachinhalte. (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 2016, Änderung 2020)

Ergänzend dazu werden in den Leitgedanken „sachfachbezogene Sprachkompetenz“ (KM Ba-Wü 2016, Änderung 2020) und „interkulturelle Kompetenz“ (KM Ba-Wü 2016, Änderung 2020) als Kompetenzen für Lehramtsanwärter*innen für das Europalehramt genannt. Erstere wird benötigt, um die Sachinhalte fachsprachlich korrekt in Englisch oder Französisch vermitteln zu können und zweitere um den im Studium vermittelten interkulturellen Weitblick an die Schüler*innen weitergeben zu können.

2.3 KOMPETENZENTWICKLUNG

Die Verschiebung der Kompetenzen beim Übergang zwischen erster und zweiter Phase lassen sich erkennen, wenn diese wie in Tabelle 2 direkt gegenübergestellt werden.

Tabelle 2: Vergleich der in den Studiengängen erworbenen Kompetenzen mit den Ausbildungsstandards im Vorbereitungsdienst (eigene Darstellung)

Bloom’sche Taxonomiestufe	***Staatsexamen***	***Bachelor***	***Master***	***Vorbereitungsdienst***
K1 = Wissen	33,3%	33,3%	10%	14,3%
K2 = Verständnis	26,7%	8,3%	10%	0%
K3 =Anwendung	6,7%	4,2%	20%	57,1 %
K4 = Analyse	0%	4,2%	0%	0%
K5 = Synthese	0%	8,3%	30%	14,3%
K6 = Beurteilung	33,3%	41,7%	30%	14,3%

Im Bachelorstudium liegt der Fokus auf dem Erlernen von theoretischem Wissen, dem Bilden einer Meinung und dem Reflektieren darüber. Der Europaaspekt spielt eine große Rolle. Im Master ist der Aspekt des Urteilens nach wie vor wichtig, allerdings verschiebt sich der Fokus vom Faktenwissen in Richtung der Erstellung und Entwicklung eigener Materialien. Während des Vorbereitungsdienstes verschiebt sich der Fokus vom Beurteilen und Reflektieren hin zum Anwenden des Gelernten. Hierbei rückt auch der Europagedanke wieder in den Blick.

3 THEORETISCHER HINTERGRUND

3.1 BILINGUALES LEHREN UND LERNEN IN DER GRUNDSCHULE

Weltweit gibt es verschiedene Begrifflichkeiten und Konzepte, die einen Unterricht, der Sprache und Sachfach kombiniert, beschreiben. Im Folgenden wird nur auf die Begriffe und Konzepte Bezug genommen, die für die Grundschule geeignet sind. Aufgrund der vielen verschiedenen Konzepte und Interpretationen ist es schwer einheitliche Definitionen zu finden. Aus diesem Grund orientiert sich diese Arbeit an Wolff & Sudhoff (2015) und Massler (2013). Bilinguales Lehren und Lernen sowie CLIL werden als neutrale Begriffe verwendet, die keine konkreten Konzepte implizieren.

3.1.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff **Content and Language Integrated Learning** (CLIL) gilt als *umbrella term*, der die unterschiedlichen Ausprägungen innerhalb Europas zusammenfasst. Coyle, Hood und Marsh (2010, S. 1, Hervorh. im Original) haben hierfür eine feste Definition gefunden, die keines der Konzepte ausschließt: „CLIL is a dual-focused educational approach in which an *additional language* is used for the learning and teaching of both content *and* language.“ Weitere Begriffe, denen man im Grundschulkontext immer wieder begegnet, sind die der Immersion und die des bilingualen Unterrichts in der Grundschule, auch Primary CLIL genannt. Beide beschreiben zwei Organisationsformen in Schulen.

Immersion ist ein Begriff aus dem kanadischen Kontext. Das ‚Sprachbad‘ soll dazu führen, dass Kinder eine Sprache wie einen Schwamm aufsaugen – sie also erwerben (passiv) und nicht erlernen müssen (aktiv). Der Fokus liegt hierbei auf dem Fachinhalt, die Sprache dient als Vermittlungsmedium und wird nicht selbst thematisiert.

Bilingualer Unterricht in der Grundschule (Primary CLIL) beschreibt das gleichzeitige Lernen von Sprache und Fachinhalt. Die Sprache dient in diesem Fall nicht nur der Vermittlung, sondern ist selbst auch Bestandteil des Unterrichts – es wird über Sprache gesprochen und reflektiert. Dieses Konzept, im Gegensatz zu Konzepten weiterführender Schulen, bedeutet nicht, dass einsprachiges Unterrichten in der Fremdsprache für einen längeren Zeitraum stattfindet, sondern Erst- (L1) und Zweitsprache (L2) können sich innerhalb einer Unterrichtsstunde, einer Einheit oder themenspezifisch abwechseln. (vgl. Wolff & Sudhoff 2015, S. 14ff.)

3.1.2 Realisierungsformen

Massler (2013, S. 9ff.) beschreibt drei verschiedene Ausprägungen Bilingualen Lehrens und Lernens in der Grundschule bezüglich der Integration von Sachfach und Fremdsprache.

Variante A: CLIL im Sachfachunterricht

In dieser Art von CLIL-Unterricht wird das Sachfach in der L2 unterrichtet. Ziele und Methoden aus dem Sachfach finden Anwendung. Bei Lernstandserhebungen werden die sachfachlichen Kompetenzen bewertet, die fremdsprachlichen Kompetenzen zählen kaum bzw. nicht.

Variante B: CLIL im Fremdsprachenunterricht

Bei dieser Variante steht der Fremdsprachenunterricht im Fokus, somit auch dessen Ziele und Methoden. Beim Bewerten der Schüler*innenkompetenzen werden die fremdsprachlichen in den Fokus gestellt.

Variante C: CLIL im CLIL-Unterricht

Die letzte Variante beschreibt ein eigenes Unterrichtsfach, in dem sowohl sachfachliche wie auch fremdsprachliche Kompetenzen vermittelt wie auch geprüft werden.

3.2 ÜBERGÄNGE

Seit der neuen Prüfungsordnung und dem Wechsel zum Bachelor-Master-System gibt es nicht mehr nur zwischen dem Abschluss des Studiums und dem Anfang des Vorbereitungsdienstes einen Übergang, sondern nun auch zwischen dem Bachelor und Master. Um den nächsten Ausbildungsabschnitt absolvieren zu können, muss eine Bachelorarbeit verfasst und eine neue Bewerbung für den Master formuliert werden. Die eigene Rolle ändert sich kaum, da der Status Studierende*r beibehalten wird. Doch die Erwartungen der Dozierenden sind andere, da ein gewisser Wissenstand im Bachelor aufgebaut wurde, auf den die Studierenden nun zurückgreifen können (sollten).

Doch warum stellt der Eintritt in den Vorbereitungsdienst für die meisten Lehramtsanwärter*innen einen solch großen Einschnitt dar? Dies kann anhand verschiedener Übergangstheorien und Modelle geklärt werden.

3.2.1 Definition

Erst einmal stellt sich die Frage, was diese Übergänge eigentlich bedeuten. Hat es etwas mit einem Bahnübergang zu tun, an dem ich von einer zur anderen Seite der Gleise komme? In gewisser Weise ja. Ich wechsele von der Seite der Studierenden zu der Seite der Lehramtsanwärter*innen und dabei ist dieser Wechsel wie beim Bahnübergang etwas Dynamisches. Ich muss diesen Weg aktiv gehen, um auf die andere Seite zu gelangen. Doch ganz so einfach ist es dann doch nicht.

Welzer (1993 nach Denner & Schumacher 2014, S. 14) beschreibt aus sozialpsychologischer Perspektive

> „Übergänge als ineinander übergehende, sich überblendende und insofern schwer durchschaubare und bestimmbare Wandlungsprozesse […], die sich an der Schnittstelle zwischen dem Handlungs- und Bewältigungsvermögen eines Individuums und den jeweils bestehenden gesellschaftlich-institutionellen Anforderungen vollziehen.“

Auf der einen Seite stehen Lehramtsanwärter*innen als individuelle Persönlichkeiten, die ihr Studium abgeschlossen haben, und nun den Vorbereitungsdienst antreten, mit dem Wissen, das sie im Studium und in den Praxisphasen erworben haben. Auf der anderen Seite stehen die Anforderungen, die nun im Vorbereitungsdienst auf sie zukommen: das Unterrichten, das Kommunizieren mit Kolleg*innen und Eltern, das Eingeordnetsein in eine neue Hierarchie, das Strukturieren und Organisieren des Arbeitstages, die Anforderungen des Studienseminares wie Anwesenheit, das Schreiben einer Hausarbeit etc.

Noch schwieriger wird es für Lehramtsanwärter*innen, die zusätzlichen Anforderungen zu bewältigen haben. Dies kann der Vorbereitungsdienst mit „kleinen Kindern, mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache oder mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Behinderung sein“ (Denner 2018, S. 13). Dann wird von „mehrfach verschränkten Übergängen“ (ebd., S. 14) gesprochen; auch dann, wenn die Lehramtsanwärter*innen über keine intakten sozialen Netzwerke verfügen. (vgl. ebd., S. 13)

3.2.2 Modell

Folgendes Modell (s. Abb. 1) von Denner & Schumacher (2014) versucht allgemein gültige Übergänge zu beschreiben und zu definieren.

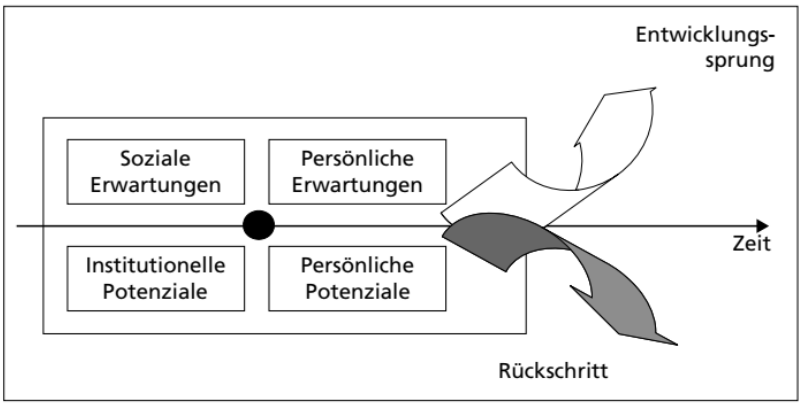

Abbildung 1: Strukturmerkmale von Übergängen (Denner & Schumacher 2014, S. 15)

Der Kasten in Abb. 1, der um die Erwartungen und Potenziale gespannt ist, stellt den Übergang dar. Durch die Grenzen dieses Kastens ist der ganze Prozess zeitlich begrenzt, jedoch zeigt die Zeitachse an, dass solche Übergänge immer wieder auftreten. Dieser Übergang ist durch soziale und persönliche Erwartungen sowie institutionelle und persönliche Potenziale bedingt. Lehramtsanwärter*innen haben Erwartungen der Schüler*innen, der Gesellschaft, der Schulleiter*innen, der Mentor*innen und des Seminares zu erfüllen und gleichzeitig eigene Erwartungen, die sie aufgrund bisheriger Erfahrungen, der eigenen Einstellung und auch Visionen an sich selbst stellen. Gleichzeitig hat jede*r Lehramtsanwärter*in Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen, aus denen diese*r schöpfen kann. Auch das Umfeld Schule bietet Möglichkeiten der Kooperation, Unterstützung durch Gespräche, Materialaustausch etc., die wahrgenommen werden können.

Wenn es gelingt mit den Anforderungen und den Potenzialen umzugehen, dann geht aus diesem Übergangprozess ein Entwicklungssprung hervor. Sollte dies allerdings nicht möglich sein, dann kann es zu einem Rückschritt kommen. Durch den mittig dargestellten Punkt in Abb. 1 wird dieser Übergangsprozess und die damit verbundenen Erfolge und Misserfolge als das Zentrale im Leben eines Menschen symbolisiert. (vgl. ebd., S. 15f.)

3.2.3 Übergangstheorien

Innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion gibt es unzählige Theorien zur Erklärung von Übergängen. Im Folgenden sollen nur einige dieser genannt, erläutert und in Bezug zum Vorbereitungsdienst gesetzt werden.

Stresstheorie nach Lazarus (1995)

Lazarus (1995 nach Denner & Schumacher 2014, S. 24) geht davon aus, dass ein Mensch dann gestresst ist, wenn er in eine Situation gerät, in der die vorhandenen Kompetenzen, das Wissen und Routinen nicht ausreichen, um diese Situation zu bewältigen. Stabile Netzwerke tragen ebenso zum Bewältigen dieser Situationen und damit des Übergangs bei.

Transitionsmodell nach Griebel & Niesel (2004)

Nach dieser Theorie gibt es drei verschiedene Ebenen, der verschiedene Aufgaben im Übergangsprozess zukommen. Die *individuelle Ebene* beschreibt die „Veränderung der Identität durch den neuen Status“ (Griebel & Niesel nach Denner & Schumacher 2014, S. 28): Vom Status der Studierenden zum Status der Lehramtsanwärter*innen. Damit einher geht, dass Tagesabläufe neu strukturiert werden und das Unterrichten von Kindern nun andere Konsequenzen als in Praktika (Geld verdienen, Erstellung von Stoffverteilungsplänen, Notengebung etc.) hat. Die *interaktive Ebene* wird durch soziale Kontakte beeinflusst, Veränderungen in Beziehungskonstellationen finden genauso wie das Aufbauen und der Verlust von Beziehungen statt. (vgl. ebd., S. 29) Die Beziehungen zu Kommiliton*innen bleiben bestehen oder nicht, es entstehen neue Freundschaften innerhalb des Kollegiums oder am Studienseminar und man ist nun einer*einem Vorgesetzten, der*dem Schulleiter*in, untergestellt. Die *kontextuelle Ebene* beschreibt nun das Zusammenführen zweier verschiedener Lebensbereiche und dass nun neue Inhalte und Strukturen für das eigene Handeln wichtig werden. Auf den Vorbereitungsdienst übertragen kommen nun Privat- und Berufsleben zusammen, die koordiniert und mit Familie oder Freunden abgestimmt werden müssen, hinzu. Auch wenn es im Studium feste Termine durch Vorlesungen, Seminare und Abgabefristen für Hausarbeiten und Abschlussarbeiten gibt, bleibt viel Freiraum für eigene Strukturierung und Organisation. Der Tag als Lehramtsanwärter*in hingegen ist durch Unterrichtszeiten in Schule und Seminar und außerunterrichtliche Termine wie Elternabende, Lehrerkonferenzen und Schulfeste bestimmt.

Kulturübergangstheorie

Wenn nach Thomas (1993, S. 380) Kultur als „ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation oder Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem“ verstanden werden kann, dann kann nach Kiel & Pollak (2011, S. 8) der Vorbereitungsdienst als Übergang in eine neue Kulturlandschaft beschrieben werden. Wenn Kultur also nicht nur auf Nationen und Gruppen, sondern auch auf Organisationen übertragbar ist, so kann auch bei Schulen

und Ausbildungsseminaren von eigenen Kulturen die Rede sein. (vgl. ebd.) Der Übergang vom Studium an der Pädagogischen Hochschule zum Vorbereitungsdienst an Schule und Studienseminar ist somit als Übergang in eine neue Kultur zu interpretieren. Das Orientierungssystem, an dem Studierende sich bis dato orientiert haben, ist nicht mehr in allen Bereichen des Vorbereitungsdienstes gültig. (vgl. ebd.) Denn das Wissen muss nun auf die Praxis transferiert werden, der neuen Kultur standhalten oder angepasst werden. Als Lehramtsanwärter*in wird man zum „Cultural Assimilator“ (ebd., S. 11). Die Technik des Cultural Assimilators, die vorranging in der Wirtschaft in Form kultursensibler Trainings angeboten wird, wenden Kiel & Pollak (2011) für den Vorbereitungsdienst an. Sie entwickeln ein Trainingsprogramm, an dem mit Hilfe von Fallbeispielen aus Schule und Studienseminar angehende Lehrkräfte den Kulturübergang ‚trainieren‘ können, um weniger den von vielen genannten ‚Praxisschock‘ oder in diesem Fall vielleicht passender ‚Kulturschock‘ zu erleben.

3.3 Schulische Professionalität

Um darüber zu sprechen wie Professionalisierung in der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung gelingen kann, muss erst einmal geklärt werden, was unter Professionalität im pädagogischen Kontext zu verstehen ist. Was unterscheidet eine*n ausgebildete*n Lehrer*in von einem Laien? Welche Qualifikationen und Kompetenzen muss erstere*r mitbringen? Um es auf das Europalehramt zu übertragen, stellt sich die Frage, wie sich eine in CLIL ausgebildete Lehrkraft von Lehrkräften mit alleiniger oder ohne fremdsprachlicher Ausbildung unterscheidet?

> „Unter schulischer Professionalität wird das Zusammenspiel von Wissen, Können und berufsbezogener Biografie verstanden, welche sich in unterrichtlichen Situationen, in der Begegnung und Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen und anderen Kooperationspartnern stetig weiterentwickelt.“ (Denner & Schumacher 2014, S. 96)

Professionalität setzt sich also aus verschiedenen Komponenten zusammen. Reines Theoriewissen ist genauso wenig ‚professionell‘ wie Handeln im Unterricht, das sich allein an subjektiven Theorien und Erfahrungen orientiert. Professionell im wissenschaftlichen Sinne hier meint nicht, dass ein Handeln ‚gut‘ oder ‚wertvoll‘ ist, sondern dass es im Sinne der Profession, des Lehrerberufs, geschieht. Das Kombinieren des in Studium und Fortbildungen angeeigneten Wissens und der alltäglich in Klassenzimmern gesammelten Erfahrungen führt zu professionellem Handeln.

Zudem benötigt Professionalität den Austausch und das Interagieren mit schulischen Akteur*innen, durch welche sich diese dauerhaft entwickelt. Dieser nicht endende Prozess nennt sich Professionalisierung.

Um pädagogische Professionalität weiter zu definieren, nennen Denner & Schumacher (2014, S. 286ff.) drei verschiedene Ansätze, die aus unterschiedlichen Perspektiven analysieren, was eine Lehrperson professionell handeln lässt. Diese sollen im Folgenden in Bezug auf das Europalehramt und die zweite Phase der Lehramtsausbildung erläutert werden.

3.3.1 Berufsbiografischer Ansatz

Der berufsbiografische Ansatz setzt den Fokus auf die Lehrpersonen selbst: die Selbstwahrnehmung im Beruf und wie diese ihre Profession „langfristig kompetent, engagiert, zufrieden und gesund gestalten können“ (Schumacher & Denner 2017, S. 286). Erfahrungen im Beruf und im Privaten, sowohl positive wie auch negative, wie etwa Belastungen oder schlecht bewältigte Übergänge, rücken in den Fokus, um das professionelle Handeln der Lehrperson zu ergründen. Es werden einerseits Faktoren gesucht, die Entwicklungsprozesse auslösen und analysiert, inwiefern sich diese in der Praxis widerspiegeln. Andererseits sollen Faktoren ausfindig gemacht werden, die die Entwicklung abbremsen oder zum Erliegen bringen. (ebd. S. 286f.)

Professionelles Handeln in Bezug auf CLIL bedeutet aus dieser Perspektive, zu erforschen inwiefern eigene Erfahrungen mit bilingualem Unterricht, sei es in der eigenen Schullaufbahn, im Studium oder in Praxisphasen, das eigene Handeln beeinflussen und eine Entwicklung begünstigen oder hindern. Hat die*der Lehramtsanwärter*in selbst bilingualen Unterricht in der Schule erlebt und wie haben die Lehrkräfte ihn dort umgesetzt? Waren bilinguale Einheiten oder Unterrichtsstunden Teil von Praktika oder Seminaren? Gibt es gute oder negative Beispiele von Mentor*innen? Gibt es Inspirationsquellen oder Negativbeispiele?

3.3.2 Kompetenztheoretischer Ansatz

Professionelles Handeln im kompetenztheoretischen Ansatz wird anhand der Kompetenzen, über die eine Lehrkraft in verschiedenen Bereichen wie „Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung, Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.“ (Terhart 2011, S. 207) in möglichst hohem Maße verfügt, beurteilt.

Inwiefern eine Lehrkraft über diese Kompetenzen verfügt, wird am Lernerfolg und dem Lernzuwachs der Schüler*innen gemessen. Die Wissenschaft ist sich uneins, ob der Lernzuwachs bei Schüler*innen, die von Lehrkräften mit hohem Professionswissen unterrichtet werden, höher ist als bei Lehrkräften mit niedrigem Professionswissen, sprich ‚fachfremd' unterrichtenden Lehrkräften. (vgl. Rjosk, Hoffmann, Richter, Marx, Gresch 2016, S. 241) Im Grundschulbereich in den Fächern Mathematik und Deutsch ist nach neuesten Erkenntnissen kein signifikanter Zusammenhang zwischen Professionswissen der Lehrer*innen und Lernzuwachs der Schüler*innen zu erkennen, in der Sekundarstufe I ist dies jedoch der Fall. (vgl. Rjosk et al. 2016, S. 241, S. 350) Unter Professionswissen werden folgende Bereiche verstanden: „'Pädagogisches Wissen', ‚Fachdidaktisches Wissen' und ‚Fachliches Wissen'" (Schumacher & Denner 2017, S. 288)

Bei diesem Ansatz wird darauf Wert gelegt, wie viel die Schüler*innen im CLIL-Bereich dazulernen. Je nachdem welcher Variante (Kapitel 3.1.2) die Lehrkraft zugeneigt ist oder welche das Schulcurriculum vorgibt, wird der Maßstab durch die fachsprachlichen, sachfachlichen oder die Kompetenzen beider Fachbereiche gesetzt. In Bezug auf die Lehrer*innen wird bewertet wie hoch die fachsprachlichen Kompetenzen, die zum Vermitteln der Inhalte in der Zielsprache in den jeweiligen Fachbereichen notwendig sind. Ein weiteres Kriterium betrifft die Fairness und Transparenz, mit der die Lehrkraft die Leistungen der Schüler*innen bewertet und fördert.

3.3.3 Strukturtheoretischer Ansatz

Der strukturtheoretische Ansatz befasst sich mit den **Antinomien**, die im schulischen Kontext auch „schulische Zielkonflikte" (Petillon 1997, S. 292ff.; zit. nach Schumacher & Denner 2017, S. 289) genannt werden. Diese Antinomien werden in Schumacher & Denner (2017, S. 289) aufgezählt. Einige davon sind:

- Nähe *versus* Distanz
- Schülergruppe *versus* einzelnes Schulkind
- Kind *versus* Sache (zu vermittelnder Inhalt)
- Förderung *versus* Selektion
- Einheitlichkeit (formale Gleichbehandlung) versus Differenzierung (Berücksichtigung individueller Lebens- und Lernlagen)

Eine Lehrkraft wird als kompetent und professionell handelnd im Sinne dieses Ansatzes verstanden, wenn sie mit diesen Antinomien lernt umzugehen, versucht als ‚Vermittler' zwischen beiden Enden der Skalen aufzutreten und sich darüber hinaus immer wieder über

ihr Handeln bewusst wird und darüber reflektiert. Dies führt zu stetigen Anpassungen und Veränderungen abhängig davon, was eine Situation erfordert. (vgl. ebd.)

Die wohl größten Antinomien im bilingualen Unterricht sind

- Sprache *versus* Sachfach
- Kognitive Leistungsfähigkeit *versus* Fremdsprachliche Ausdrucksfähigkeit

Die Balance zwischen einem fremdsprachlich fokussierten und einem sachfachlich konzentrierten Unterricht zu finden, macht die Professionalität einer CLIL-Lehrkraft aus. Das ‚mixing-desk'-Modell von Ball, Kelly & Clegg (2015, S. 52ff.) in Abbildung 2 hilft hier unterstützend.

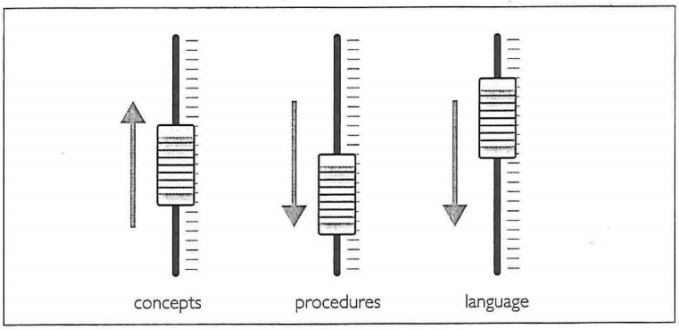

Abbildung 2: ‚mixing desk' (Ball et al. 2015, S. 53)

Wie bei einem Mischpult lassen sich die drei Dimensionen *Konzepte (Inhalte)*, *Abläufe* und *Sprache* variieren. Je nachdem auf welche Dimension die Unterrichtsstunde den Fokus setzt, können die Regler der anderen beiden Dimensionen nach unten geschraubt werden. Eine Unterrichtsstunde ist zu kognitiv anspruchsvoll, wenn sie sowohl sprachlich, konzeptionell wie auch von den Abläufen und Methoden hohe Anforderungen stellt. So kann die Balance zwischen den zuvor genannten Antinomien gefunden werden, wenn bei der Einführung einer neuen Methode, die Inhalte und die sprachlichen Anforderungen geringer sind. Genauso kann ein sprachlich anspruchsvollerer Text behandelt werden, wenn der Inhalt oder die Methode bereits bekannt oder einfach zu verstehen sind.

Zudem haben die Schüler*innen in der Grundschule einen noch sehr begrenzten Wortschatz. Wenn es um authentische Texte geht so sind solche, die dem fremdsprachlichen Niveau der Kinder entsprechen, vom kognitiven Niveau für Kleinstkinder mit Englisch als L1 vorgesehen, und wenn Texte dem kognitiven Niveau fremdsprachlicher Kinder entsprechen, sind diese sprachlich zu schwer. Diese Antinomie kommt auch im normalen Fremdsprachenunterricht zu tragen, doch da wird das

sprachliche Niveau Stück für Stück aufgebaut. Im bilingualen Unterricht werden aber hauptsächlich Sachfachthemen behandelt, die auf der gleichen Niveaustufe im deutschen Sachfachunterricht vorgesehen sind. Somit muss immer zwischen den kognitiven und den sprachlichen Anforderungen abgewogen werden. Zudem spielt *Scaffolding* eine große Rolle: Unterstützungsmaßnahmen wie Bild- und Wortkarten, Realia, Mimik und Gestik.

3.4 PROFESSIONALISIERUNG IM KONTEXT DER LEHRAMTSAUSBILDUNG

Der Prozess, um die in Kap. 3.3 beschriebene schulische Professionalität zu erlangen, nennt sich Professionalisierung. Im schulischen Kontext wird Professionalisierung in drei Dimensionen unterteilt. (vgl. Schumacher & Denner 2017, S. 290f.) Zudem gibt es unterschiedliche Modelle, mit denen sich der Entwicklungsprozess beschreiben und erklären lässt. Sie beleuchten unterschiedliche Perspektiven: in welchen Stufen die Entwicklungsprozesse von statten gehen, wie sie durch die Bewältigung von Anforderungen ausgelöst werden und wie diese angeregt oder angeleitet werden können. Eines haben sie jedoch gemein:

> „Professionalisierung ist […] als zirkulärer, nicht abgeschlossener Prozess zu verstehen, in welchem Haltung und Wertorientierung, ein ausdifferenziertes Handlungsrepertoire und reflexives Vorgehen gleichermaßen wichtig sind.“ (Denner & Schumacher 2014, S. 96)

Der Prozess schulischer Professionalisierung kennt kein Ende – nur das des Ruhestandes.

Sowohl die Dimensionen wie auch die Modelle werden im Folgenden auf Studierende und Lehramtsanwärter*innen im Europalehramt übertragen.

3.4.1 Drei Dimensionen: kollektiv, institutionell, individuell

Die *kollektive* Dimension skizziert die Geschichte der Entstehung des Grundschullehramts von einem Ausbildungs- zu einem akademischen Beruf. In diesem Zusammenhang kann auch die Profilierung im Bilingualen Lehren und Lernen betrachtet werden. Im Gegensatz zu Gymnasiallehrkräften, die seit 1963 mit Erstellung des deutsch-französischen Kooperationsvertrages die Möglichkeit zum bilingualen Unterrichten erhielten, wurde Grundschullehrkräften erst mit einem eigenständigen Studiengang 1998 in Baden-Württemberg die Akzeptanz gewährt. Davor lag es an der eigenständigen Weiterbildung der Lehrkräfte. So versteht Mäsch (1989 zit. nach Breidbach 2013, S. 13) „Bilingualen Unterricht als gymnasiales Angebot für zukünftige Akteure der politischen Verwaltung der damaligen Europäischen Gemeinschaft“.

Die *institutionelle* Dimension beschreibt die dreiphasige Lehramtsausbildung. (vgl. Schumacher & Denner 2017, S. 291). Die erste Phase findet an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe oder Freiburg mit den Studiengängen Bachelor und Master Europalehramt für die Grundschule statt, indem die erste Verzahnung von Theorie und Praxis mithilfe der ersten Praktika und Seminare/ Vorlesungen stattfindet. In der zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst an den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung in Freudenstadt, Heilbronn, Sindelfingen, Lörrach, Nürtingen, Offenburg, Pforzheim und Weingarten (Stand 04.06.2020: Regierungspräsidium Karlsruhe, o.S.) mit Zielsprache Englisch und Französisch und der Ausbildungsschule, wird der Theorie-Praxisbezug vertieft. Am Ende der 1,5-jährigen Ausbildung wird mit dem Ablegen des zweiten Staatsexamens die Lehrbefähigung zum Grundschullehramt mit besonderer Erwähnung der Europalehramtsausbildung im Zeugnis erreicht. Die dritte Phase dauert bis zum Ende der Berufstätigkeit an und zeichnet sich durch selbstständiges Lernen in Fort- und Weiterbildungen aus.

Die dritte Dimension ist die *individuelle*, bei der es sich „um berufsbiografisch gerahmte, sich in institutionell organisierten Lehr-Lernsettings vollziehende Wandlungsprozesse“ (Schumacher & Denner 2017, S. 291) handelt. Diese Prozesse werden dann sichtbar, wenn Lehramtsanwärter*innen realisieren, dass „ihnen eine differenzierte Wahrnehmung sowie eine reflektierte und verbesserte Praxis abverlangt werden“ (ebd.). Wenn sie dann im Vorbereitungsdienst demzufolge merken, dass die bisher erworbenen Kompetenzen nicht ausreichen, sondern eine Weiterentwicklung, das Verwenden neuer Methoden oder Materialien und vor allem das kritische Hinterfragen der eigenen Praxis wichtig werden.

3.4.2 Modelle

Stufenmodelle

Stufenmodelle beschreiben in welchen Stufen Kompetenzen und Erfahrungen dazugewonnen werden und wie diese Stufen durchlaufen werden. Sie werden nicht automatisch nacheinander durchlaufen, sondern bedürfen eines aktiven Willens zur Weiterbildung und Verbesserung. (vgl. ebd. S. 292f.)

Das Novizen-Experten-Paradigma (ebd. S. 292f.), als Erweiterung des Anfänger-Expertenmodells von Dreyfus & Dreyfus (1988 in Schumacher & Denner 2017, S. 292f.), ist ein Konzept, das schulische Professionalisierung als eine schrittweise Aneignung von

Handlungskompetenzen ansieht. Das Konzept wird im Folgenden (Tabelle 3) auf CLIL-Lehramtsanwärter*innen angewandt.

Tabelle 3: Eigene Darstellung:in Anlehnung an das Novizen-Experten-Paradigma nach Schumacher & Denner (2017, S. 292f.)

Stufe	Merkmale
1. Noviz*innen	• Handlungsanweisungen, die in Vorlesungen und Seminaren an der PH erlernt wurden, werden streng befolgt, ohne diese auf ihre Sinnhaftigkeit und Angemessenheit in der jeweiligen Situation zu hinterfragen. • bspw.: Anwendung der L1 und L2 • Nur einzelne Aspekte im Unterricht können wahrgenommen werden: Aussprachefehler, nicht korrekte Präkonzepte, Lernstand. • Dies ist je nach Erfahrensmöglichkeiten von bilingualem Unterricht in den ersten Praktika bis in den Vorbereitungsdienst möglich.
2. Fortgeschrittene*r Anfänger*innen	• Das Fachwissen aus Artikeln, Büchern und Seminaren wird mit eigenen Erfahrungen verknüpft. • Nun können mehrere Aspekte während des Unterrichtes registriert und bearbeitet werden. • Phase des Vorbereitungsdienstes
3. Kompetente Lehrkraft	• Es wird sich nicht mehr an strikten Handlungsanweisungen orientiert, da eigene Verhaltensweisen und -muster vorhanden sind. • Verschiedene Methoden für den Stundeneinstieg, Vokabeleinführung, Lernphasen und zur Festigung werden beherrscht. • Positive wie auch negative Ereignisse im Unterricht werden auf das eigene Handeln zurückgeführt.
4. Gewandt und geübt handelnde Lehrkraft	• Auf Schüler*innen und deren Bedürfnisse kann eingegangen werden, ohne das Problem erst in seine Einzelteile zu zerlegen. • Rückgriff auf Erfahrungsschatz ähnlicher Situationen → Routinebildung
5. Expert*in	• Situationen werden ganzheitlich wahrgenommen und so intuitiv gehandelt: Fachsprachliche Begriffe werden von Schüler*innen nicht verstanden, Unterschiede zwischen Fach- und Alltagssprache sind nicht klar, Präkonzepte müssen korrigiert werden. Welche Methode oder Maßnahme dafür gewählt wird, darüber muss in dieser Stufe nicht mehr nachgedacht werden.

Weitere Modelle, die unter diese Kategorie fallen, sind das Stufenmodell nach Fuller & Brown (1975), das drei Stufen „survival stage“, „mastery stage“ und „routine stage“ vorsieht, und das Kompetenzentwicklungsmodell nach Frey (2008, S. 42), indem durch stetes Handeln von der Fertigkeit über die Fähigkeit die Kompetenz erreicht wird.

Erfahrungs- und Anforderungsmodell

Was die bisher beschriebenen Modelltypen noch nicht beleuchtet haben, ist wie der internale Prozess der Professionalisierung abläuft. Die Stufenmodelle haben ein Grundverständnis von einer Professionalisierung, die in Etappen durchlaufen wird. Das Vermittlungsmodell (Kap. 3.5) hingegen beleuchtet das Dreiecksverhältnis der Akteure zum Wissensbestand und der Praxis.

Der Modelltyp, der auf Erfahrungs- und Anforderungslernen aufbaut, beschreibt wie durch Anforderungen, die auf die Lehramtsanwärter*innen einwirken, und durch Erfahrungen, sowohl negativer wie auch positiver Natur, Kompetenzen weiterentwickelt und professionelles Handeln vorangetrieben werden.

Dieses Modell vertreten u.a. Keller-Schneider (2010) (s. Abbildung 3) und Kosinar (2014).

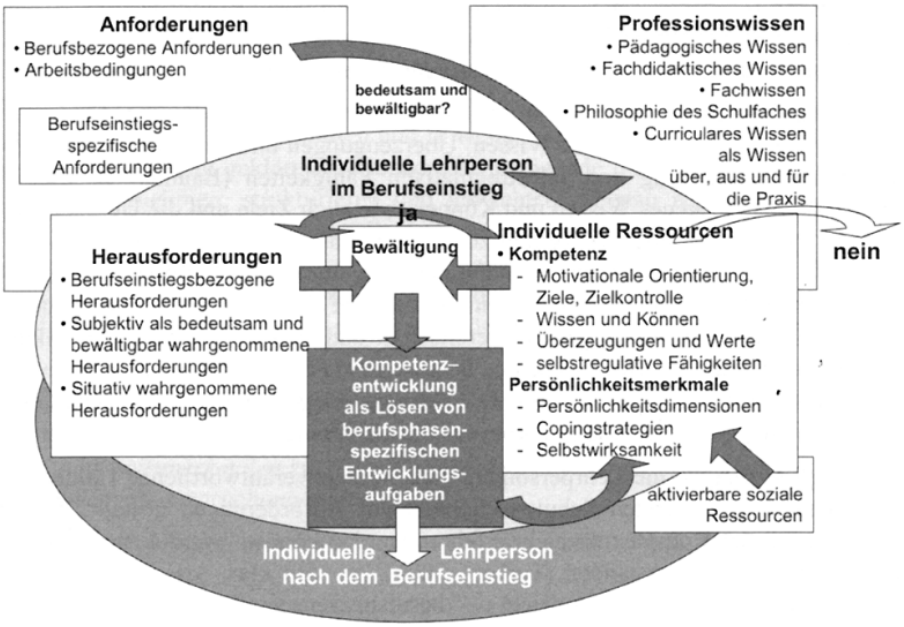

Abbildung 3: Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider 2010, S. 113)

Nach Keller-Schneider (2010) führen Anforderungen im Beruf, z. B. das Umgehen mit Leistungsdifferenzen oder das Erklären von Fachtermini in der Fremdsprache, auf den Rückgriff individueller Ressourcen. Sind Kompetenzen, wie intrinsische Motivation,

Wissen und Können, und Persönlichkeitsmerkmale wie Bewältigungsstrategien oder Selbstwirksamkeitserwartungen, nicht oder nur in geringem Maße vorhanden, werden Anforderungen nicht bewältigt. Ist dies jedoch der Fall, so werden diese Anforderungen zu persönlichen Herausforderungen, die dadurch mithilfe der individuellen Ressourcen bewältigbar werden. Die immer wiederkehrende Bewältigung von Herausforderungen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung führt zur „Kompetenzentwicklung als Lösen von berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben“ (ebd. S. 113).

3.5 Zugrundeliegendes Modell Profilbezogener Kompetenzentwicklung

Was die vorangehenden Modelle nicht berücksichtigen sind die unterschiedlichen Akteur*innen, die im Kompetenzentwicklungsprozess eine Rolle spielen. Da diese Arbeit mehrperspektivisch arbeitet und verschiedene Akteur*innen in den Fokus nimmt, eignet sich das folgende Modell am besten:

Vermittlungsmodell

Denner (2016) beleuchtet die Vermittlungsprozesse, die auf dem Weg zur Professionalisierung von Nöten sind. Dabei nimmt sie die drei Bezugssysteme *Person*, *Schulische Praxis* und *Theorie/ Wissensbestände* in den Blick und die Vermittlungsprozesse zwischen diesen. Die *Person*, in einer der drei Phasen der Lehramtsausbildung, wird als „lernend und sich bildend beschrieben“ (ebd., S. 18). Sie arbeitet somit aktiv an ihrer Professionalisierung. Die *schulische Praxis* kann sich einerseits aus Erfahrungen aus Praxisphasen während des Studiums, Vorbereitungs- oder Schuldienstes zusammensetzen, aber auch Fallbeispiele, Erzählungen oder Unterrichtsmitschnitte thematisieren. Die *Theorie* beinhaltet die Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Ein direkter Bezug zur Praxis, der von Studierenden oft gewünscht wird, ist in diesem Bereich nicht möglich, stattdessen liegt der Fokus auf einer „wissenschaftliche[n] Erkenntnis, welche allesamt gedanklich und vorstellungsmäßig erfolgt“ (ebd., S. 23f.).

Sollen die Bezugssysteme effektiv zusammenarbeiten, um eine Professionalisierung zu ermöglichen, werden folgende Vermittlungsachsen wichtig.

- *Vermittlungsachse 1*: In der Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen wie auch Studienseminaren werden eigene Praxissituationen und Fallbeispiele

besprochen, reflektiert und analysiert. Anschließend werden „Handlungsoptionen“ (ebd., S. 20) erarbeitet.

- *Vermittlungsachse 2*: Die Theorie muss in Seminaren und Lehrveranstaltungen so aufgearbeitet werden, dass Studierende und Lehramtsanwärter*innen diese mit eigenen Erfahrungen oder Präkonzepten verknüpfen können. Nur dann können Verhaltensänderungen bewirkt werden.
- *Vermittlungsachse 3*: Sobald sich in der Praxis Fragen ergeben, die mit dem bisherigen Wissen und im Austausch mit Kolleg*innen nicht geklärt werden können, kann ein Rückgriff auf die Theorie zu Lösungsansätzen führen.

Ein erfolgreicher Vermittlungsprozess, der alle drei Bezugssysteme miteinanderverknüpft, mündet in der Professionalisierung der Studierenden und Lehramtsanwärter*innen. Wenn diese also Erfahrungen im Unterrichten von CLIL sammeln, sei es in Praktika, durch Videosequenzen in Seminaren, Fallbeispielen oder durch Unterrichtseinheiten, die im Rahmen eines Seminares in Schulen abgehalten werden; unter Zuhilfenahme aktueller grundschulrelevanter theoretischer Grundlagen und empirischer Forschung (z.B. Elsner & Keßler 2013; Ball et al 2015; Rüschoff, Sudhoff & Wolff 2015) zu neuen Erkenntnissen und Handlungsoptionen gelangen und dies aus einer inneren Haltung heraus tun, um etwas für sich selbst zu lernen und den eigenen CLIL-Unterricht zu verbessern und zu innovieren, dann findet Professionalisierung statt.

4 FORSCHUNGSSTAND - PROFESSIONALISIERUNGSIMPULSE DER VERSCHIEDENEN AKTEURE

4.1 PROFILBEZOGENE KOMPETENZENTWICKLUNG

Im Gegensatz zu Fachbereichen wie Mathematik, in denen Studien wie TEDS-M die Kompetenzentwicklung profilbezogen untersucht haben, ist der Bereich CLIL ein noch recht unerforschtes Gebiet. Im Gegensatz zu Studien, die die Kompetenzentwicklung und Lernerfolg bei Schüler*innen untersucht, gibt es nur einzelne Studien, in denen die Lehrer*innenprofessionalisierung für bilinguales Unterrichten in der Sekundarstufe I und II erforscht wird. Für den Grundschulbereich gibt es bisher nur vereinzelt Studien v.a. im spanischsprachigen Kontext (vgl. Alcaraz-Mármol 2018). Ein Grund für den Mangel an Studien aus Deutschland könnte in den Voraussetzungen der Lehrkräfte liegen: im deutschen Grundschulkontext gibt es keine Voraussetzung weder sprachliche, fach- noch CLIL-didaktische für das Unterrichten von CLIL, wie dies etwa in Spanien der Fall ist. Dort müssen Lehrkräfte je nach Region mindestens C1 in der Zielsprache und/oder eine CLIL-Ausbildung nachweisen können. (vgl. Alcaraz-Mármol 2018, S. 44f.) Die bereits vorhandenen Studien werden im Folgenden zusammengefasst und wo möglich auf die Grundschule übertragen, nachdem definiert wurde, was unter Kompetenz zu verstehen ist.

4.1.1 Definition von Kompetenz

Unter Kompetenz wird nach Weinert (2001, S. 27)

> „verfügbare oder erlernbare kognitive 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“ verstanden.

In Bezug auf CLIL bedeutet dies nun, dass CLIL-spezifische Kompetenzen dazu dienen Probleme, die im Rahmen des CLIL-Unterrichtes entstehen, zu lösen oder zumindest Strategien zum Lösen dieser zu entwickeln. Darüber hinaus benötigen CLIL-Lehramtsanwärter*innen auch die Motivation, die Volition (das zielgerichtete Handeln und Überwinden von Hindernissen, z.B. des inneren ‚Schweinehundes‘ → Willenskraft) und soziale Fähigkeiten, um die erlernten Problemlösungsstrategien anwenden und einsetzen zu können. Dies verdeutlicht, dass Kompetenzen nicht passiv zu erhalten sind, sondern aktiv erlernt werden müssen.

4.1.2 Kompetenzerleben

Kompetenzerleben beschreibt wie kompetent sich eine Person in einem bestimmten Bereich wahrnimmt. Keller-Schneider (2012) findet in Bezug auf Lehrer*innen am Ende des 1. Berufsjahrs in der Schweiz, vergleichbar zum Ende des Vorbereitungsdienstes, einen Zusammenhang zwischen dem Kompetenzerleben und folgenden Faktoren: „Die Überzeugung der eigenen Wirksamkeit, Motivation und die Gewissheit, soziale Ressourcen aktivieren zu können, stärken das Kompetenzerleben; Beanspruchung und Belastung beeinträchtigen dieses.“ (ebd., S. 234) Sie konnte somit herausfinden, dass es einige Faktoren gibt, die das Kompetenzerleben positiv und welche die dieses negativ beeinflussen.

4.1.3 Explizites Wissen

Zertifikate, Studiengänge

Eine Möglichkeit sich im Bilingualen Lehren und Lernen zu professionalisieren ist die der universitären Zertifikate und Studiengänge. Gnutzmann (2015, S. 339f.) hat einen aktuellen Überblick über diese in der ersten Phase der Lehramtsausbildung erstellt. Davon sind allerdings nur zwei für die Grundschule: Europalehramt an der PH Freiburg und Karlsruhe. Des Weiteren gibt es in verschiedenen Bundesländern u.a. Saarland und NRW (vgl. Heinemann 2015) die Möglichkeit einer bilingualen Qualifikation während des Vorbereitungsdienstes. Allerdings ist nur in Baden-Württemberg dies auch für Grundschullehrkräfte möglich.

Bei der Ausbildung von Lehrkräften sollte laut Ohlberger & Wegner (2018, S. 83) „nicht nur die Sprachfähigkeit der Lehrenden in den Vordergrund gestellt [werden], sondern insbesondere die CLIL-Pädagogik (Ball et al., 2015, S. 251/270)“. Diese Zertifikate sind jedoch laut Heinemann (2018) nur ein Faktor für Lehrer*innenprofessionalisierung im CLIL-Bereich und auch nur dann, wenn Lehrkräfte sich mit den Inhalten und Grundsätzen von CLIL auseinandersetzen. Einen ebenso wichtigen Faktor, den auch Bonnet & Breidbach (2017) nennen, ist der des impliziten Wissens. Diese Qualifizierungen sind nicht notwendig, um CLIL an Schulen zu unterrichten, aber wünschenswert, da sich Lehrkräfte ansonsten überfordert fühlen, die Anforderungen nicht erfüllen zu können. (vgl. Ohlberger & Wegner 2018, S. 82f.; Bonnet & Breidbach 2017, S. 273) CLIL dient somit auch allgemein der Professionalisierung von Lehrkräften, da diese ihren Unterricht neu denken, strukturieren und zu neuen Methoden greifen müssen. (vgl. Bonnet & Breidbach 2017,

Viebrock 2014). Egger (2012) und Ball et al. (2015) fordern etwa eine CLIL-Ausbildung aller Lehrkräfte, um sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern zu gewährleisten.

Inhalte

Dass es einen Unterschied im Unterrichten ausmacht, ob eine Grundschullehrkraft solch eine CLIL-Aus- oder Fortbildung erfahren hat oder nicht, konnte Alcaraz-Mármol (2018) nachweisen. Sowohl im Selbstkonzept, den angewandten Aufgabenformaten, dem Verwenden von Materialien und der L1 konnten Unterschiede festgestellt werden.

1. Selbstkonzept: Lehrende mit CLIL-Ausbildung schätzen ihren eigenen Unterricht zum Großteil besser ein als sie den CLIL-Unterricht von anderen einschätzen.
2. Aufgabenformate: Sowohl ausgebildete wie nicht ausgebildete Lehrkräfte verwenden am häufigsten geschlossene schriftliche Aufgabenformate, in denen eine Antwort richtig ist. Wenn allerdings andere Formate verwendet werden, etwa halb-geschlossene oder freie mündliche Aufgaben, so werden diese von denjenigen mit CLIL-Qualifizierung verwendet.
3. Materialien: Ausgebildete Lehrkräfte verwenden anstelle des Lehrwerkes hauptsächlich andere Materialien im Gegensatz zu nichtausgebildeten Lehrkräften, die hauptsächlich auf ersteres zurückgreifen.
4. L1: Nichtausgebildete Lehrkräfte greifen öfter auf die L1 zurück als ausgebildete. Letztere nutzen diese, um Fragen zu klären und außerunterrichtliche Themen zu besprechen, erstere hingegen auch um Sachfachinhalte zu besprechen. (vgl. ebd., S. 56)

4.1.4 Implizites Wissen

Das implizite Wissen bezüglich CLIL beschreibt subjektive Theorien der Lehrkräfte zu Sprache/-erwerb, dem Sachfachinhalt, dem Unterrichten und den Schüler*innen selbst (vgl. ebd., S. 282). Diese scheint bei zwei Themenbereichen besonders wichtig zu sein:

- wie Sachfachinhalt und Sprachenlernen zusammenhängen
- ob inhaltsorientierter Sprachgebrauch einen Effekt auf das Sprachenlernen hat (vgl. ebd.)

Denn je höher das implizite Wissen in diesen zwei Bereichen zu sein scheint, desto wichtiger scheint diesen Lehrkräften der Gebrauch und Spracharbeit in der Zielsprache im CLIL-Kontext zu sein (vgl. ebd.)

So beschreibt auch Heinemann (2018, S. 228), dass nicht die fremdsprachliche Kompetenz der Lehrkräfte einen relevanten Einfluss auf die Konzeption des eigenen CLIL-Unterrichts hat, sondern die subjektive Theorie darüber, wie Sprachen im Unterricht erlernt werden.

4.1.5 Positive und negative Faktoren

Bonnet & Breidbach (2017) beschreiben in ihrer Arbeit, dass ein hohes Engagement von Lehrkräften für ihren CLIL-Unterricht zur Weiterentwicklung von Kompetenzen und somit zur Professionalisierung beiträgt. Dieses Engagement wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Negative Faktoren begründen, warum CLIL-Lehrkräfte weniger bis gar keinen bilingualen Unterricht durchführen.

Positive Faktoren

Wichtige Faktoren, die zu einem gelingenden CLIL-Unterricht und einer steten Professionalisierung in diesem Bereich beitragen, sind vielfältig. Der bedeutendste Faktor scheint die Kooperation und der Austausch im Kollegium zu sein (vgl. Bonnet & Breidbach 2017, S. 282; Heinemann 2015, S. 230). Dies kann in professionellen Lerngemeinschaften geschehen (vgl. Heinemann 2015, S. 229), in denen gegenseitige Hospitationen und der Austausch über Unterrichtsmethodik stattfindet. Andere Möglichkeiten sind regionale Arbeitskreistreffen, in denen Erfahrungen bilingualer Lehrkräfte diskutiert werden können, und Austauschforen für Unterrichtsmaterialien. (vgl. Ohlberger & Wegner 2018, S. 82)

Auch die Selbstbestimmung über Themen, die im CLIL-Unterricht behandelt werden, führt zu einem höheren Engagement für CLIL-Unterricht auf Seiten der Lehrkräfte. (vgl. Bonnet & Breidbach 2017, S. 282) Das stetige Reflektieren über explizites wie auch implizites Wissen wird ebenfalls als ein Gelingensfaktor für bilinguales Unterrichten angesehen. (vgl. Heinemann 2018, S. 230)

Negative Faktoren

Negativ auf das Engagement von CLIL-Lehrkräften wirken sich Leistungsüberprüfungen, vor allem Abschlussklausuren, aus und wenn Lehrkräfte für den Lernerfolg ihrer Schüler*innen verantwortlich gemacht werden. Beides bezieht sich auf so genannte *high-stakes-testing* Verfahren in den USA. (vgl. Bonnet & Breidbach 2017, S. 282) Die Situation kann allerdings laut Bonnet, Bausell, Glazier & Rosemann (2020, S. 40) auf das deutsche Schulsystem übertragen werden. Standardisierte Tests und Vergleichsarbeiten würden nicht nur zu einem Kontrolldruck zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen

führen, sondern auch zwischen den Lehrer*innen selbst. Im deutschen Schulsystem gebe es ebenfalls keine Phase, in der die Studierenden und Lehramtsanwärter*innen nicht unter Beobachtung und Bewertung stehen würden. Dies wirke sich auf das Lehrer-*innenverständnis und das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrkräften aus. (vgl. Bonnet et al. 2020, S. 40)

Meines Erachtens ist der Leistungs- und Bewertungsdruck, der dadurch auf den Grundschullehrer*innen lastet, in Deutschland in solch einem Maße nicht vorhanden. Es gibt Vergleichsarbeiten: schulintern, regional und länderübergreifend. Diese werden allerdings vorrangig in Deutsch und Mathematik geschrieben. Dadurch werden in regelmäßigen Abständen, wie zuletzt der IQB-Bildungstrend 2016, die Qualität der deutschen Schulen analysiert und Konsequenzen für die einzelnen Bundesländern gezogen (vgl. Baden-Württemberg 2017, o.S.). Das Gehalt von Lehrer*innen in Deutschland hängt allerdings nicht von deren Leistung bzw. dem Lernerfolg der Schüler*innen ab, wie dies etwa in anderen Ländern wie bspw. England der Fall ist. Aus diesem Grund gehe ich davon aus, dass dieser Punkt in nur geringem Maße auf CLIL-Lehrkräfte an Grundschulen zutrifft.

4.1.6 Notwendige Kompetenzen als Grundschul-CLIL-Lehrkraft

Nach dem *European Framework for CLIL Teacher education* (Marsh, Mehisto, Wolff & Martín o.J.), der vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates herausgegeben wurde, gibt es acht Kompetenzen, über die eine CLIL-Lehrkraft verfügen sollte. Diese sind nicht speziell für den Grundschulkontext. Schauwienold-Rieger (2010, S. 599) führte eine Dokumentenanalyse von subjektiven Theorien von Wissenschaftler*innen als auch eine Expertenbefragung unter u.a. CLIL-Grundschullehrkräften durch, um herauszufinden über welche Eigenschaften und Kompetenzen eine Lehrkraft für das bilinguale Unterrichten in der Grundschule verfügen sollte.

European Framework for CLIL Teacher education

Im Folgenden werden die Prinzipien erläutert und anschließend mit den Ausbildungs-standards der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und den Studienseminaren Baden-Württembergs abgeglichen.

1. *Personal Reflection*: Das Reflektieren und Artikulieren eigener Einstellungen zu Lehren und Lernen, CLIL-Methodik und Professionalisierung.

2. *CLIL Fundamentals*: Fachwissen über CLIL, seine Methodik, Prinzipien, Ziele und die Umsetzbarkeit im Schulkontext.
3. *Content and Language Awareness*: Sowohl sachfachliches Lernen im Sprachunterricht wie auch sprachliches Lernen im Sachfachunterricht fördern und Hilfestellungen beim Verstehen geben. Dabei hilft ein fundiertes Wissen zu Spracherwerbstheorien.
4. *Methodology and Assessment*: Motivation von Lernenden; Kooperation innerhalb des Kollegiums; Anwenden verschiedener Strategien zur Fehlerkorrektur, kooperatives Lernen etc.; das Ermöglichen eines sicheren Umfeldes zum Sprachenlernen und das Evaluieren von Schüler*innen.
5. *Research and Evaluation*: Eine stetige Evaluierung durch Kolleg*innen und Schüler*innen und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts.
6. *Learning Resources and Environments*: Das Erstellen und Verwenden altersgerechter CLIL-Materialien und Lernarrangements, die an das sprachliche und kognitive Niveau der Schüler*innen angepasst sind
7. *Classroom Management*: Sich der Dynamik innerhalb einer Klasse bewusst sein, welche Auswirkungen sie auf das CLIL-Lernenden hat und diese durch verschiedene Strategien unterstützen und fördern.
8. *CLIL Management*: Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern, Schulträgern und weiteren Akteur*innen über das Einführen, das Anwenden und Organisieren von CLIL. (vgl. Marsh et al. o.J., S. 16-27)

Abgleich mit Ausbildungsstandards

In Bezugnahme auf Kapitel 2.3, in denen die Ausbildungsstandards bereits in die Bloom'schen Taxonomiestufen eingeordnet wurden, werden sie nachfolgend (Tabelle 4) mit den notwendigen Kompetenzen laut *European Framework for CLIL teacher education* abgeglichen.

Tabelle 4: Abgleich der Kompetenzen für CLIL-Lehrkräfte des European Framework for CLIL teacher education (Marsh et al. k.D.) mit Ausbildungsstandards an der PH Karlsruhe (Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2018a, 2018b, Stand 2020) und den Studienseminaren in Baden-Württemberg (Kultusministerium Baden-Württemberg 2016)

	Staatsexamen	*Bachelor*	*Master*	*Studienseminar*
1.Personal Reflection	(✓)	✓	✓	✓
2. CLIL Fundamentals	✓	✓	✓	✓
3. Content and Language Awareness	✓	✓	✓	✓
4. *Methodology and Assessment*	✓	✓		✓

5. *Research and Evaluation*	(✓)		✓	✓
6. *Learning Resources and Environments*			✓	✓
7. Classroom Management	✓	✓	✓	✓
8. *CLIL Management*				

Insgesamt lässt sich eine Verbesserung der Studienstruktur feststellen, da im Staatsexamenstudiengang nur vier Bereiche ganz und zwei nur bedingt erfüllt werden. Es findet nur begrenzt ein Reflektieren über das eigene Handeln und das Bilden einer eigenen Meinung statt. Zudem wird die eigene Unterrichtspraxis kaum reflektiert, evaluiert und eine Entwicklung fokussiert. Ein bedeutender Unterschied lässt sich hier im Bereich der Unterrichtsmaterialien und der Lehr-Lern-Arrangements konstatieren. Auch wenn ein Seminar in diesem Bereich vorgesehen ist, spiegelt es sich in keiner Kompetenz wider.

Wie in Tabelle 4 verdeutlicht, haben angehende CLIL-Grundschullehrkräfte im Bachelor-/ Mastersystem in Baden-Württemberg Kompetenzen in 7 von 8 Bereichen am Ende ihrer Ausbildung erworben. Kompetenzen wie das Reflektieren und Artikulieren der eigenen Haltung, Fachwissen zu CLIL-Methodik und Didaktik, das Integrieren und Abwiegen von Sachfach und Sprache und Klassenführungskompetenzen wie Umgang mit Heterogenität werden in allen drei Ausbildungsabschnitten (Bachelor, Master, Vorbereitungsdienst) erworben. Methodenvielfalt und Evaluierung von Schüler*innen, die eigene Professionalisierung und das Innovieren des eigenen Unterrichts sowie das Erstellen von Unterrichtsmaterialien werden in zwei der drei Ausbildungsabschnitte thematisiert und Kompetenzen werden erworben. Lediglich einer der Bereiche kommt in keiner der Ausbildungsabschnitte vor: das *CLIL Management*. Studierende und Lehramtsanwärter*innen lernen nicht wie CLIL in Schulen implementiert und weiterentwickelt wird und wie das Miteinander der verschiedenen Akteure geregelt ablaufen kann.

Ein Grund hierfür könnte sein, dass dies eine Aufgabe der Professionalisierung in der dritten Phase der Lehramtsausbildung nach Berufseinstieg ist, wenn es darum geht an der vorhandenen Schule langfristig CLIL ein- und fortzuführen. Allerdings wäre es auch im Vorbereitungsdienst von Vorteil, wenn Inhalte vor allem der Kommunikation mit Eltern und Lehrer*innen in Bezug auf CLIL behandelt werden würden, um auf mögliche Skepsis der Eltern hinsichtlich bilingualen Unterrichts begegnen zu können. Hier kommt vor allem

das Vertreten der eigenen Haltung und das fachwissenschaftliche und didaktische Argumentieren ins Spiel. Doch auch das öffentliche Auftreten und das eventuelle Vertreten von CLIL als einzige CLIL-Lehrkraft an der Schule mag geübt sein.

Lehrerkompetenzansprüche für Bilinguales Lehren und Lernen (Schauwienold-Rieger 2012)

Schauwienold-Rieger (2012) führt einerseits eine Dokumentenanalyse, welche sich aus „subjektiven Theorien […] der Expertengruppe […] der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“ (ebd. S. 59) zusammensetzt und andererseits Befragungen von Expert*innen verschiedener Bereiche (Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern Personen der Schulaufsichtsebene) (vgl. ebd. S. 109) durch. Sie versucht herauszufinden, welche Eigenschaften ‚gute‘ bzw. ‚schlechte‘ BLL-Lehrkräfte haben. (vgl. ebd. S. 61f.) Die Ergebnisse der Expertenbefragung fasst sie grundschulspezifisch zusammen. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse ist hingegen allgemein gehalten. Um ein Profil für Lehrer*innenprofessionalität für BLL zu entwickeln, trägt sie die am häufigsten genannten „Lehrerkompetenzansprüche“ (Schauwienold-Rieger 2012, S. 247) beider Forschungsteile zusammen. Im Folgenden werde ich dieses Lehrer*innenprofessionalitätsprofil erläutern und mit zusätzlich häufig genannten grundschulspezifischen Kompetenzen ergänzen.

Schauwienold-Rieger teilt die in der Dokumentenanalyse und den Expertengesprächen genannten Kompetenzen nach Erpenbeck & Rosenstiel (2007) in vier verschiedene „Kompetenzklassen“ ein:

- Personal
- Aktivitäts- und Umsetzungsorientiert
- Fachlich-Methodisch
- Sozialkommunikativ

Hinsichtlich der **personalen Kompetenzen** sind ein *Professionelles Selbstverständnis* und *Lernbereitschaft* besonders wichtig. (vgl. ebd., S. 269) Ersteres meint die Beziehung zu den Schüler*innen und „die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen“ (ebd., S. 125). Da CLIL-Unterricht nach neuen Methoden verlangt, um Sachinhalte auch in einer anderen Sprache verständlich zu machen, muss vom klassischen Frontalunterricht abgewichen werden. Die Lehrer*innen sollten mehr Lernbegleiter als Unterrichtende sein. Meiner Meinung nach spielt hier noch ein weiterer Grund hinein: Nur wenn ich als CLIL-Lehrkraft selbst vom CLIL-Konzept überzeugt bin, kann ich guten Unterricht entwickeln

und durchführen. Eigenschaften, die im bilingualen Unterricht besonders in der Grundschule nötig zu sein scheinen, sind *Phantasie und Kreativität* (Methodenvielfalt) (vgl. S. 128), da hier noch viel mit Bilderbüchern, Geschichten und Rollenspielen gearbeitet wird, um sachfachlichen Inhalt verständlich darzubieten, und *Flexibilität*, um an die Vorkenntnisse der Schüler*innen anzuknüpfen. (vgl. ebd.)

Die **aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen** beziehen sich hauptsächlich auf *Erfahrungswissen*, welches sich auf ein Auslandsstudium oder -praktikum und die Erfahrung mit Kindern bezieht. Zudem werden als grundschulspezifisch *die Fähigkeit individuell zu fördern* und eine *sensible Wahrnehmung* für Klassenführung und Elternarbeit aufgeführt. (vgl. ebd. S. 123, 126) Die zwei letztgenannten Kompetenzen beziehen sich m.E. allgemein auf den Lehrer*innenberuf, da das individuelle Fördern in jedem Fach von Relevanz ist und auch das Gespür für Gruppendynamik immer wichtig ist.

Im **fachlich-methodischen Kompetenzbereich** scheinen sowohl fremdsprach- wie auch sachfachliche Kompetenzen in Fachwissenschaft und Didaktik eine gute CLIL-Lehrkraft auszumachen. Es werden ein hohes zielsprachliches Niveau, um sachfachliches auf der Zielsprache erklären und adäquat auf Fragen reagieren zu können, und hohe fremdsprachendidaktische Kompetenzen, um die L2-Kenntnisse der Kinder zu fördern, erwartet; zudem *die Fähigkeit, Sach-und Sprachlernen zu verbinden* und *interkulturelle Fähigkeit*, um Kindern andere Kulturen und Länder näher zu bringen. (vgl. ebd. S. 123 ff.)

Der Bereich **sozial-kommunikative Kompetenzen** beschreibt die *Team- und Kooperationsfähigkeit* von CLIL-Lehrkräften, wie auch *Offenheit* und *Empathiefähigkeit*. (vgl. ebd.) Der Grund warum gerade CLIL-Lehrkräfte besonders kooperativ sein sollten, lässt sich u.a. damit erklären, dass es kaum fertige CLIL-Materialien speziell für den Grundschulunterricht gibt und somit ein Austausch von Nöten ist, wenn nicht jedes Material selbst erstellt werden soll. Die letztgenannten Kompetenzen sehe ich eher als allgemeine und nicht speziell für CLIL-Lehrkräfte an, da im Lehrer*innenberuf immer eine Offenheit gegenüber anderen Akteur*innen im Schulleben da sein sollte und Empathie nötig ist, um eine Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen.

Insgesamt werden die fachlich-methodischen Kompetenzen als zentral für CLIL-Lehrpersonen im Grundschulbereich angesehen. So erfolgen 51% der Nennungen in diesem Bereich. (ebd. S. 128) M.E. hängt dies damit zusammen, dass im CLIL-Unterricht

alle anderen Kompetenzen, die eine Lehrkraft in den anderen Bereichen benötigt, ebenfalls zum Tragen kommen.

Abgleich mit European Framework for CLIL Teacher Education

Vergleicht man die zuvor genannten Kompetenzen, die nach den befragten Expert*innen in Schauwienold-Rieger (2012) eine CLIL-Lehrkraft in der Grundschule braucht, mit den Kompetenzen, die laut dem *European Framework for CLIL Teacher Education* notwendig sind, so überschneiden sich alle Punkte bis auf einen. Schauwienold-Rieger nennt das Erstellen von Materialien nicht explizit als eine Kompetenz. Es wird aber von Fantasie und Kreativität gesprochen, was ebenfalls das Erstellen von Materialien beinhalten könnte. Explizit werden Materialien nur bei Kooperation innerhalb des Kollegiums zum Materialaustausch genannt. Beim *European Framework* fällt unter den Punkt Learning Resources und Environment nicht nur das Erstellen, sondern auch das altersgerechte Aussuchen von Materialien, sodass dieser Punkt zur Hälfte abgedeckt ist.

Zusammenfassung

Somit kann festgestellt werden, dass die notwendigen Kompetenzen aus Sicht verschiedener Akteur*innen im Schulkontext mit den notwendigen Kompetenzen aus Sicht der Wissenschaftler, die den European Framework erstellt haben, übereinstimmen. Zudem sind die im Studium an der PH erworbenen Kompetenzen im Bachelor-/Mastersystem, weniger im Staatsexamensstudiengang, mit diesen Anforderungen aus zwei verschiedenen Kontexten konform. Somit müssten die im Bachelor-/Masterstudium erworbenen Kompetenzen auf den CLIL-Unterricht an Grundschulen vorbereiten und dazu dienen, diesen in guter Form umzusetzen. Studierende mit Abschluss Staatsexamen müssten in den zuvor genannten Bereichen – persönliche Entwicklung, Reflektion und Materialerstellung – Kompetenzen nachträglich aufbauen. Hierbei muss festgehalten werden, dass dies rein theoretische Analyseergebnisse der Studienpläne sind und nicht die tatsächlich erworbenen Kompetenzen der Studierenden wiedergeben kann.

4.2 Wirksamkeit der Lehramtsausbildung der 1. und 2. Phase

Wie anfangs im vorangehenden Kapitel bereits erwähnt, gibt es im Bereich CLIL-Lehramtsausbildung und Professionalisierung kaum bis keine Forschung. Die vorgestellte Forschung betrifft die Professionalisierung von CLIL-Lehrkräften, aber nicht die Wirksamkeit dieser. Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn (2010) analysieren den nationalen wie internationalen Forschungsstand zur Kompetenzmessung von Hochschul-

absolvent*innen. Kuhn, Zlatkin-Troitschankaia, Pant & Hannover (2016) identifizieren 200 nationale Forschungen zum Kompetenzerwerb im Hochschulstudium, die nach 2010 veröffentlicht wurden. Weder 2010 noch 2016 wurden Forschungen über den Kompetenzerwerb von angehenden CLIL-Lehrkräften identifiziert.

Aus diesem Grund wird in den nächsten Unterkapiteln erst allgemein beschrieben, welche Messinstrumente und Testverfahren zum Kompetenzerwerb genutzt werden können. Anschließend liegt der Fokus auf Studien, die angehende Grundschullehrkräfte oder allgemein kognitive Kompetenzen erfassen, die auch für CLIL-Lehrkräfte wichtig sind. Das Heranziehen und Analysieren der Ergebnisse von fachspezifischen Kompetenzen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II wäre hier nicht gewinnbringend, da sich die fachspezifischen Kompetenzen zwischen den Schularten stark unterscheiden.

Zu erwähnen ist, dass alle Studien die Kompetenzentwicklung von Studierenden an oder Absolvierenden von Universitäten untersuchen. Pädagogische Hochschulen werden nicht berücksichtig. Inwiefern sich die Aussagen und Ergebnisse auf das Studium an der PH übertragen lassen, kann abschließend nicht geklärt werden. Unterschiede sind jedoch aufgrund unterschiedlicher Studienstrukturen und pädagogischer Ausrichtungen denkbar.

4.2.1 Erfassen von Kompetenzen

Generell kann in der Hochschulbildung von drei verschiedenen Testverfahren gesprochen werden: „Standardisierte Hochschul-Eingangstests, am Ende des Studiums einzusetzende Tests und erste vereinzelte groß angelegte Leistungsstudien (v.a. im Lehrer*innenbildungsbereich)“. (Kuhn et al. 2016, S. 280) Es gibt allerdings nur wenige Längsschnittstudien, wodurch kaum eine Aussage über die Kompetenzentwicklung getroffen werden kann. (vgl. ebd. S. 290) Die meisten bisherigen Studien haben kognitive fachspezifische Kompetenzen untersucht, wenige fächerübergreifende Kompetenzen bzw. die Handlungsfähigkeit. (vgl. ebd., S. 275f.)

Paper and Pencil

Standardisierte schriftliche Testverfahren, die zur Erfassung von Kompetenzen angewandt werden, wurden in der Lehramtsausbildung bisher am häufigsten eingesetzt. (vgl. Kuhn et al. 2016, S. 290) Diese Tests können sowohl zur Selbsteinschätzung wie auch zum Testen von Wissen dienen. (vgl. König, Kaiser & Felbrich 2012) Wird das Fachwissen getestet, so werden unterschiedliche Aufgaben und Fragen zu Inhalten des Studiums gestellt. (vgl.

Kuhn et al. 2016, S. 280.) Zur Selbsteinschätzung werden Studierende gebeten, ihre Kompetenzen auf einer Skala einzuordnen. (vgl. König et al. 2012, S. 476)

Schriftliche Testverfahren sind sehr zeitaufwändig: Sie müssen mehrfach in Pilotphasen getestet und im Idealfall einer „Expertenvalidierung“ (Aufschnaiter & Blömeke 2010, S. 364) unterzogen werden. (vgl. ebd.) Zudem muss überlegt werden, ob mit offenen oder geschlossenen Aufgabenformaten gearbeitet werden soll. Offene Aufgaben haben den Vorteil nicht „durch präzise Fragestellungen bereits den Erwartungshorizont [vorzugeben]“ (ebd.), wie dies bei geschlossenen Fragen der Fall sein kann. Allerdings ist die Inhaltsanalyse bei offenen Fragen schwieriger und die Reliabilität nicht immer gewährleistet. (vgl. ebd.) Im Gegensatz dazu ist bei reliablen, geschlossenen Aufgabenformaten zu bedenken, dass diese meist auf das Abfragen von Wissen und nicht Handlungsfähigkeit abzielen. (vgl. ebd.)

Videographie

Videographie zur Kompetenzerfassung kann auf zwei verschiedene Arten erfolgen: einerseits durch aufgezeichnete oder transkribierte Unterrichtssequenzen, sogenannte Vignetten, die beurteilt und durch das Beantworten von Fragen eingeordnet werden sollen. Andererseits durch das Aufzeichnen von Studierenden/ Lehramtsanwärter*innen während des Unterrichtens und die anschließende Analyse dieser Videos. (vgl. König et al. 2012, S. 477, Aufschnaiter & Blömeke 2010, S. 365)

Das direkte Beobachten von Unterricht ist sehr aufwändig und kann daher mit nur wenigen Probanden durchgeführt werden. (vgl. Aufschnaiter & Blömeke 2010, S. 365) Vignetten bieten durch offene Aufgabenformate den Vorteil „eine relativ große Bandbreite professioneller Kompetenz zu erfassen“ (ebd.).

Selbsteinschätzung

Selbsteinschätzungsverfahren können sowohl aktuell als auch retrospektiv durchgeführt werden. (Keller-Schneider 2014) König et al. (2012) äußern nachvollziehbare Kritik an Selbsteinschätzungsverfahren. Sie nennen drei verschiedene Gründe, die die Testergebnisse beeinflussen könnten: „Motivationale Eingenommenheit, soziale Erwünschtheit […] [und] das Fehlen eines gemeinsamen Vergleichsmaßstabes der Zielgruppe.“ Zudem zweifeln sie an, ob Studierende bereits „über die notwendige Erfahrung verfügen, um handlungsbezogene Aussagen beantworten zu können“ (ebd.). Dies ist eine berechtigte Kritik: Studierende verfügen zwar über Erfahrungen aus Praktika.

Ob diese allerdings wirklich ausreichen, um Aussagen über das zukünftige Handeln treffen zu können, beinhaltet sehr viele hypothetische Faktoren. Auch Kuhn et al. (2016, S. 280) führen an, dass es sehr viel schwieriger ist, Handlungsfähigkeit als kognitive Kompetenzen zu messen.

Braun, Woodley, Richardson & Leidner (2012) hingegen sind der Meinung, dass es möglich ist gute, Ergebnisse zu erlangen, wenn bestimmte Validitätskriterien eingehalten werden. Auch Keller-Schneider (2014, S. 104) sieht einen hohen Nutzen in Selbsteinschätzungen: Wie unter Kapitel 3.4.2 erläutert, findet aus ihrer Sicht Kompetenzentwicklung dadurch statt, dass Lehramtsanwärter*innen sich den eigenen Kompetenzen bewusst werden und diese zur Bewältigung von Aufgaben heranziehen. Wird also die „erlebte Kompetenz“ (vgl. ebd.) untersucht, können Rückschlüsse auf die Kompetenzentwicklung gezogen werden.

4.2.2 Kompetenzentwicklung

In der Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie (LAK-Studie) (Schubarth, Speck, Seidel & Wendland 2009) wird unter anderem von Lehramtsanwärter*innen die eigene Unterrichtskompetenz eingeschätzt. Diese umfasst die Unterrichtsplanung und die Kenntnisse vielfältiger Arbeits- und Lerntechniken sowie von Lehr-Lernprozessen. (vgl. ebd., S. 305) Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die „Unterrichtskompetenz am Ende des Vorbereitungsdienstes durchschnittlich bis gut“ (ebd., S. 306) eingeschätzt wird. Aufgrund unterschiedlicher Kohorten in der Untersuchung lässt sich nur eingeschränkt sagen, dass die Unterrichtskompetenz im Laufe des Vorbereitungsdienstes zunimmt. (vgl. ebd., S. 312) Hierzu lässt sich die Betrachtung von Berufsanfängern im 1. Jahr von Keller-Schneider (2014) in der Schweiz heranziehen. Da dort anstelle eines Vorbereitungsdienstes der direkte Berufseinstieg nach dem Studium stattfindet, ist das 1. Berufsjahr in der Schweiz mit dem Vorbereitungsdienst in Deutschland vergleichbar. Keller-Schneider stellt einen Anstieg der selbsteingeschätzten Kompetenz sowohl in der Bewältigung von Berufsanforderungen als auch der Kooperation im Kollegium, im Unterrichten, der Klassenführung und der Elternarbeit innerhalb des ersten Berufsjahres fest. (vgl. ebd. S. 113) Lediglich beim Finden der eigenen Berufsrolle ist kein Anstieg der Kompetenzen zu verzeichnen. (vgl. ebd.) Zudem ist die 2. Phase der Lehramtsausbildung im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen aus Sicht der Lehramtsanwärter*innen sehr viel ausschlaggebender als die 1. Phase. (vgl. ebd., S. 307)

Baer, Kocher, Wyss, Guldimann, Larcher & Dörr (2011), ebenfalls für den schweizer Kontext, geben an, dass innerhalb des Studiums eine Zunahme des Planungswissens zu verzeichnen ist. Nach dem Studium steige dieses allerdings nicht weiter an.

4.2.3 Studium Europalehramt für die Grundschule an der PH Karlsruhe aus Sicht der Studierenden

2019 führte die Pädagogische Hochschule im Rahmen der Akkreditierung des Bachelors Europalehramt ein ‚Perspektivgespräch' mit Leitfaden durch. Dazu wurden 17 Studierende persönlich per E-Mail eingeladen. Außerdem wurde auf der Homepage des Europalehramts sowie durch die Fachschaft in den sozialen Medien zu dem Gespräch eingeladen. (vgl. PH Karlsruhe 2019, S. 1)

Es nahmen sieben Studierende, davon fünf Studierende des Bachelors im fünften bis siebten Studiensemester und zwei Studierende im ersten Semester des Masters teil. Alle Studierenden kamen aus dem Primarschulbereich mit fünf verschiedenen Bilingualsachfächern. Sechs der sieben Studierenden hatten als Zielsprache Englisch, eine*r Französisch. (ebd.)

Die Studierenden wurden gebeten sich zu sieben verschiedenen Themen zu äußern: Was gefällt gut an der Profilierung Europalehramt (EuLa) im Lehramt?, Studienorganisation/ Studierbarkeit, Prüfungsorganisation, Studieninhalte, Arbeitsbelastung/Workload, Übergang in Beruf und Verbesserungsmöglichkeiten. (vgl. PH Karlsruhe 2019) Im Folgenden werden die für die Kompetenzentwicklung relevanten Aspekte herausgegriffen und analysiert.

Studienwahlmotive

Auf die Frage welche Gründe zum Studium des Europalehramts bewogen haben, wird vor allem der Mehrwert sichtbar, den sich Studierende durch das Studium erhofften bzw. wünschten – in Bezug auf das Studium, aber auch das anschließende Berufsleben. Während des Studiums werden die fremdsprachliche Ausrichtung, das fächerübergreifende Arbeiten und das integrierte Auslandssemester als positive Aspekte genannt. Als ein Vorteil wird auch gesehen, dass nur eines der Fächer Deutsch oder Mathematik studiert werden muss, und somit das unbeliebtere umgangen werden kann. Hinsichtlich der Bewerbungen nach dem Vorbereitungsdienst wird die „Zusatzqualifikation" (ebd., S. 2) Europalehramt als Vorteil gegenüber Absolvent*innen des Grundschullehramts ohne

Profilierung genannt. Auch in einem anderen Land oder an einer europäischen Schule zu arbeiten, wird als Wunsch geäußert. (vgl. ebd.)

Allerdings stellen die Studierenden auch Diskrepanzen zwischen den Wünschen und Erwartungen an das Studium und den tatsächlichen Gegebenheiten fest. Dies betrifft die Aspekte des Studiums der Bilingualsachfächer und der Wahl zwischen Deutsch und Mathematik als Grundbildung. Einige der Studierenden gingen davon aus, Vorlesungen und Seminare ihres Bilingualsachfachs auf Englisch oder Französisch zu besuchen. Hier merkt die Autorin des Protokolls an, dass es auf der Homepage des Europalehramts eine FAQ-Rubrik mit der Erklärung gebe, dass nur einzelne Veranstaltungen in der Fremdsprache angeboten werden, letztere aber hauptsächlich beim Auslandssemester erworben werde. [1] In Bezug auf die Wahlmöglichkeit zwischen Deutsch und Mathematik wird das Studium nun „nicht als [sic!] mehr als Zusatzqualifikation, sondern als Handicap" (ebd., S. 3) gesehen. Die Studierenden befürchten einen Nachteil bei Bewerbungen in anderen Bundesländern und kritisieren, dass das Nachstudieren des ‚fehlenden' Faches nicht möglich sei.[2] (vgl. ebd.)

Studieninhalte

Die Inhalte der Vorlesungen und Seminare unterscheiden sich in großem Maße je nach Dozierenden auf positive und negative Weise. Allgemein wird die inhaltliche Ausrichtung des Studiums positiv bewertet, allerdings stehe zu wenig Zeit zur intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten zu Verfügung. Dies zieht den Wunsch nach mehr EuLa-Veranstaltungen nach sich. Ein großer Kritikpunkt stellt die wenigen Seminare speziell für bilingualen Unterricht in der Grundschule dar. Außerdem wünschen sich die Studierenden einen „stärkeren Praxisbezug" (ebd., S. 5) und die Ausrichtung auf didaktische Themen. (vgl. ebd.)

Übergang in den Beruf

Die Studierenden machen sich aufgrund der Verschiebung des Fremdsprachenbeginns in der Grundschule in Baden-Württemberg von Klasse 1 auf Klasse 3 ab dem Schuljahr 2017/18 Sorgen über ihre Berufschancen. Die studierte Fächerkombination mit einer

[1] Zum Studienbeginn Wintersemester 2015/16 und 2016/17, die Jahrgänge der interviewten Studierenden, war diese FAQ-Sektion auf der Homepage des Europalehramts noch nicht vorhanden. Dies könnte eine Erklärung für die Erwartungen der Studierenden sein.

[2] Seit dem Sommersemester 2019 haben EuLa-Studierende die Möglichkeit Grundbildung Mathe oder Deutsch als Fachzertifikat im Umfang von 21 CP oder Mathe als Hautfach mit 31CP zusätzlich zu studieren.

Fremdsprache, einem Sachfach und nur eines der in der Grundschule als Hauptfächer angesiedelten Fächer Deutsch oder Mathematik wird als eventuelles Hindernis angesehen. Hier wird auch die „Angst vor fachfremdem Unterricht“ (ebd., S. 6) genannt. (vgl. ebd.)

Verbesserungsvorschläge

Zu den bereits genannten Wünschen nach mehr EuLa-Seminaren, einem längeren Studium inklusive Deutsch *und* Mathematik und Veranstaltungen der Bilingualsachfächern in der Fremdsprache wird am Ende des Gesprächs noch ein weiterer Aspekt genannt. So würden sich die Studierenden eine geringere Auswahl der Bilingualsachfächer wünschen, um so eine bessere Betreuung der Studierenden zu gewährleisten. Mehrere Studierende geben an, in der Fachauswahl flexibel gewesen zu sein. (vgl. ebd, S. 7)

4.3 STUDIENSEMINARE

4.3.1 Aus Sicht der Lehramtsanwärter*innen

Der Faktor, dass Lehramtsanwärter*innen gleichzeitig sowohl Lehrende wie auch Lernende sind, scheint ein großer Belastungsfaktor zu sein. (vgl. Dzengel 2016, S. 24) Diese „Doppelrolle“ (ebd.) ergibt sich aus dem Lehrer*innensein in der Ausbildungsschule und dem Schüler*innensein im Studienseminar. (vgl. ebd.) Die zweite „Doppelrolle“ (ebd.), die eine große Belastung darstellt, ist die der Ausbilder*innen, die sowohl beratend tätig sind, aber auch gleichzeitig die Unterrichtspraxis der Lehramtsanwärter*innen bewerten. (vgl. ebd.)

Zudem zeigen Forschungsergebnisse, dass Lehramtsanwärter*innen Zufriedenheit und positive Einstellungen gegenüber den Ausbildungsschulen hegen und negative Erlebnisse im Vorbereitungsdienst mit den Studienseminaren verbinden. (vgl. Englert, Porzelt, Reese & Stams 2006, S. 282; S. 379-427 zit. nach Dzengel 2016, S. 25f.) Zudem führt Dzengel (2016, S. 24) an, dass die

> „die Nähe zu den Seminarleiter*innen in den Studien- und Fachseminaren verbunden mit deren Beurteilungsfunktion im Ausbildungsprozess der Lehramtskandidat*innen [.] zu Abhängigkeitsgefühlen führen und die Wahrnehmung eines Anpassungsdrucks an die Erwartungen der Seminarleiter*innen begünstigen [könne] (vgl. Lenhard 2004, S.284; Englert/Reese 2003, S.116).“

Lehramtsanwärter*innen fühlen sich aufgrund der engen Beziehung zu den Seminarleiter*innen unter Druck gesetzt, alleinig so zu handeln, wie diese es für richtig erachten, um keine schlechte Bewertung im 2. Staatsexamen zu erhalten.

Dem gegenüber stehen überwiegend positive Bewertungen des Vorbereitungsdienstes in der LAK-Studie im Allgemeinen und der Hauptseminare und -seminarleiter*innen, die sich mit erziehungswissenschaftlichen und schulrechtlichen Inhalten beschäftigen, wie auch Fachseminare und -seminarleiter*innen in Brandenburg. (vgl. Schubarth, Speck, Große, Seidel & Gemsa 2006, S. 70ff.) Diese Ergebnisse basieren auf einem Fragebogen. Im Rahmen derselben Studie wurden auch Gruppendiskussionen durchgeführt, bei denen wiederum weitaus mehr Schwächen als Stärken der Studienseminare aufgeführt wurden. (vgl. ebd., S. 136) Allerdings führen die Autoren auch an, dass Schwächen und Stärken unterschiedlich gesehen wurden, so seien etwa Punkte, die von Person A als Schwächen des Studienseminars genannt worden waren, als Stärken des Studienseminars von Person B genannt worden (vgl. ebd., S. 131)

Interessant anzumerken ist auch, dass bei einer der fünf Gruppendiskussionen als einzige fast keinerlei Kritik geäußert wurde. In dieser war der Seminarleiter anwesend. (vgl. ebd., S. 135) Dies unterstützt die Aussage von Dzengel (2016, S. 24), dass ein „Abhängigkeitsgefühl“ zum Seminarleiter entstehe. Ganz nach dem Motto: bloß nicht den Ast absägen, auf dem man sitzt. Kein*e Lehramtsanwärter*in möchte sich in Ungunst der*des Seminarleiter*in bringen, um nicht mögliche Konsequenzen in der Notengebung zu spüren. Dies könnte ein Grund für mangelnde Kritik sein.

Auch im Projekt *Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren (PEB-Sem)* wurden Lehramtsanwärter*innen, aber auch Ausbilder*innen und Mentor*innen in Hessen zu verschiedenen Themen und Bereichen der 2. Phase an zwei Messzeitpunkten befragt. Beim ersten Messzeitpunkt stimmen 37,3% der Referendar*innen der Aussage „Die Bewertung von Referendar/innen folgt einheitlichen Kriterien“ (Döbrich & Storch 2012, S. 58) zu. Es gibt kaum Unterschiede zum zweiten Messzeitpunkt. (vgl. ebd.)

4.3.2 Aus Sicht der Seminarleiter*innen/ Ausbilder*innen/ Studienseminare

Erstaunlich ist die Tatsache, dass Ausbilder*innen bei der gleichen Aussage des PEB-Sem-Projektes 72,4% zustimmen. Fast dreiviertel aller Befragten Ausbilder*innen an Studienseminaren in Hessen sehen ihre Bewertungskriterien als transparent und objektiv an. (ebd.)

Eine Studie von Strietholt & Terhart (2009) geht der Frage nach, wie Beurteilungs-instrumente an Studienseminaren aussehen. Nach Porter, Youngs & Odden (2001, S. 259

zit. nach Strietholt & Terhart 2009, S. 628f.) gibt es drei verschiedene Funktionen von Beurteilungen:

- **Selektionsfunktion**: Die Bewerber für schulscharfe Ausschreibungen für die erste Arbeitsstelle nach dem Referendariat werden mit ihrer Endnote auf eine Rangliste gesetzt. Somit haben die Noten einen Einfluss auf die spätere Schulauswahl.
- **Orientierungsrahmen**: Mithilfe von Beurteilungskriterien kann eine Orientierung für den Beruf geboten werden: was ist wichtig für dessen Ausübung?
- **Personalentwicklungsfunktion**: Beurteilungen dienen der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Strietholt & Terhart (2009) haben Ausbilder*innen an den Studienseminaren nach der Bedeutung von Beurteilungen befragt. Dabei gaben zwei Drittel eine Antwort; Mehrfachantworten waren möglich. 60,3% der Antworten konnten der Selektionsfunktion zugeteilt werden, 62,1% Antworten zur Personalentwicklungsfunktion und nur 12,1% zur Orientierungsfunktion. Dies ist erstaunlich und widersprüchlich, wenn wiederum Döbrich & Storch (2012, S. 58) feststellen können, dass fast dreiviertel der Ausbilder*innen angeben nach einheitlichen Kriterien zu beurteilen. Wenn diese aber nicht dem Zweck dienen Lehramtsanwärter*innen Ziele und Orientierungen vorzugeben, wie sollen diese dann wissen, nach welchen Kriterien sie beurteilt werden? Kompetenzentwicklung kann nur stattfinden und unterstützt werden, wenn Kriterien, nach denen beurteilt wird, transparent mitgeteilt werden – sowohl in der Schule als auch in der Ausbildung von Lehrer*innen (vgl. Moegling & Schude 2016, S. 8; Strietholt & Terhart 2009, S. 629)

Weitere Forschungsergebnisse, die dies anzweifeln, bringen Strietholt & Terhart (2009, S. 626ff.) an. Sie untersuchen 201 Beurteilungsinstrumente, 50 davon für die Grundschule, die ihnen aus ganz Deutschland von Seminaren zugesandt wurden, auf die vier KMK Standards Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. (ebd.) Dabei stellen sie fest, dass nur 38% zwei oder mehr KMK-Standards abdecken, 41,8% einen Bereich und 19,9% der Beurteilungsinstrumente der Lehramtsanwärter*innen keinen der Bereiche. (ebd.) Zum letzten Bereich zählen Beurteilungsbögen, in denen nur Freitextfelder vorhanden sind, die „ungeeignet [erscheinen], wenn die Bewertung im Studienseminar systematisiert, fair und vergleichbar sein soll.“ (ebd., S. 632) Je mehr Bereiche sich in den Beurteilungskriterien widerspiegeln, desto umfassender entspricht die Ausbildung an den Studienseminaren den KMK-Standards. (ebd.)

Nach Schulart aufgesplittet ist festzustellen, dass die Bewertungsbögen und -kriterien für Grundschulen das umfassendste Bild vom Lehrberuf haben, denn hier sind es ca. 15% die keinen Bereich abdecken, ca. 37% mit einem Bereich und 48% Prozent, die mehrere KMK-Standards beachten. (ebd. S. 633) Aufgeteilt nach den KMK-Standards (s. Abbildung 4) beziehen sich die meisten Fragen der Bewertungsbögen auf den Bereich Unterrichten: 74% beurteilen das Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht, 75% wie Lernsituationen gestaltet werden, aber nur 14% der Bögen beurteilen ob Lehramtsanwärter*innen selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten fördern. Somit scheint an den Studienseminaren weniger die Autonomie der Schüler*innen im Fokus zu stehen als viel mehr die Lehrer*innenzentriertheit.

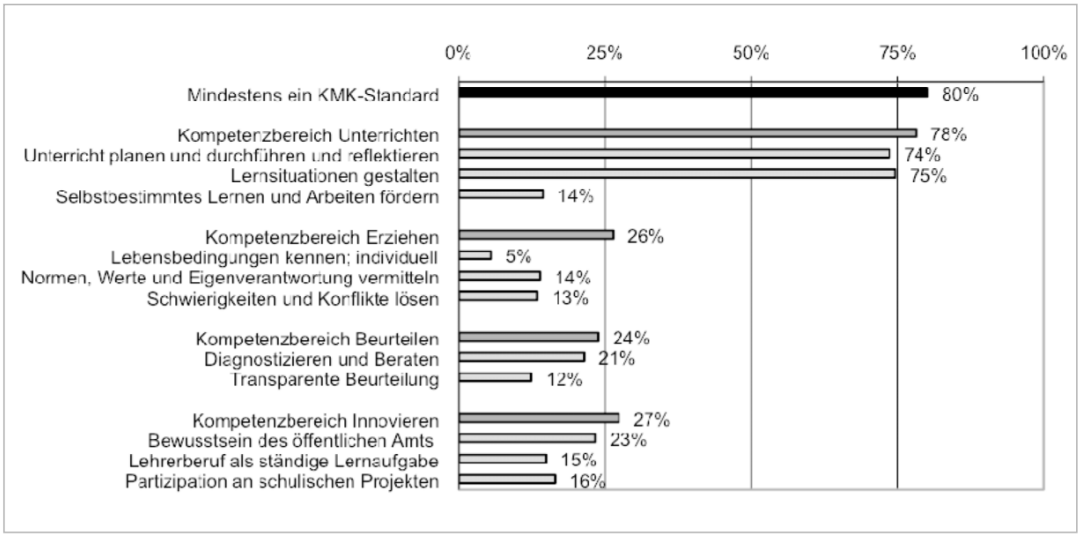

Abbildung 4: Benannte Kompetenzbereiche bzw. Kompetenzen. Angaben in Prozent (n=201) (Strietholt & Terhart 2009, S. 634)

Die Bereiche *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* sind jeweils zu einem Viertel in den Beurteilungsbögen vertreten. Der mit Abstand am wenigsten berücksichtigte Bereich umfasst das Kennen der Lebenssituation der Kinder, um sie darauf aufbauend als Individuen im Lernprozess wahrzunehmen. Im Bereich *Beurteilen* spiegelt sich wiederum die Beurteilungspraxis der Seminare wider. Denn auch nur 12% der Seminarstandorte legen bei den Lehramtsanwärter*innen Wert auf eine transparente Beurteilung der Schüler*innen, womit sich der Kreis schließt.

Erstaunlich ist auch die Tatsache, dass nur 15% der Beurteilungsinstrumente die lebenslange Professionalisierung der zukünftigen Lehrer*innen in den Blick nehmen, obwohl die 3. Phase der Lehramtsausbildung immer mehr in den Fokus rückt. Und die Ausbildung an Seminar und Schule erst zur 2. Phase zählt. Hierdurch wird ein Bild

vermittelt, dass die Ausbildung und Professionalisierung mit Ende des Vorbereitungsdienstes abgeschlossen seien.

Strietholt & Terhart (2009) kommen abschließend zu dem Entschluss, dass sich „alte und neue einschlägige Forschungsbefunde der Schul- und Unterrichtsforschung in den uns vorliegenden Beurteilungsschemata oftmals nicht wieder finden [lassen]“ (ebd., S. 635) und dass den Beurteilungsinstrumenten ein „nicht die Breite der beruflichen Anforderungen insgesamt abdeckendes Beurteilungskonzept zugrunde [liegt]“ (ebd.)

Formen der Beurteilung

Die Formen der Beurteilung unterscheiden sich. Es gibt quantitative (Ratingskalen oder Kompetenzniveaus), qualitative Beurteilungsformate (Freitextkommentare) und Hybridformen, in denen sich beide ergänzt haben. Bei *Freitextkommentaren* handelt es sich um selbstverfasste Kommentare der Ausbilder*innen, die den Vorteil bieten, die Lehramtsanwärter*innen in ihrer Individualität abzubilden. (vgl. ebd., S. 639) *Ratingskalen* bieten entweder dichotom oder abgestuft eine Skala auf das ein bestimmtes Item hin bewertet wird. Darüber können Beurteilungen verschiedener Ausbilder*innen und Lehramtsanwärter*innen untereinander am einfachsten zusammengeführt und verglichen werden. (vgl. ebd.) Die Beurteilungsinstrumente, die *Kompetenzniveaus* nutzen, teilen Kompetenzen in drei Niveaustufen ein. Hierbei besteht die Schwierigkeit einerseits nicht in Ratingskalen zu verfallen und andererseits Kompetenzen praxiserprobt gekonnt in verschiedene Niveaustufen zu unterteilen. (vgl. ebd., S. 640)

Die Vor- und Nachteile spiegeln sich auch in den Anteilen der Bewertungsformen der beurteilten Bewertungsinstrumente wider: 14,8% der Beurteilungsinstrumente setzen auf qualitative Formate, 28,9% auf quantitative und 3,5% auf hybride Formen. Doch die größte Gruppe der Beurteilungsinstrumente weist keine der aufgeführten Formen auf:

> „In jedem zweiten Instrument bleibt unklar, wie die Referendare letztendlich bewertet werden.“ (ebd., S. 641)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es Positivbeispiele an Bewertungsinstrumenten an Studienseminaren gibt. Die Diskrepanz zwischen der Eigen- und Fremdwahrnehmung und den Forschungsergebnissen der Studienseminare bezüglich Transparenz und Fairness ist jedoch groß. Es besteht noch Entwicklungsbedarf die Lehramtsanwärter*innen nach Standards der neuesten Erkenntnisse der Bildungsforschung auszubilden.

4.4 MENTOR*INNEN

In den verschiedenen Bundesländern haben Lehrer*innen, die Lehramtsanwärter*innen während des Vorbereitungsdienstes beraten und beurteilen, unterschiedliche Titel: Mentor*innen, Fachlehrkräfte, Ausbildungslehrkräfte, Betreuungslehrkräfte, Fachlehrer*innen (Klusmeyer & Kehl 2009, S. 2f.). Da in Baden-Württemberg der Begriff Mentor*innen verwendet wird, wird im Folgenden auf diesen Begriff zurückgegriffen. Die genauen Aufgaben unterscheiden sich je nach Bundesland – in manchen Bundesländern werden diese in der Ausbildungsverordnung festgeschrieben, in anderen Bundesländern obliegt es den Mentor*innen selbst zu entscheiden, wie sie die Lehramtsanwärter*innen betreuen möchten. (vgl. Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert 2011, S. 37; Klusmeyer & Kehl 2009, S. 6)

Im Allgemeinen lässt sich allerdings sagen, dass die Mentor*innen „Lehramts-anwärterinnen und -anwärter anleiten, mit ihnen Unterricht vor- und nachbesprechen und ihnen alle Rahmenbedingungen bieten, um sich professionalisieren und das heißt für und im Beruf lernen zu können“ (Esslinger-Hinz 2016, S. 15). Was die berufliche Qualifikation angeht, Mentor*in zu werden, so gibt es keine einheitlichen Standards und Voraussetzungen. (vgl. Gerlach 2018, S. 260) Nur einige Bundesländer, wie etwa Bremen oder Sachsen, haben Mentor*innenschulungen oder -qualifizierungen als teilweise verpflichtend eingeführt. (vgl. Kosinar 2014, S. 143)

4.4.1 Aus Sicht der Lehramtsanwärter*innen

Richter et al. (2011) kommen in der Studie COACTIV-Referendariat bundesländerüber-greifend bei Lehramtsanwärter*innen der Sekundarstufe I im Fach Mathematik zu dem Ergebnis, dass Mentor*innen aus Sicht der Lehramtsanwärter*innen einen großen Anteil an der „Entwicklung unterrichtsnaher Fertigkeiten“ (ebd, S. 45) haben. Dies beinhaltet *Klassenführung*, *Leistungsbeurteilung* oder *Zeitmanagement*. Außerdem helfen sie beim „Umgang mit beruflichen Belastungen“ (ebd.). All dies geschieht hauptsächlich im Rahmen von Vor- und Nachbesprechungen, die ungefähr dreiviertel der Lehramts-anwärter*innen regelmäßig erleben. (vgl. Reintjes & Bellenberg 2017, S. 126) Dass es sowohl im Engagement wie auch in den Anforderungen Unterschiede von Seiten der Mentor*innen gibt, zeigt auch, dass 55% der Lehramtsanwärter*innen „selten bis nie schriftliche Planungen vorlegen [.] müssen“ (ebd.), 12% hingegen immer. (vgl. ebd.) Auch der Umfang der Besprechungen unterscheidet sich stark: so variieren die Besprechungs-

zeiten zwischen weniger als 5 und mehr als 30 Minuten. (vgl. ebd.) Insgesamt ist zu Beginn des Vorbereitungsdienstes eine Länge von durchschnittlich mehr als 15 Minuten zu verzeichnen, die im Laufe des Vorbereitungsdienstes abnimmt und zum Ende hin durchschnittlich 5 bis 15 Minuten beträgt. (vgl. ebd.)

Laut der angesprochenen Themen werden überwiegend der *Stundenablauf* und *methodische Fragen der Unterrichtsgestaltung* geklärt. (vgl. ebd., S. 128) Der Aspekt der Heterogenität wird am wenigsten Beachtung geschenkt. (vgl. ebd.) Dies deckt sich mit den Erkenntnissen aus Kapitel 4.3.2, dass auch die Studienseminare diesen Punkt bei der Beurteilung der Lehramtsanwärter*innen kaum berücksichtigen. (vgl. Strietholt & Terhart 2009)

Bezüglich der Zufriedenheit mit den Mentor*innen, ist die Forschungslage uneins. In der LAK-Studie wird laut, dass die Lehramtsanwärter*innen bei manchen Mentor*innen noch erheblichen Qualifizierungsbedarf bezüglich der „methodisch-didaktische[n] und [..] soziale[n] Kompetenz[en]“ (Schubarth et al. 2006, S. 164), Beurteilung von Schüler*innen wie auch „Betreuung und Beratung“ (ebd.) sehen. (vgl. ebd.) Elf Jahre später stellen Reintjes & Bellenberg (2017, S. 129f.) fest, dass es eine hohe Zufriedenheit im Allgemeinen und im Hinblick auf *emotionale* und *instruktionale Unterstützung* mit den Mentor*innen gibt und diese im Laufe des Vorbereitungsdienstes noch leicht zunimmt. Allerdings werden auch hier Unterschiede hinsichtlich des Zeitaufwands und der Qualität der Betreuung angesprochen. (vgl. ebd.)

Die Unterschiede der zwei Studien könnten ihren Ursprung in den unterschiedlichen Bundesländern und den damit verbundenen unterschiedlichen Qualifizierungen der Mentor*innen haben (Brandenburg und NRW) oder aber in der Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung und Qualifizierung der Mentor*innen in den Jahren, die zwischen den Studien lagen.

4.4.2 Innenansicht

Mentor*innen selbst sehen ihre Tätigkeit „als Teil des Berufsbildes“ (Gerlach 2018, S. 266) an. Was die Hierarchie innerhalb der Schule angeht, sehen sie sich den Lehramtsanwärter*innen übergeordnet. (ebd.) Trotzdem sind für sie die Stunden der Unterrichtsbesuche ein „Gemeinschaftsprodukt“ (ebd., S. 267). Dies scheint auch zu erklären, warum trotz Hierarchieunterschieden, drei viertel der Lehramtsanwärter*innen sich als zukünftige Kolleg*innen akzeptiert fühlen (vgl. Schubarth et al 2007 nach Kosinar

2014, S. 144). Als Schwierigkeiten im Verhältnis zwischen Mentor*innen und Lehramtsanwärter*innen werden ein „aufgezwungenes“ (Gerlach 2018, S. 267) Arbeitsverhältnis durch bspw. die Schulleitung oder eine sich mit der Zeit auf persönlicher Ebene zwischen den Akteur*innen herauskristallisierende Disharmonie gesehen. (vgl. ebd.)

4.5 NETZWERKE

Unter Netzwerken werden aus soziologisch-sozialwissenschaftlicher Sicht „soziale Beziehungen zwischen Individuen, Gruppen oder Organisationen“ (Raithelhuber 2012, S. 431) verstanden. Das Ziel von Netzwerkanalysen ist das Erkennen der „Muster sozialer Ordnung“ (ebd.). Die Individuen sind Lehramtsanwärter*innen, aber auch die Ausbilder*innen, Seminarleiter*innen und Mitreferendar*innen. Da erstere beide Gruppen allerdings auch Teil einer bestimmten Organisation (Schule, Seminar) sind und bereits in den vorangehenden Kapiteln behandelt wurden, beschränke ich mich hier auf die Mitreferendar*innen. Welchen Stellenwert haben diese in den sozialen Netzwerken der Lehramtsanwärter*innen? Zudem untersuche ich das Netzwerk zwischen den Organisationen Pädagogische Hochschule und Studienseminare. Inwieweit ist eine Kooperation möglich und welche „soziale Ordnung“ (ebd.) herrscht zwischen diesen?

In Bezug auf Kooperation lässt sich im pädagogischen Kontext zwischen fünf verschiedenen Kooperationsformen unterscheiden:

1. organisatorische Vernetzung und externe Kooperation (zwischen Institutionen)
2. interdisziplinäre Kooperation (zwischen verschiedenen Berufsgruppen)
3. interne Kooperation (innerhalb der Schule)
4. kollegiale Kooperation (innerhalb derselben Berufsgruppe)
5. Kooperation mit Eltern und Kindern (Willmann 2012, S. 241)

Im Folgenden werden die organisatorische Vernetzung und externe Kooperation sowie die kollegiale Kooperation unter die Lupe genommen. Letztere betrifft auch die in Kapitel 4.4 betrachteten Mentor*innen.

4.5.1 Mitreferendar*innen

Nur wenige Studien untersuchen die Bedeutung von Mitreferendar*innen während des Vorbereitungsdienstes. Menschen, die in der gleichen oder einer ähnlichen Situation sind, können oftmals die eigenen Gefühle, Gedanken und Probleme besser verstehen – so auch im Vorbereitungsdienst. Schulte 2008 (S. 77f. zit. nach Kosinar 2014, S. 146) findet in

einer Interviewstudie heraus, dass die Mehrheit der Lehramtsanwärter*innen Gespräche, Materialaustausche mit Mitreferendar*innen sehr schätzen und dies als einen wichtigen Bestandteil der Ausbildung ansehen. Mehr als 50% der Lehramtsanwärter*innen sehen in den Gleichgesinnten sogar „die wichtigsten Austauschpartner und Unterstützer/innen während der Ausbildungszeit“ (Schulte 2008 vgl. zit. nach Kosinar 2014, S. 146). Zu ähnlichen Erkenntnissen gelangen Richter et al. (2011) in der COACTIV-R-Studie. Mitreferendar*innen tragen zur „besseren Bewältigung von Belastung und Stress sowie zur Optimierung der Arbeitsorganisation bei“ (ebd., S. 45f.).

4.5.2 Kooperation PH – Studienseminar

Die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen liegt im Zuständigkeitsbereich des Wissenschaftsministeriums. Für die Ausbildung an den Studienseminaren ist das Kultusministerium verantwortlich. Diese unterschiedlichen Zuständigkeitsbereiche erschweren die Kooperation (vgl. Knüppel 2014, S. 41) und führen teilweise zu Konflikten wie sich jüngst anhand der durch die Corona-Krise verschobenen Ersten Staatsexamens-prüfungen in Baden-Württemberg zeigte. (vgl. Welzhofer 2020, o.S.)

*Aus Sicht der Lehramtsanwärter*innen*

Inwiefern Verknüpfungen zwischen dem Studium an der Universität und dem Vorbereitungsdienst an den Studienseminaren bestehen oder ob es den Wunsch danach gibt, untersucht Arnold (2010) in einer Studie mit 592 Lehramtsanwärter*innen an Grund-, Haupt- und Realschulen, Sonderschulen, Beruflichen Schulen sowie Gymnasien. Dabei geben rund zwei Drittel der Befragten an, dass der Vorbereitungsdienst kaum bis gar nicht weder an das Wissen noch an bereits behandelte Themen aus dem Studium anknüpft. (vgl. ebd. S. 75) Eine Kooperation beider Phasen ist also kaum zu erkennen.

Das fachwissenschaftliche Wissen aus dem Studium wird höher eingeschätzt als das fachdidaktische. Rund zwei Drittel der Lehramtsanwärter*innen können auf ihr fachwissenschaftliches Wissen aus dem Studium aufbauen, weniger als die Hälfte jeweils auf ihr fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen. (vgl. ebd) 90% aller Lehramtsanwärter*innen sehen einen Mangel an relevanten Themen für den späteren Lehrer*innenberuf im Studium. (vgl. ebd.) Diese Tatsache verknüpft mit der Diskrepanz zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen und dem Ergebnis, dass drei Viertel der Lehramtsanwärter*innen keinen größeren wissenschaftlichen Bezug im Vorbereitungsdienst wünschen, (vgl. ebd) zeigt eine starke wissenschaftliche Orientierung

der Universitäten, die den Lehramtsanwärter*innen so nicht zu gefallen scheint. Dies verstärkt sich durch das Ergebnis von 68,5%, die wenig oder nicht sinnvoll finden, dass das „Studium und Referendariat zwei getrennte Ausbildungsphasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten sind“ (ebd.).

*Aus Sicht der anderen Akteur*innen*

Diese Erkenntnisse werden von Schubarth (2010) geteilt. Sowohl Mentor*innen als auch Schulleiter*innen und Seminarleiter*innen „bewerten die Persönlichkeitsmerkmale und die sozialen Kompetenzen der Lehramtskandidaten besser als deren berufsbezogene Kenntnisse“ (ebd., S. 81). Aus Sicht aller Akteur*innen sollte das Studium an den Universitäten einen höheren Praxisfokus enthalten. (vgl. ebd, S. 83) Auch dies mag ein Grund dafür sein, dass alle Akteur*innen ein halbjähriges betreutes Praktikum fordern. (vgl. ebd.) Die Kooperation zwischen den Studienseminaren und den Universitäten wird als nicht hinreichend bewertet. (vgl. S. 82)

Aus wissenschaftlicher Sicht

Den höheren Berufsfeldbezug, den sowohl die Lehramtsanwärter*innen als auch alle anderen Akteur*innen vom Lehramtsstudium fordern, ist laut Hericks (2004, S. 301 zit. nach Schubarth 2010, S. 80) nicht zu gewährleisten. Die beiden Phasen der Lehramtsausbildung haben unterschiedliche Aufgaben: Die 1. Phase diene hauptsächlich dem theoretischen Wissen und dem Reflektieren, die 2. Phase hingegen den Praxiserfahrungen und damit verbundener Professionalisierung. (vgl. ebd.) Aufgrund dieser unterschiedlichen Ausrichtungen sei es nicht möglich, dass das Studium an der Universität auf die „Handlungspraxis“ (ebd.) vorbereiten könne. (vgl. ebd) Dies spiegelt sich auch in den analysierten Kompetenzen der Modulhandbücher und Ausbildungs-standards (siehe Kap. 2) wider. Das Studium konzentriert sich auf Theoriewissen, das Bilden einer eigenen Meinung und das Reflektieren, die 2. Phase hingegen auf das Anwenden dieses Wissens auf die Praxis. So sieht dies auch Terhart (2001, zit. nach Keller-Schneider 2014, S. 102), dem zufolge die 1. Phase nicht auf die Anforderungen der 2. Phase vorbereiten kann, da die notwendigen „Kompetenzen, Einstellungen und Orientierungen“ (ebd.) erst im Laufe der 2. und 3. Phase erworben werden können. Dies steht im Widerspruch zu Denner (s. Kap. 3.5), die eine Verknüpfung von Theorie und Praxis vor allem in der 1. Phase für eine gelingende Professionalisierung als unabdingbar ansieht. Aufgrund der Erläuterungen in Kap. 3.5 wird diese Arbeit der Linie Denner (2016) folgen.

4.5.3 Kooperation Ausbildungsschule – Studienseminar

Zu diesem Punkt gibt es nicht viele Untersuchungen, aber die Untersuchungen, die es gibt, zeugen zum größten Teil von einem kritischen Bild. So wird eine schlechte Absprache zwischen den Ausbildungsschulen und Seminaren von Seiten der Lehramtsanwärter*innen kritisiert. (vgl. Schubarth et al. 2006, S. 66) Hier scheinen es vor allem die unterschiedlichen Anforderungen, die von Seiten der Ausbildungsschulen und dem Studienseminar gestellt werden, zu sein. (vgl. ebd., S. 79) Schubart (2010, S. 82) analysiert diese Erkenntnisse zielgruppenspezifisch und findet heraus, dass dies in allen Gruppen sowohl der Ausbildungslehrer*innen, der Schulleiter*innen und auch der Seminarleiter*innen zutrifft – wobei die höchste Zufriedenheit mit der Kooperation die Schulleiter*innen zeigen.

Den hierarchischen Unterschied zwischen den Seminaren und Ausbildungsschulen lässt sich auch daran erkennen, dass auf die Frage hin, ob die „Hauptverantwortung im Vorbereitungsdienst [.] an die Ausbildungsschulen verlagert werden [sollte]“ nur die Seminarleiter*innen die geringste Zustimmung geben, die Ausbildungslehrer*innen die höchste. (vgl. ebd. S. 83) Allerdings muss dazu erwähnt werden, dass auch bei den Ausbildungslehrer*innen die Zustimmung zu diesem Punkt nicht besonders hoch ist. Dies könnte an der möglichen Doppelbelastung als Mentor*in liegen, die sich noch verstärken würde, wenn der Großteil der Ausbildung auf die Schulen übertragen werden würde.

5 EXPLORATIVE STUDIE

Aufgrund der gewonnenen Daten aus der Literaturrecherche lässt sich ein großer Forschungsbedarf hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Studierenden und Lehramtsanwärter*innen mit CLIL erkennen. Durch die Mehrperspektivität dieser Arbeit soll sich der Thematik aus verschiedenen Blickwinkeln genähert werden. Mithilfe eines leitfadengestützten Interviews mit einer*einem Lehrbeauftragten, fünf Lehramts-anwärter*innen und einer*einem Mentor*in sollen neue Erkenntnisse gewonnen werden. Im Rahmen der Arbeit kann nur exemplarisch gearbeitet werden. Aus diesem Grund wird kein Repräsentativitätsanspruch erhoben.

5.1 FRAGESTELLUNG

Hypothesen werden bei quantitativer Forschung aufgestellt, um Antworten auf die auf den Daten der Literaturrecherche basierenden Fragestellung zu generieren. (vgl. Roos & Leutwyler 2017, überarb. Aufl., S. 178) Qualitative Forschung hingegen versucht Sinnzusammenhänge zu verstehen, ohne vorher festgelegte Hypothesen zu überprüfen. (vgl. ebd. S. 170) Explorative Studien versuchen Erkenntnisse in wenig erforschten Bereichen zu gewinnen, sodass oftmals keine Vorannahmen möglich sind.

Fragestellung 1

Inwiefern führen die im Europalehramtsstudium für die Grundschule erworbenen Kompetenzen im CLIL-Bereich zur Bewältigung der CLIL-spezifischen Anforderungen im Vorbereitungsdienst?

Unter den erworbenen Kompetenzen werden diejenigen verstanden, die unter Kapitel 2 aufgeführten werden: Im Bachelor – das Erlernen von theoretischem Wissen (Entstehungsgeschichte CLIL, Realisierungsformen CLIL), das Bilden einer eigenen Meinung und das Reflektieren über dieselbe. Im Master – zur Bedeutungsaushandlung befähigt werden, eigene Materialien entwickeln und erstellen, markante Themen des Sachfaches in der Zielsprache wiedergeben. Die CLIL-spezifischen Anforderungen sind die CLIL-spezifischen Antinomien (Kap. 3.2.3) Sprache vs. Sachfach, die kognitive Leistungsfähigkeit vs. die fremdsprachliche Ausdrucksfähigkeit und das Erstellen von eigenem Material, da es bisher nur wenig für den CLIL-Unterricht an Grundschulen gibt. Es kann angenommen werden, dass eine CLIL-Situation als bewältigt gilt, wenn ein eigener Unterrichtsstil gefunden wird, eine Realisierungsform (Kap. 3.1.2) kompetent gewählt wird, und somit mit den Antinomien zufriedenstellend umgegangen wird.

Fragestellung 2

Kann das erworbene CLIL-spezifische Kompetenzniveau als Ergebnis des Zusammenspiels von Lehrangeboten, Beiträge der Dozierenden, der Seminargruppe und der eigenen Person gesehen werden?

Während des Perspektivgesprächs zum Europalehramt kam zum Ausdruck, dass sich die Inhalte der Vorlesungen und Seminare stark unterschieden und es auch zu wenig Zeit vorhanden sei, sich mit CLIL-Inhalten zu beschäftigen. (Kap. 4.1.3)

Fragestellung 3

Inwiefern führen die während des Vorbereitungsdienstes gemachten Erfahrungen im CLIL-Bereich zu einer positiven oder negativen Einstellung gegenüber CLIL in der Grundschule?

Mit positiver Einstellung ist gemeint, dass Lehramtsanwärter*innen CLIL in der Grundschule für realisierbar halten und dieses auch gerne langfristig anwenden möchten. Eine negative Einstellung manifestiert sich darin, dass CLIL in der Grundschule für nicht umsetzbar gehalten wird. Faktoren könnten die zuvor CLIL-spezifischen Antinomien oder systembedingt sein (Fremdsprachenbeginn zukünftig ab Klasse 3).

Generell wäre zu vermuten, dass positive Erfahrungen zu einer positiveren Einstellung und negativere Erfahrungen zu einer negativen Einstellung führen. Allerdings ist hier auch anzunehmen, dass die Stärke der zuvor geführten Meinung auch einen Einfluss darauf hat, ob die Einstellung bestätigt oder revidiert wird.

5.2 Untersuchungsdesign und Sampling

5.2.1 Leitfadengestütztes Interview

Es wurde ein halbstrukturiertes Interview gewählt, um die wenigen gesammelten Erkenntnisse untersuchen und abgleichen zu können. Ein Leitfaden strukturiert das Gespräch; Nachfragen sind möglich, können aber je nach Redebeitrag des Befragten übersprungen werden. (vgl. Renner & Jacob 2020, S. 17) In Bezug auf die Leitfadenerstellung und Interviewdurchführung dienten Renner & Jacob (2020) sowie Kruse (2015) als Grundlage.

Der Leitfaden wurde in vier Teilbereiche gegliedert:

a) Kompetenzentwicklung in der 1. Phase
b) Mehrwert CLIL
c) Kooperationen
d) Leistungsbewertung im CLIL-Vorbereitungsdienst

In allen vier Teilbereichen werden die Erkenntnisse aus Kapitel 4 im Hinblick auf die CLIL-Lehramtsausbildung untersucht. Im Folgenden wird die inhaltliche Ausrichtung der Teilbereiche kurz dargelegt. Die kompletten Leitfäden befinden sich im Anhang (siehe ab Seite -1-). Je nach Personengruppe wurden Inhalte leicht geändert.

Teil A: Kompetenzentwicklung in der 1. Phase:
Teil A beleuchtet welche Kompetenzen als CLIL-Grundschullehrkraft benötigt werden, und welche davon bereits in der 1. Phase erworben wurden und welche nicht.

Teil B: Mehrwert CLIL
Im zweiten Teil des Interviews stehen die Vorteile eines Europalehramtsstudiums und die Umsetzbarkeit von CLIL in der Grundschule im Fokus.

Teil C: Kooperationen
In diesem Teil wird auf die Kooperation zwischen der PH und dem Seminar sowie zwischen den Schulen und dem Seminar eingegangen. Der Leitfaden für Mentor*innen enthielt darüber hinaus die Fragen zur Kooperation mit der*dem Lehramtsanwärter*in.

Teil D: Leistungsbewertung im CLIL-Vorbereitungsdienst
Der letzte Abschnitt des Interviews beschäftigt sich mit der Bewertung und den Bewertungsinstrumenten während der 2. Phase.

Für das Interview kamen nur Lehrbeauftragte der sieben Studienseminare in Baden-Württemberg (Kap. 2.2), an denen der Vorbereitungsdienst im Europalehramt für die Grundschule angeboten wird, in Frage. Zudem wurden Lehramtsanwärter*innen, die am Ende des 2. Ausbildungsabschnitts sind, aus zweierlei Gründen gesucht: einerseits, um die Kompetenzentwicklung in Studium und Vorbereitungsdienst in Gänze beurteilen zu können und zweitens da durch die coronabedingten Schulschließungen die Lehramtsanwärter*innen im 1. Ausbildungsabschnitt zur Zeit der Befragungen kaum Unterrichtspraxis mitbringen konnten. Aus demselben Grund sollten Mentor*innen befragt

werden, die Lehramtsanwärter*innen im 2. Ausbildungsabschnitt betreuen und die selbst eine CLIL-Qualifizierung haben, um die Kompetenzentwicklung beurteilen zu können.

Das Finden von Lehramtsanwärter*innen wurde, nachdem sich über Nachfragen im Bekanntenkreis keine Optionen ergaben, auf Facebookgruppen speziell für Europalehramtsstudierende verlegt. Hier meldeten sich sieben Lehramtsanwärter*innen hauptsächlich mit dem Bilingualsachfach Sachunterricht. Da ein möglichst breitgefächertes Fächerrepertoire dadurch nicht gegeben war, wurde versucht Lehramtsanwärter*innen verschiedener Seminarstandorte, mit und ohne Zweisprachigkeit, mit unterschiedlichen Einstellungen zu CLIL in der Grundschule sowie beider möglichen Fremdsprachen zu befragen. Um die Anonymität der Personen zu wahren, wird darauf verzichtet eine Beziehung zwischen den befragten Personen und ihren studierten Fächern herzustellen. Außerdem wird deswegen konsequent auf eine gendergerechte Schreibweise ohne explizite Nennungen der Geschlechter geachtet.

*Tabelle 5: Übersicht der über das Sampling der befragten Lehramtsanwärter*innen (Eigene Darstellung)*

Lehramtsanwärter*in	**Messwert**
Alter	20-25 Jahre: 2 26-30 Jahre: 3
Zweisprachigkeit	2 Personen
Bilinguales Sachfach	Sachunterricht: 4 Theologie: 1
Fremdsprache	Englisch: 4 Französisch: 1

Die Gewinnung eine*r Mentor*in für ein Interview stellte sich als schwierig heraus, da von den interviewten Lehramtsanwärter*innen vier angaben, dass ihre Mentor*innen keine CLIL-Qualifizierung haben. Die Corona-Krise und die damit verbundene langsame Öffnung der Schulen im Zeitraum der Befragung, führte zu einem erhöhten Arbeitsaufwand an den Schulen, weswegen zwei erfahrene EuLa-Mentor*innen ein Interview ablehnten, eine weitere erst Mitte Juli für ein Interview zur Verfügung stand. Aufgrund des Arbeitsaufwandes mit Transkription und Auswertung des Interviews, wurde dieser Termin als zu spät empfunden. Aus diesem Grund wurde eine EuLa-Mentorin, die selbst Europalehramt für die Grundschule studierte und eine*n Lehramtsanwärter*in im ersten Ausbildungsabschnitt betreut, befragt. Hierbei ist zu beachten, dass aufgrund der

Corona-Pandemie nur begrenzt Aussagen zu der Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärter*in und dem Mentorat getroffen werden konnte.

5.2.2 Datenerhebung und Datenauswertung

Der Erstkontakt und die weitere Kommunikation zu den interviewten Personen fanden per E-Mail und sozialen Medien statt. Die Interviews wurden im Zeitraum vom 29.05.2020 bis 29.06.2020 geführt. Aufgrund der Corona-Beschränkungen und des Infektionsrisikos wurden alle Interviews in öffentlichen Parkanlagen oder bei weit geöffneten Fenstern mit 2m Sicherheitsabstand bei den Personen zu Hause geführt. Die befragten Personen gaben sowohl mündlich als auch schriftlich eine Einverständniserklärung, dass das Gespräch per Smartphone mit einem Audiorekorder aufgezeichnet werden darf.

Anschließend wurde das Interview selbständig mithilfe des kostenlosen Programms *easytranscript* transkribiert. In Bezug auf die Notationen und Konventionen wurde sich an Kruse (2015) orientiert und an den Umfang dieser Arbeit angepasst:

- Die Redebeiträge der Interviewerin wurden mit I und die der interviewten Person mit B1, 2, 3 usw. gekennzeichnet.
- Wenn Umgangssprache und Dialekt besonders hervorgehoben wurden, wurde versucht dies wiederzugeben. Ansonsten wurden Wörter wie is zu ist angepasst.
- Sehr kurze Pausen wurden mit (.), etwas längere mit (..) und lange Pausen mit (…) dargestellt. Dauerten die Pausen mehr als 5 Sekunden, so wurde dies in Klammern angegeben (5 Sekunden Pause)
- Bei Wortabbrüchen wurde – verwendet; bei gleichzeitigen Sprechbeiträgen {{gleichzeitig} …}
- nicht sprachliche Handlungen werden durch <<lacht>> und sprachbegleitende Handlungen <<lachend> …> dargestellt
- Bejahungen und Verneinungen (mhm) der Interviewerin wurden nicht transkribiert.
- Hervorhebungen werden GROSS geschrieben
- […] für Auslassungen, wenn der*die Befragte vom Thema abschweift und die Äußerungen für die Auswertung nicht relevant sind.

Zudem mussten zahlreiche Anonymisierungen vorgenommen werden, um sowohl die Anonymität der befragten Person als auch der Schulen, Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen und der Studienseminare zu gewährleisten. Dazu wurden Namen durch Beschreibungen [Dozierendenname, Lehrbeauftragte] und Ortsangaben durch Deklinationen [Seminarstandort, Ort] ersetzt.

Die Qualitative Inhaltsanalyse wurde mithilfe folgender drei Aspekte durchgeführt (Roos & Leutwyler 2017, überarb. Aufl. S. 294f.)

- *Datenmaterial sichten, auswählen und vorbereiten*: Das Transkript wurde gesichtet und wichtige Textpassagen markiert.
- *Kategorien entwickeln – ein Suchraster vorbereiten*: Es wurden mithilfe des Leitfadens Kategorien gebildet.
- *Codieren*: Das Transkript wurde erneut untersucht, nun aber im Hinblick auf die zuvor genannten Kategorien

Die Oberkategorien wurden den vier Teilbereichen des Leitfadens entnommen. Die Unterkategorien anschließend durch das Zusammenfassen der Fragen in wenige Begriffe erstellt. Anschließend wurde das Transkript mithilfe von MAXQDA codiert. Dabei wurde festgestellt, dass manche Unterkategorien noch weiterer Unterkategorien bedürfen. Somit wurde ein Mischverfahren aus deduktivem und induktivem Verfahren angewandt. (vgl. ebd., S. 297)

5.3 Darstellung der Ergebnisse

Da die befragte Person des Studienseminars einen großen Unterschied zwischen CLIL- und bilingualem Sachfachunterricht sieht, wird im Folgenden von BLL oder bilingualem Sachfachunterricht gesprochen, wenn die befragte Person dies explizit anspricht. Die Unterschiede sieht sie in der Verwendung der Fremdsprache. Bei CLIL gelte das Prinzip der Einsprachigkeit, bei bilingualem Sachfachunterricht das der Zweisprachigkeit. Auch die Lehramtsanwärter*innen verwenden immer wieder den Begriff BLL oder bilingualer Unterricht.

5.3.1 Notwendige Kompetenzen als CLIL-Grundschullehrkraft

*Lehrbeauftragte*r*

Neben den allgemeinen Kompetenzen wie Medien-, Reflexions- und Analysekompetenz sowie personaler Kompetenz, die Kompetenz zur Förderung von Kindern und der Empathiefähigkeit, die als unerlässlich für den Grundschullehrberuf angesehen werden, werden auch Kompetenzen genannt, die bei CLIL-Grundschullehrkräften besonders wichtig sind. Dies seien eine ausgeprägte didaktische und methodische Kompetenz, Registerkompetenz, womit die interviewte Person eine *„altersorientierte Unterrichts-sprache“* (B1, Z. 25) meint, zudem ist eine gute Fremdsprachenkompetenz nötig und die Lehrkraft muss Fehlertoleranz besitzen. Letzteres bedeute, dass im bilingualen

Sachfachunterricht, keine Fehlerkorrektur wie im Englischunterricht stattfinde. Außerdem müsse die Lehrkraft den Unterrichtsstoff gut veranschaulichen können.

*Lehramtsanwärter*innen*

Kompetenzen, die von Seiten der Lehramtsanwärter*innen als essenziell für CLIL-Lehrkräfte angesehen werden, überschneiden sich zum Großteil mit den zuvor genannten. Auch hier wird die Fremdsprachenkompetenz als wichtigste Kompetenz genannt. Dies beinhaltet auch die zielsprachliche Fachsprache im Sachfach, gefolgt von der Registerkompetenz, das eigene Sprachniveau dem der Schüler*innen anzupassen. Einmal wird in diesem Zusammenhang auch von Sprachsensibilität gesprochen. Darüber hinaus wird die Sachfachkompetenz als ebenso wichtig angesehen. Von zwei Lehramts-anwärter*innen wird auch Begeisterungsfähigkeit für CLIL gegenüber den Kindern als wichtige Kompetenz genannt. Weitere Kompetenzen, die noch vereinzelt erwähnt werden: methodische Kompetenz, Codeswitching, Spontaneität, Kooperation im Kollegium, eine positive Einstellung gegenüber CLIL, Motivation, Einfühlungsvermögen und inhaltliche Reduktion.

*Mentor*in*

Auch diese*r erwähnt eine hohe fremdsprachliche Kompetenz sowie die Sachfach-kompetenzen. Darüber hinaus wird die Sprachsensibilität als eine weitere grundlegende Kompetenz genannt.

5.3.2 Kompetenzentwicklung in der 1. Phase

*Lehrbeauftragte*r*

Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der genannten Kompetenzen, würden die meisten davon bereits im Studium angeschnitten. Im Vorbereitungsdienst müssten diese aber vertieft und an die Praxis angepasst werden. Die explizit genannten Kompetenzen der personalen Kompetenz und der Fremdsprachenkompetenz würden durch das Auslandssemester während des Studiums geprägt und ausgebildet. So verhelfe das Studium des Europalehramts zu einem

> *„ganz anderen Einblick in andere Kulturen, das öffnet mein (..) mein Weltbild […] meine Horizonte im (.) im Sinne von (...) mentaler Großzügigkeit im Sinne von Toleranz“.* (B1, Z. 413-415)

Außerdem seien die Lehramtsanwärter*innen meist offen gegenüber Neuem und einer Kompetenzentwicklung in der 2. Phase. Allerdings gebe es auch immer Lehramts-

anwärter*innen, die auf dem beharrten, was sie an der PH gelernt hätten, und hier gebe es Unterschiede zwischen dem, was die PH und was das Seminar als sinnvoll erachte.

So seien es zwei Hauptaspekte, die in der PH zu kurz kommen: einerseits die Methodenkompetenz und andererseits eine realistische Umsetzung von bilingualem Sachfachunterricht. Es ist von einem „*Praxisschock*“ (B1, Z. 98) die Rede, da die Lehramtsanwärter*innen mit zu hohen Ansprüchen an den Unterricht in die Grundschulen gehen würden – sowohl sprachlicher wie auch inhaltlicher Natur. In der PH werde das Konzept von CLIL vermittelt, das mit Einsprachigkeit einhergehe und insgesamt einen „*sehr sehr hohen Anspruch*“ (B1, Z. 283) habe.

*Lehramtsanwärter*innen*

Generell ist eine negative Einstellung gegenüber dem Studium zu verzeichnen (siehe Tabelle 6). So wird von drei Lehramtsanwärter*innen als erste Reaktion gesagt, dass sie nur sehr wenige Kompetenzen aus dem Studium mitgenommen haben. Es sei sehr „*viel theoretisches Wissen*“ (B2, Z.28; B4, Z. 446, 555f.). Was dieses theoretische Wissen beinhalte wurde von einigen erläutert, allerdings waren diese Nennungen genauso wie weitere genannte erworbene Kompetenzen personenabhängig. Es gab wenige Doppelungen.

Tabelle 6: Selbsteinschätzung der erworbenen Kompetenzen in der 1. Phase (Eigene Darstellung)

	B2	B3	B4	B5	B6
Meinung zu Kompetenz-entwicklung	*"wahnsinnig viel theoretisches Wissen“*	*„Wenig, ganz ganz wenig“*	*„Nicht wirklich viel mitgenommen“*	*„dass ich von dem Konzept an sich überzeugt war, das hat an der PH natürlich schon angefangen“*	*„nicht allzu viel“*
Erworbene Kompetenzen/ Erkenntnisse	- Fremdsprach-didaktik/ Registerkompe-tenz, - theoretische Grundlagen, - Material-erstellung	- Theoretische Grundlagen	- Theoretische Grundlagen, - Fremdsprach-didaktik	- Positive Einstellung zu CLIL, - interkulturelle Kompetenz, - Fremdsprachen-kompetenz	- Theoretische Grundlagen zu Spracherwerb, - Nutzen von CLIL

Das theoretische Wissen beinhalte unter anderem Grundwissen zu verschiedenen CLIL-Modellen und Spracherwerbstheorien. Darüber hinaus wurde aber auch eine positive Einstellung zu CLIL, methodische Kompetenz, Erstellung von Unterrichtsmaterial,

kulturelle Kompetenz durch das Auslandssemester, Fremdsprachenkompetenz und Registerkompetenz aus dem Studium mitgenommen.

In den Praxiserfahrungen der Lehramtsanwärter*innen spiegelt sich die Meinung der*des Lehrbeauftragten wider. Lediglich eine*r der Befragten hielt vereinzelte bilinguale Stunden in einem Pflichtpraktikum im Rahmen des Studiums. Zwei berichten darüber hinaus über Praxiserfahrungen innerhalb eines Seminares – eine*r davon auch über Lehrerfahrung während des Auslandssemesters an einer Schule im nichtenglisch-sprachigen Ausland.

Es wird einige Kritik am Europalehramtsstudium laut. Von allen Lehramtsanwärter*innen wird der zu geringe Praxisbezug in manchen Seminaren genannt. Ein*e Lehramts-anwärter*in merkt an, dass

> „[*man dann halt die Texte liest], aber (..) man kann dieses theoretische Wissen ja noch gar nicht mit 'ner Unterrichtspraxis verknüpfen, weil man's (.) eigentlich noch nicht hat.*“ (B4, Z. 568f.)

So fehlen „*praktische Beispiele*“ (B2, Z.70) davon wie bilingualer Unterricht an Regel- und nicht bilingualen Grundschulen gelingen kann. Dies gehe damit einher, dass viele Seminare zu wenig grundschulspezifisch, oftmals zu sehr für die weiterführende Schule in Bezug auf Didaktik, ausgerichtet seien. Ein weiterer großer Kritikpunkt betraf das Studieren des Sachfaches auf Deutsch. Mehrere Lehramtsanwärter*innen kritisieren, dass sie die zielsprachliche Fachsprache des Sachfaches nicht an der PH erwerben könnten, da keine sachfachlichen Seminare in der Zielsprache angeboten würden.

Bezüglich der Eigenverantwortung im Kompetenzerwerb werden von allen bis auf eine Lehramtsanwärter*in freiwillige Praktika im In- und Ausland an bilingualen und Regelschulen genannt. Die Eigeninitiative scheint auch von Einzelnen in freiwillig zusätzlich belegten CLIL-Didaktikseminaren zu liegen.

*Mentor*in*

Coronabedingt und aufgrund der kurzen Kontaktzeit konnte die*der Mentor*in keine Aussagen über die Kompetenzentwicklung in der 1. Phase machen. Die fremdsprachlichen und sachfachlichen Kompetenzen scheinen bei der*dem Lehramtsanwärter*in ausgeprägt zu sein.

5.3.3 Kompetenzentwicklung in der 2. Phase

*Lehrbeauftrage*r*

Hinsichtlich der methodischen Kompetenz liege laut der befragten Person keine Eigenverantwortung bei den Studierenden. Um dies zu erlernen benötige es erfahrene Lehrkräfte, die den Lehramtsanwärter*innen zeigen, was und wie bilingualer Unterricht in der Grundschule möglich sei. Dies sei eine Aufgabe der 2. Phase: Das vorhandene Wissen der 1. Phase mit dem der 2. Phase zu verknüpfen. Dabei müsse auch vorhandenes Wissen angepasst oder revidiert werden, so etwa in Bezug auf CLIL. Am Seminar werde das Konzept des bilingualen Unterrichts vermittelt, das auf dem Prinzip der Zweisprachigkeit, also Einsatz der Schulsprache Deutsch wie auch der Zielsprache Englisch, beruhe.

Die Ausbildung am Seminar selbst finde in speziellen BLL-Seminaren, aber nicht in den Fachseminaren statt, da die Qualifikation trotz BLL-Fortbildung der einzelnen Lehrbeauftragen nicht ausreiche. Im BLL-Seminar wiederum finde aber eine individuelle Beratung jede*r einzelne*n Lehramtsanwärter*innen mit den individuellen Fächern statt.

Es gebe auch Schwierigkeit innerhalb der Ausbildung in der 2. Phase. So sei an manchen Schulen die Nachfrage Europalehrer*innen auszubilden, wenn ansonsten nur Fachfremde Englisch unterrichten, gering bzw. gehe zurück, da bei diesen Lehrer*innen eine starke Verunsicherung bezüglich des Unterrichtens von Englisch zu verspüren sei.

Zudem erzählt die befragte Person von Lehramtsanwärter*innen, die von einem hohen Aufwand für das Erstellen von bilingualen Stunden berichten, dafür aber

> *„überall Steine in den Weg geworfen [bekommen]: Von der Parallelkollegin, von den Eltern, von den Schulleitungen […] wenn's um […] die Gütekriterien von Leistung geht: Reliabilität, Validität, Objektivität. Die drei Gütekriterien haben es in sich, wenn Sie A Klasse A mit B vergleichen und C. (..) Ja, Sie müssen ja ne Note machen. […] Und wer sagt da schon gern ja, das ist zwar nur ne 3, ABER die wurde ja wenigstens bilingual vermittelt. (..) Da ist Schluss mit lustig ja.“ (B1, 302 ff.)*

Gerade Eltern aus bildungsnahen Familien fänden das Konzept des bilingualen Sachfachunterrichts gut, würden dann aber in Bezug auf die Leistungsbewertung keine Kompromisse in Kauf nehmen.

*Lehramtsanwärter*innen*

Der Übergang von der 1. in die 2. Phase wird von den Lehramtsanwärter*innen entgegen einer Kompetenzentwicklung eher als Umbruch beschrieben. Die Erwartungen in Bezug auf CLIL seien an der PH und am Seminar andere. Dies deckt sich mit den Ausführungen der*des Lehrbeauftragten. Ein*e Lehramtsanwärter*in beschrieb den Übergang anstatt

eines Kompetenzaufbaus als „*Neustart*“ (B4, Z.455), dass sie*er, was CLIL anginge, am Seminar bei „*null start[e]*“ (B4, 443). So beschreiben alle, dass an der PH das Bild von Einsprachigkeit für CLIL-Unterricht in der Grundschule vermittelt werde. Dadurch sei auch von „*Angst*“ (B5, Z.366) nach dem Studium bilinguale Stunden zu halten die Rede, da solch große Verunsicherung herrsche, wie denn CLIL in der Grundschule überhaupt umsetzbar sei. Die*derselbe Lehramtsanwärter*in berichtet davon ein zusätzliches Didaktikseminar besucht und vor dem Studium eine Vertretungsstelle an einer Schule angenommen zu haben, in der sie*er sich bereits in Bezug auf CLIL ausprobieren konnte. Sie*er bezeichnet diese Zeit vor allem auch hinsichtlich CLIL als einen 3-monatigen „*Vorsprung*“ (B5, Z. 383). Sowohl die Vertretungsstelle als auch das Seminar habe ihr*ihm persönlich die Angst genommen und sie*er habe schon eine „*klarere Idee gehabt*“ (B5, Z.108), was CLIL in der Grundschule bedeute.

Am Seminar hingegen seien die Vorstellungen dann „*realistischer*“ (B4, Z.430). Es werde das Konzept der Zweisprachigkeit vertreten: dass die Stunden nur noch zur Hälfte, bei Fächern wie bspw. Theologie nur zu 30% in der Englischen Sprache abgehalten werden. Immer wieder fällt die Bemerkung, dass im Vorbereitungsdienst bemerkt wurde, dass CLIL in der Grundschule viel besser umsetzbar sei, als es nach dem Studium angenommen wurde. So sehen die Lehramtsanwärter*innen eine klare Aufteilung: die PH sei für die Theorie und das Seminar für die Praxis zuständig.

Netzwerke

Die Ausbildung am Seminar wird im Allgemeinen als positiv beschrieben. Die individuelle Betreuung im BLL-Kurs, wie von der*dem Lehrbeauftragten genannt, werden von zwei Lehramtsanwärter*innen gelobt. Darüber hinaus wird der Austausch über Praxiserfahrungen, Material, Stunden, Rituale und Klassenführung innerhalb des Kurses von den meisten als „*gewinnbringend*“ (B4, Z.134) und „*hilfreich*“ (B4, Z.418) beschrieben. Da allerdings die meisten Lehramtsanwärter*innen im BLL-Kurs mit Sachunterricht im Vorbereitungsdienst waren, wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es für andere Fächer nicht so gewinnbringend gewesen sein könnte. Die*der Lehramtsanwärter*in mit Theologie konnte dies zum Teil bestätigen. Des Weiteren werden auch Freund*innen an anderen Seminaren als Unterstützung genannt. Hinsichtlich des Kollegiums werden von unterschiedlichen Erfahrungen berichtet. So gibt es eine*n Lehramtsanwärter*in, die*der von Zuspruch und Interesse im Kollegium, was CLIL betrifft, spricht, und bei der*dem auch eine gemeinsame Unterrichtsplanung mit den

Parallelkollegen, allerdings nicht in Bezug auf CLIL, stattfindet. Ein*e andere*r wiederum berichtet von keinem Austausch und eine*r davon, dass sie*er sich verteidigen müsse, warum sie*er Sachunterrichtstunden auf Englisch durchführe. In diesem Kollegium gebe es keine Atmosphäre der Hilfsbereitschaft. Dies deckt sich mit den Erzählungen der*des Lehrbeauftragten.

Lehrbeauftragte

Einige empfinden die Lehrbeauftragten als Unterstützung in der Unterrichtsplanung. Andere berichten davon, dass es große Unterschiede in der Ansicht über geeignete Themen und deren Umsetzung im Unterricht gebe.

Mentor*innen

In diesem Punkt gehen die Erfahrungen und Meinungen stark auseinander. Drei der Lehramtsanwärter*innen berichten von hilfsbereiten Mentor*innen, die ihnen große Unterstützung im Sachfach und der Fremdsprache anboten oder dies auf Nachfrage getan hätten. Die anderen zwei Lehramtsanwärter*innen berichten von keinem unterstützenden Verhältnis zu Ihren Mentor*innen, weder auf persönlicher noch fachlicher Ebene. Bezüglich CLIL konnte allerdings nur eine*r der fünf Mentor*innen unterstützen.

*Mentor*in*

Aufgrund der coronabedingten Schulschließungen und dem dadurch bedingten Fokus auf den Mathematik- und Deutschunterricht, konnte die Betreuung und Kooperation mit der*dem Lehramtsanwärter*in nicht so stattfinden wie ursprünglich vorgesehen. Bis zum Zeitpunkt des Interviews konnten noch keine CLIL Stunden durchgeführt werden. Somit beziehen sich die folgenden Angaben allgemein auf den Vorbereitungsdienst und die Betreuung im nächsten Schuljahr.

Die*der Mentor*in meldete sich freiwillig, die Mentorentätigkeit zu übernehmen. Die befragte Person gibt an, die Tätigkeit selbst als eine Bereicherung anzusehen, da sie*er vieles aus anderen Blickwinkeln betrachten könne: die Schüler*innen, die Klassendynamik, Rituale und Rhythmisierungen. Es rege auch zur Selbstreflexion an, wenn beispielsweise erkannt werde, dass Rhythmisierungen nicht so verlaufen wie gewünscht und sie*er somit wisse, woran selbst mit der Klasse noch gearbeitet werden könne.

Sie*er selbst sieht ihre*seine Aufgaben darin, der*dem Lehramtsanwärter*in vor allem eine *„mentale Unterstützung“* (B7, Z.448f.) zu sein. Erreicht werden soll dies durch *„konstruktives Feedback“* (B7, Z.459). Es gehe darum sowohl Stärken als auch den Entwicklungsbedarf anzusprechen, aber immer den Lernfortschritt und Entwicklungsprozess zu berücksichtigen. Dabei solle *„lösungsorientiert“* (B7, Z.461) und nicht nur problemorientiert vorgegangen werden. Ein wichtiger Aspekt sei vor allem das schrittweise Arbeiten am Unterricht und der eigenen Persönlichkeit. Es könne nicht alles auf einmal bewältigt werden, sondern es sei wichtig sich nach und nach einzelnen Aspekten zuzuwenden und an diesen zu arbeiten. Das Nicht-Berücksichtigen dieser Prämisse sei ihrer*seiner Meinung nach der Grund, warum *„viele Referendare so fertig sind mit den Nerven, weil sie versuchen, alles auf einmal umzusetzen und alles perfekt zu machen“* (B7, Z. 485f.).

In Bezug auf CLIL speziell sieht die befragte Person ihre Aufgaben darin, mit der Erstellung von Material zu helfen und Tipps zu Ritualen zu geben. Diese Rituale wiederum würde sie*er dann auch wiederum in den eigenen Stunden in den entsprechenden Klassen umsetzen, um die*den Lehramtsanwärter*in so auch zusätzlich zu unterstützen. Ein weiterer Aspekt sei das Sprachniveau zu finden, auf dem mit den Kindern in der Zielsprache über Sachfachinhalte kommuniziert werden soll, welches einiger Übung und Hilfe bedürfe. Der wichtigste Aspekt des Mentor*innenseins sieht sie*er allerdings in der anfangs erwähnten *„mentalen Unterstützung“* (B7, Z.448f.):

> *„[…] also für mich (.) mein Ziel in dem Ganzen ist, dass meine Referendarin danach sagen kann, dass ihr Referendariat 'ne schöne Zeit war quasi. Klar ist es viel Arbeit und und trotzdem wünsch ich mir, dass sie danach sagen kann, dass das 'ne gewinnbringende Zeit und schöne Zeit für sie war und dass sie da gute Erinnerungen an ihr Referendariat hat und nicht als die schlimmste Zeit ihres Lebens sieht, wie's halt manche andere tun*.“ (B7, Z. 453-458)

5.3.4 Mehrwert des Europalehramts

*Lehrbeauftrage*r*

Der Vorteil des Studiums mit Profilierung Europalehramt lege zum einen in der meist höheren fremdsprachlichen Kompetenz, auch durch das verpflichtenden Auslandssemester bedingt. Dies treffe jedoch laut der befragten Person nur zu, wenn die Studierenden dieses in zielsprachlichen Ländern verbringen. Zudem würden durch den Auslandsaufenthalt interkulturelle Kompetenzen erworben, die direkt im Unterricht eingesetzt werden könnten.

Ein weiterer Vorteil der CLIL-Qualifizierung in der 1. und 2. Phase läge in der Kompetenz *„geeignete Materialien zu sichten (..) und sie didaktisieren (.) oder didaktisch [zu] reduzieren“* (B1, Z. 373f.). Somit helfe die Qualifizierung also Material alters- und lernstandsangemessen auszuwählen. Außerdem seien Lehrkräfte mit CLIL-Qualifizierung in der Lage sprachsensibel auf die einzelnen Kinder einzugehen, um Frustration bei fremdsprachlichen Schwierigkeiten im bilingualen Sachfachunterricht zu verhindern.

> *„Europalehrerinnen schlagen zwei Fliegen mit einer Klappe (.). Sie bringen den Kindern Englisch bei indirekt (.) als Vehikel und vermitteln Sachfachinhalte.“ (B1, 562f.)*

All diese Kompetenzen seien nicht durch mehrtägige Fortbildungen zu erhalten, sondern benötigten die Qualifizierung in der 1. und 2. Phase.

*Lehramtsanwärter*innen*

Das Europalehramtsstudium und der anschließende Vorbereitungsdienst werden sowohl gelobt als auch kritisch betrachtet. Eine Kompetenz, die durch die gesamte CLIL-Lehramtsausbildung erworben worden sei, sei die bereits zuvor erwähnte Sprachsensibilität. Dies beinhalte auch, dass die Lehramtsanwärter*innen gelernt hätten, visueller, also mehr mit unterschiedlichen Medien, zu arbeiten und somit verschiedene Unterstützungsmaßnahmen anzubieten. Zwei Lehramtsanwärter*innen zweifeln jedoch an, ob dazu ein EuLa-Studium und Vorbereitungsdienst nötig oder ob dies mit entsprechenden fremdsprachlichen Kompetenzen oder Fortbildungen nicht auch zu bewerkstelligen sei. Darüber hinaus sei die CLIL-Qualifizierung eine Vorbereitung auf die Mehrsprachigkeit innerhalb des Klassenzimmers. Zudem wird das verpflichtende Auslandssemester innerhalb des Studiums als Pluspunkt gewertet. Weitere Aspekte, die angesprochen werden, sind das fächerübergreifende Unterrichten, für das durch die CLIL-Qualifizierung ein besserer Blick generiert werde, und das durch das Unterrichten des Sachfaches in einer Fremdsprache verstärkte Reflektieren der einzelnen Unterrichtsphasen.

Die größte Kritik, die von allen fünf Lehramtsanwärter*innen angebracht wird, betrifft die studierten Fächer. Dadurch dass Deutsch und Mathematik nicht als Hauptfächer, sondern ‚nur‘ als Nebenfächer studiert wurden, ergeben sich Nachteile. So sei es einerseits nach dem Vorbereitungsdienst schwieriger eine Stelle zu finden, da die meisten Schulen für Deutsch oder Mathematik Stellen ausschrieben. Ein*e Lehramtsanwärter*in ist der Meinung, dass dies *„kein Nachteil sein MUSS […], wenn man’s gut verkaufen kann*“ (B4, Z.611f.). Doch die Verwendung des Wortes ‚verkaufen‘ legt nahe, dass die eigene Qualifizierung den Schulen gegenüber erst schmackhaft gemacht werden muss, was

wiederum bedeutet, dass sich die Stellensuche schwieriger gestaltet als mit einem Studium mit Mathematik oder Deutsch als Hauptfach. Andererseits sei es aber auch für die eigenen Kompetenzen ein Nachteil, da der Anteil der studierten Fächer am späteren Unterrichtsalltag im Gegensatz zu Mathematik und Deutsch nur gering sei. Somit müsse sehr viel fachfremd unterrichtet werden, wodurch man nach dem Vorbereitungsdienst „*ins kalte Wasser geschmissen*“ (B4, Z.590) werde.

Des Weiteren werden das Studium, aber vor allem der Vorbereitungsdienst im Europalehramt, als Mehraufwand beschrieben. So werden die zusätzlichen 35 Stunden am Seminar für die CLIL-Qualifizierung teilweise sogar als „*Last*“ (B5, Z.131) empfunden. Der größte Kritikpunkt daran ist aber, dass dieser Mehraufwand nicht wertgeschätzt werde: weder vom Seminar noch von den Lehrbeauftragten und vor allem nicht von den Schulen, sondern dass sich im Gegenteil daraus noch die beschriebenen Schwierigkeiten bei der Stellensuche ergeben. Aus diesen Gründen ist bei den Lehramtsanwärter*innen eine gewisse Ernüchterung über das Europalehramt zu erkennen.

- „*Die PH am Anfang des Studium hieß es ja auch es ist (...) tolle, also 'n wichtiges Studium und (..) es bringt einem auch mehr und jetzt kommt eben raus, es bringt einem nicht (.) so viel.*“ (B2, Z.390-392*)*
- „*Ähm ja ich glaub' es ist schade, dass man formell so viel Nachteile hat, weil man (.) einfach nicht wirklich dafür (.) honoriert wird. Also gerade jetzt, dass es, dass wir noch Probleme haben 'ne Stelle zu finden, WEIL wir eben uns den Mehraufwand gemacht haben, das hat mich sehr geärgert.*“ (B5, Z. 457-460)
- „*(…) würde ich sagen, mir fehlt ist das andere, also dieser Verlust von Deutsch und Mathe, größer als dass mir EuLa ein Gewinn bringt. Ich find's schön. Ich find's wichtig, aber da es mit dem einhergeht, würd' ich's wahrscheinlich nicht mehr machen.*“ (B6, Z. 593-596)

Trotz der Vorteile, die alle Lehramtsanwärter*innen in der CLIL-Qualifizierung sehen, scheinen die Nachteile, die sie für sich daraus ziehen, zu überwiegen. So antwortet auf die Frage „Wenn du dich nochmal entscheiden könntest, würdest du nochmal EuLa studieren und mit EuLa ins Referendariat gehen?“ keine der fünf Lehramtsanwärter*innen mit einem klaren Ja. Eine*r antwortet mit einem klaren nein, „A*uf gar keinen Fall.*“ (B3, Z.653). Zwei sind sich dessen etwas unsicherer: „*Ne, ich glaub' nicht*“ (B4, Z.574) und „(…) *würd' ich's wahrscheinlich nicht mehr machen*“ (B6, Z.596). Ein*e weitere*r macht es von den Erfolgsaussichten bei der Stellensuche abhängig „*mh stell mir diese Frage, wenn ich meine Stelle hab'. Also aktuell muss ich sagen, diese Stellensuche, das hat mich schon sehr gefrustet*“ (B2, Z.516f.). Die*der fünfte Lehramtsanwärter*in mit der positivsten Einstellung zur CLIL-Qualifizierung, fasst alle bisher genannten Punkte in ihrer*seiner

Antwort zusammen, kommt aber auch zu dem Schluss, dass sie*er nicht nochmal den Aufwand des Studiums auf sich nehmen wollen würde.

> *„Mh, gute Frage. Ich habe oft drüber gestöhnt und geflucht muss ich sagen, ich hab's zwischendurch auch bereut. Ähm (..) vor allem auch im Ref einfach diese 35 Stunden extra, wenn man dableiben muss, wenn alle anderen heimgehen. Das fand' ich meistens ziemlich ätzend ehrlich gesagt. So ähm jetzt im Nachhinein freu' ich mich, dass ich die Qualifikation habe, weil ich's mir einfach gut vorstellen kann auch später in meiner eigenen Klasse zu machen. […] Das heißt ich bin froh, dass ich die Qualifikation hab', würd' sie aber nicht nochmal machen wollen.“ (B5, 431, 438)*

*Mentor*in*

Ähnliches wird sowohl in positiver wie auch negativer Hinsicht aus Mentor*innensicht berichtet. So besäßen die Lehramtsanwärter*innen mit Europalehramt einen anderen Blick auf Sprache. Sie seien sehr viel sprachsensibler, sie hätten eine *„POsitive Sicht auf Mehrsprachigkeit“* (B7, Z.158). Dies bedeute unter anderem, dass sie die Erstsprachen der Kinder wertschätzten und die Kinder an den Sprachständen abholen würden.

Allerdings berichtet auch sie*er von der Mehrbelastung, wobei sie*er dies relativiert: *„Andererseits weiß man ja auch wofür man's macht und dann, wenn man's halt gern machen möchte, dann nimmt man das auch gerne auf sich*." (B7, Z.144f.) Doch auch sie*er spricht die Wertschätzung dieses Mehraufwandes der CLIL-Qualifizierung an, die so nicht stattfinde. Zudem wird das Europalehramtsstudium im Allgemeinen kritisiert:

> *„Ich hatte immer das Gefühl, dass sich die PHs mit diesem, wir machen Europalehramt, immer so, die halten ihre Fahnen damit hoch, aber keinem fällt auf, dass die EuLastudenten überall hinten runterrutschen“ (B7, 643ff.)*

Für sie*ihn besteht ein Nachteil darin Mathematik oder Deutsch nicht auf Hauptfachniveau studiert zu haben, da so fachfremdes Unterrichten nicht zu umgehen sei. Zudem spricht sie*er mit dem Zitat einen Aspekt an, den die Lehramtsanwärter*innen immer wieder thematisierten: dass etwa die Regelstudienzeit mit Europalehramt schwerer einhaltbar sei und im Studienplan für die Europalehramtsstudierenden weniger Englischseminare als für nicht Europalehramtsstudierende mit Englisch vorgesehen seien.

Letztendlich würde sie*er Europalehramt aber nochmal studieren, wenn das Ziel später sei einmal bilingual zu unterrichten. Der Grund dafür sei, dass das Studium, auch wenn anfangs Zweifel geäußert wurden, *„Sprachbewusstsein und Spracherwerbstheorien“* (B7, Z.642.) vermitteln konnte. Dies sei im Selbststudium laut der befragten Person wahrscheinlich kaum möglich.

5.3.5 Umsetzbarkeit von CLIL in der Grundschule

*Lehrbeauftrage*r*

Die Leistungsbewertung müsse im bilingualen Sachfachunterricht auf Deutsch stattfinden, damit das Inhalts- und nicht das Sprachverständnis bewertet werde. Hinsichtlich der Sprache und des inhaltlichen Niveaus müsse der Unterricht realistisch und motivierend sein. Als Positivbeispiel führt die Person eine Schule an, in der

> *„nicht nach den Sternen gegriffen und der Unterschied zwischen swimming, sinking, floating auf Englisch diskutiert [wird]. Das ist nicht realistisch (..). Das ist noch nicht mal in der Sek 1 unter normalen Umständen realistisch." (B1, Z. 119f.)*

Es gehe darum auf holistische Art und Weise den Kindern sachfachliche Inhalte auf Englisch zu vermitteln und dabei alle vier Sprachfertigkeiten anzusprechen. Dabei sei ein fremdsprachlicher Anteil von 50% ausreichend und umsetzbar. Es gebe drei grundschulrelevante Modelle. Entweder beginne man die Stunde in Deutsch und wechsele dann zu Englisch, man beginne mit Englisch und wechsele dann zu Deutsch oder man nutze das Sandwich-Prinzip Englisch-Deutsch-Englisch. Die Konsolidierungsphase solle jedoch immer auf Deutsch stattfinden, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen den sachfachlichen Inhalt verstanden haben. Es sei möglich auch wochenweise den Unterricht komplett auf Englisch zu gestalten, doch das *„funktioniert nur (.) in entsprechend leistungsstarken Klassen"* (B1, Z. 774f.).

Ein großes Problem für die Umsetzung von bilingualem Unterricht in der Grundschule sei die Verschiebung des Fremdsprachenunterrichts von Klasse 1 auf Klasse 3. Dadurch fehlten zwei Jahre an Fremdsprachenerfahrung, die die Kinder auf bilingualen Sachfachunterricht vorbereiten würden. Zuvor habe die befragte Person empfohlen in der 1. Klasse erstmal nur Englisch zu unterrichten und frühestens in der 2. Klasse mit bilingualem Unterrichten zu beginnen. Momentan empfiehlt sie, erstmal in Klasse 3 nur mit Englisch zu beginnen und im Laufe des Schuljahres mit bilingualem Sachfachunterricht anzufangen, sobald erste Englischkenntnisse vorhanden sind, damit bei Kindern mit fremdsprachlichen Schwierigkeiten keine negativen Emotionen von der Sprache auf das Sachfach übertragen würden.

*Lehramtsanwärter*innen*

<u>Gelingensfaktoren</u>

Damit CLIL-Unterricht in der Grundschule gewinnbringend funktionieren kann, wird als wichtigster Faktor die Kooperation und Unterstützung innerhalb des Kollegiums genannt,

gefolgt von der Unterstützung durch die Eltern. Zudem sei die Auswahl der Themen sehr wichtig. Persönliche Themen eigneten sich wenig bis gar nicht, dafür seien handlungsorientierte Themen sehr gut geeignet.

Chancen

Die Vorteile von CLIL seien, dass die Kontaktzeit mit der Fremdsprache erhöht werde und so größere Fortschritte in dieser zu verzeichnen seien. Zudem seien die Schüler*innen motivierter als in ‚normalen' Sachunterrichtsstunden. Darüber hinaus profitieren Schüler*innen mit DaZ, da viel mehr Visualisierungen als im deutschsprachigen Unterricht verwendet werden. Dadurch könnten diese im Unterricht besser folgen.

Herausforderungen

Es wird deutlich, dass bilinguale Stunden ein großer Aufwand sind. Es werde mehr Material benötigt und die Stunden würden intensiver geplant. Es müsse überlegt werden, „*welche Phasen eignen sich*" (B2, Z.10), welche Methoden werden verwendet, welche Visualisierungen und wie kann der sachfachliche Inhalt in der Fremdsprache von den Kindern verstanden werden. All diese Gedanken sollten auch eine Rolle im deutschsprachigen Unterricht für Kinder mit DaZ spielen, wie ein*e Lehramtsanwärter*in anmerkt, doch konzentriere sie*er sich eher im CLIL-Unterricht darauf. Das Schwierige sei auch „*inhaltlich immer noch auf dem gleichen oder ungefähr auf dem gleichen Level*" (B6, Z.15) zu bleiben, damit die im Fokus stehenden sachfachlichen Ziele erreicht werden. Deswegen müsse man die „*Fremdsprachenkompetenz [der Schüler*innen, Anm. d. Autorin] einschätzen [.] können*" (B3, Z.10), um diese nicht zu überfordern. Des Weiteren benötige man selbst das „*Fachvokabular*" (B4, Z.15), um die sachfachlichen Inhalte zielsprachlich korrekt versprachlichen zu können, welches oftmals zu den einzelnen Themen noch recherchiert werden müsse. Zudem seien „*Kinder [.] oft frustriert, wenn sie was nicht gleich verstehen*" (B5, Z.3), weswegen eine Lehrkraft besonders im CLIL-Unterricht viel Einfühlungsvermögen benötige, um die Schüler*innen zu motivieren. „*CLIL hat halt die besondere Herausforderung, dass es für die (.) Kinder deutlich herausfordernder ist als normaler Unterricht*" (B5, Z.11), zumindest für die Kinder, die nicht mit DaZ aufgewachsen seien.

Dazu komme, dass es kaum CLIL-Material für den Grundschulbereich gebe, was mit einem großen zusätzlichen zeitlichen Aufwand für die Materialerstellung einhergehe. Die Verschiebung des frühen Fremdsprachenbeginns in Baden-Württemberg auf die 3. Klasse

sehen alle kritisch. Es werde Schwierigkeiten im Unterrichten von CLIL geben. So wird angesprochen, dass der sprachliche Vorlauf von zwei Jahren fehle und dadurch Grundvokabular, das für das Arbeiten im Sachfach notwendig sei. Zudem seien die Kinder nicht mehr so offen für CLIL, wie sie dies noch in der 1. Klasse seien.

Eigene Umsetzung

Vier der Befragten sind die einzigen an der Schule, die CLIL praktizieren. Ein*e Lehramtsanwärter*in arbeitet an einer bilingualen Schule, sodass das Konzept auch in anderen Klassen umgesetzt werde. Der Umfang der Umsetzung im eigenen Unterricht variiert. So berichten einige von zwei bis vier durchgeführten CLIL-Stunden pro Unterrichtseinheit; ein*e Lehramtsanwärter*in von einer kompletten CLIL-Einheit, in der jede Stunde in der Fremdsprache Englisch abgehalten wurde. Einige berichten davon die Sandwichmethode anzuwenden, also deutsche und englische Phasen abzuwechseln. Andere wiederum davon bestimmte Phasen wie die Sicherungsphase immer oder meistens auf Deutsch und Rituale oder den Einstieg immer in der Fremdsprache durchzuführen.

*Mentor*in*

Die Kooperation innerhalb des Kollegiums wird ebenfalls als ein wichtiger Faktor eines gelingenden CLIL-Unterrichts angesehen. Dazu kommt, dass die Lehrkraft beide Fächer, sowohl das Sachfach wie auch die Fremdsprache, in derselben Klasse unterrichten sollte, um fremdsprachlich vorentlasten zu können.

Besondern wichtig scheint dies für den späten Fremdsprachbeginn zu sein. CLIL-Unterricht sei immer noch möglich, doch sei es sehr viel schwieriger. Allerdings würden Kinder durch Visualisierungen und Gestik und Mimik sehr viel verstehen. Kinder mit DaZ hätten Sprachlern- und Verstehenstechniken für das Deutsche gelernt, die sie im Fremdsprachenunterricht oder CLIL-Unterricht anwenden könnten. Kinder ohne Zweitsprache müssten diese Techniken erst erlernen und ihnen fehlten dann die zwei Jahre Fremdsprache in der 1. und 2. Klasse. Auch wird der Mehraufwand für CLIL-Stunden angesprochen, vor allem dann, wenn Unterricht mit deutschsprachig unterrichtenden Parallelkolleg*innen geplant werde und aus den bereits geplanten Unterrichtseinheiten noch zusätzlich bilinguale Stunden konzipiert werden müssten.

5.3.6 Kooperation zwischen Schule und Seminar

*Lehrbeauftrage*r*

Das Seminar arbeite mit sogenannten „*Kooperationsschulen*“ (B1, Z. 516), die es im Laufe der Zeit aufgebaut habe, zusammen. An diesen Schulen seien „*fähige Mentorinnen*“ und „*sehr entgegenkommende Schulleitungen*“ (B1, Z. 518). Diese engen Kooperationen müssten aber auch gepflegt werden. Der Vorteil sei,

> *„dass in diesen Schulen der bilinguale Unterricht analog unserer (.) Prinzipien (.) umgesetzt wird und 10 grundlegende Prinzipien (.) müssen dabei (.) berücksichtigt werden, weil ja schließlich der Unterricht in den Schulen stattfindet, aber wir (.) die Examen (.) machen. Kann also nicht sein, dass da eine Schule ihr eigenes BLL-Süppchen kocht (.) abseits unsrer Prinzipien, (.) die natürlich Hand in Hand mit dem gehen, was an der PH vermittelt wird (.), wenn auch etwas realistischer“ (B1, Z. 562-531)*

Um die Ausbildung transparent zu gestalten, gibt es einen Einschätzungsbogen, der in allen Abschnitten der 2. Phase zum Einsatz komme, damit diese auch „*lernwirksam*“ (B1, Z. 40) sei. Die Mentor*innen würden deswegen auch in Fortbildungen und BLL-Auffrischungen auf ihre Aufgabe vorbereitet, damit *„eine Schule (..) nicht BLL bekommt (.) und keine Ahnung davon hat. (.) Das wäre ja kontraproduktiv“* (B1, Z.613ff.)

*Lehramtsanwärter*innen*

Diese Angaben lassen sich nicht durch die Aussagen der Lehramtsanwärter*innen bestätigen. Vier der fünf Lehramtsanwärter*innen geben an, dass ihre Mentor*innen sich nicht mit CLIL oder den geltenden Standards auskennen. Ein*e diese*r Lehramts-anwärter*innen berichtet sogar davon, dass sie*er ihren Mentor*innen die Richtlinien habe näherbringen müssen. Von CLIL-Fortbildungen ihrer*seiner Mentor*in weiß lediglich eine*r. Diese vier Lehramtsanwärter*innen sind auch jeweils die ersten mit Europalehramt an den jeweiligen Schulen. Lediglich ein*e Lehramtsanwärter*in gibt an, von einer*einem Mentor*in betreut zu werden, die*der selbst EuLa studiert habe, und deswegen wisse, auf was es bei CLIL ankomme. Diese*r Mentor*in habe auch schon zuvor mehrere Lehramtsanwärter*innen mit Europalehramt betreut.

*Mentor*in*

Auch die Aussagen der*des Mentor*in decken sich nicht mit den Aussagen des*der Lehrbeauftragten. Coronabedingt sei zwar dieses Jahr alles anders, da nur einer der üblichen zwei Mentor*innentage stattfand. Allerdings wurde während des ersten Mentor*innentages nicht auf Europalehramt im Besonderen eingegangen, sondern nur auf

Nachfrage. Wie auch im Studium, erwähnt die*der Mentor*in auch hier wieder, dass Europalehramt

> *„‘n bisschen hinten runter [falle] […] weil das halt einfach Fragen sind, die den Großteil nicht betreffen und die dann individuell geklärt werden oder halt in der kleinen Gruppe dann.“* (B7, Z.280).

Ihrer*seiner Meinung nach sei das Mentor*innensein ohne EuLa-Qualifizierung schwieriger, aber nicht notwendig: eine EuLa-Qualifizierung der*des Mentor*in ein „*Pluspunkt*“ (B7, Z.370) und extra „*Luxus*“ (B7, Z.370) für die*den Lehramtsanwärter*in. Der Vorbereitungsdienst bestünde aber nicht nur aus der CLIL-Qualifizierung und daher könnten die Mentor*innen in anderen Bereichen wie bspw. der persönlichen Entwicklung unterstützen. Aus eigenen Erfahrungen übernehme in diesen Fällen das Seminar die EuLa-Mentor*innen-Rolle, allerdings sei dies in der Hinsicht problematisch, da das Seminar die Klasse nicht kenne und so nicht zielgerichtet beraten und unterstützen könne.

5.3.7 Kooperation zwischen PH und Seminar

*Lehrbeauftragte*r*

Wie in dem vorangehenden langen Zitat unter 5.3.6 angedeutet, sei das Studium an der PH weniger realistisch als die Ausbildung am Seminar. In diesem Bereich könne man noch besser zusammenarbeiten. Dies habe vielerlei Gründe:

1. CLIL-Konzept anstatt BLL-Konzept werde vermittelt
2. Erfahrene Lehrkräfte mit Lehraufträgen würden fehlen
3. Gute Praktikaschulen würden fehlen
4. Systembedingt: Unterschiedliche Ausbildungsphasen

Zu Punkt 1. Dies wurde bereits in den vorangehenden Kapiteln erläutert. An der PH werde das Konzept von CLIL mit einem einsprachigen Unterricht in der Zielsprache vermittelt, was im Grundschulunterricht nicht funktioniere. Dort werde das Konzept von BLL mit dem Prinzip der Zweisprachigkeit, phasenweiser Wechsel zwischen Schul- und Zielsprache, angewandt. Ein Grund für die viel zu hohen Erwartungen an den Unterricht der Lehramtsanwärter*innen mit denen sie in den Vorbereitungsdienst kämen, sei, die Tatsache, dass es keine oder nur wenige erfahrene Lehrkräfte mit Lehraufträgen an der PH gebe.

Allerdings seien die unterschiedlichen Ausbildungsstandards auch systembedingt. So habe die PH einen akademischen Anspruch und sei somit für die Theorie zuständig, im Seminar

werde dann die Praxis und Methodik abgedeckt. Es wird betont, dass eine Kooperation auf *„Augenhöhe“* (B1, Z. 643, 649) stattfinden müsse. Durch verschiedene Aussagen wird allerdings deutlich, dass diese Augenhöhe nur bedingt gegeben sei, da *„sich (..) eine Hochschule (..) ungern (.) von einem Seminar (.) reinschwätzen lässt“* (B1, Z. 626).

Es gebe unterschiedliche Möglichkeiten, wie eine Kooperation auf Augenhöhe trotzdem stattfinden könne: Gegenseitiges Hospitieren und Anrechnungsstunden auf das Deputat, um eine effektive Kooperation zu ermöglichen. So könnten sich Lehrbeauftrage der Studienseminare Seminare an der PH ansehen und den Dozierenden Feedback geben und andersherum könnten sich die Dozierenden der PH Seminarsitzungen am Studienseminar ansehen und zu Besuchen an die Schulen mitkommen, um den Beratungsprozess zu erleben. Das Anrechnen von Stunden auf das Deputat für Kooperationsdozierende und -lehrbeauftragte würde die Zeit wertschätzen, die in die Kooperation fließen würde. So würden sich mehr Dozierende auch um eine Kooperation bemühen. In Bezug auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden und Lehramtsanwärter*innen würde dies bedeuten, dass CLIL-Inhalte auch besser abgestimmt werden würden.

*Lehramtsanwärter*innen*

Diese Punkte lassen sich durch die Aussagen der Lehramtsanwärter*innen stützen. So wurde bereits unter Kap. 5.3.3 von den unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen an die Studierenden und Lehramtsanwärter*innen an PH und Seminar berichtet.

Bezüglich des zweiten Punktes die Dozierenden betreffend äußern sich vereinzelt Lehramtsanwärter*innen – zwei konkret: bei einigen Dozierenden fehle der Praxisbezug. Ob aufgrund mangelnder Praxiserfahrungen oder aufgrund dessen, dass der aktive Schuldienst schon länger zurückliege, konnte nicht erläutert werden. Indirekt wurde immer wieder erklärt, dass die Unterschiede zwischen Seminaren auch davon abhingen, inwiefern die Dozierenden die Inhalte auf die Praxis übertragen oder (eigene) Beispiele aus dem Schulalltag aufzeigen konnten.

Bezüglich der Praktikaschulen wird kritisiert, dass einige der Lehramtsanwärter*innen im Integrierten Semesterpraktikum nicht in den zwei Hauptfächern, der Fremdsprache und ihrem Sachfach unterrichteten, sondern stattdessen eines von beiden durch Deutsch oder Mathematik ersetzt wurde, sodass CLIL-Erfahrungen ausgeschlossen waren. Hier wünschen sich mehrere Lehramtsanwärter*innen, dass mehr Kontakt zu Bili-Schulen bzw. zumindest im Semesterpraktikum die Möglichkeit des bilingualen Unterrichtens bestehe.

Die Unterschiede in der Ausbildung werden allerdings auch von zwei Lehramtsanwärter*innen angesprochen, die sich keine verstärkte Kooperation zwischen der PH und dem Seminar wünschen. Es seien unterschiedliche Abschnitte: der erste sei für die Theorie und der zweite für die Praxis zuständig.

*Mentor*in*

Auch hier werden die Punkte 1, 3 und 4 angesprochen. Durch das eigene Europalehramtsstudium an der PH, könne sie*er ebenfalls von den unterschiedlichen Erwartungen bezüglich des Prinzips der Einsprachigkeit berichten. Diese decken sich mit den bereits erwähnten Erfahrungen der Lehramtsanwärter*innen und der*des Lehrbeauftragten.

Im Semesterpraktikum konnte sie*er ebenfalls die Erfahrung machen nicht mit den CLIL-Fächern an der Schule vertreten zu sein, sodass CLIL-Stunden nicht gehalten werden konnten. Eine Kooperation mit Schulen sei hier wünschenswert.

Doch auch sie*er spricht an, dass die Unterschiede in der Ausbildung vor allem hinsichtlich des theoretischen und praktischen Anteils systembedingt seien und deswegen ein höherer Praxisbezug im Studium nicht möglich sei.

> *„(…) man kann immer leicht sagen, man wünscht sich mehr Praxis in der ersten Ausbildungsphase, aber das ist halt, das Studium bleibt es halt immer irgendwo Theorie, weil man halt nicht gleichzeitig, es ist ja kein duales Studium, dann wär's was anderes.“ (B7, Z.594ff.)*

5.3.8 Leistungsbewertung im CLIL-Vorbereitungsdienst

*Lehrbeauftragte*r*

Der unter Kapitel 5.3.6 erwähnte Einschätzungsbogen sei seminarübergreifend entworfen worden und an neue Bildungspläne angepasst. Dieser sei nicht CLIL-spezifisch, die einzelnen Items seien aber auf CLIL übertragbar. Der Bogen beinhalte drei verschiedene Niveaustufen *Eingangsstufe*, *fortgeschrittene Stufe* und *Zielstufe*, in der die einzelnen Unterrichtsbesuche vermerkt werden, um eine Entwicklung festzuhalten. Darüber hinaus werden in einem Freitextfeld *Erhaltungs-* und *Entwicklungsziele* notiert. Mit diesem Einschätzungsbogen werden die Lehramtsanwärter*innen *„individuell“* (B1, Z. 829) begleitet und er gewährleiste eine einheitliche und transparente Beurteilung da, *„dieser Bogen für alle gleichermaßen für jedes Fach, für jede LA (Anmerkung d. Autorin: Lehramtsanwärterin), für jeden Mentor, für jede Schulleitung [gilt].“* (B1, Z. 797)

Für BLL selbst gebe es allerdings einen Orientierungsbogen, der jedoch mehr als Orientierung denn als Beurteilungsinstrument eingesetzt werde.

*Lehramtsanwärter*innen*

Auch die Lehramtsanwärter*innen berichten alle davon, dass es keinen speziellen CLIL-Einschätzungsbogen gebe. Allen wurden die Beobachtungen und Einschätzungen mündlich mitgeteilt. Ein*e Lehramtsanwärter*in erzählte explizit, dass er*sie jederzeit die Möglichkeit gehabt hätte, die Einschätzungsbögen auch nachträglich noch einmal einzusehen; eine weitere davon, dass sie das Protokoll, das während der Unterrichtsbesprechung nach dem Unterrichtsbesuch erstellt wurde, als Dokument per Email zugesandt bekam. Bezüglich EuLa wird allerdings kaum etwas erwähnt. Die meisten Äußerungen beziehen sich allgemein auf den Unterricht. Lediglich zwei Lehramtsanwärter*innen beziehen sich direkt auf CLIL und berichten davon, dass entweder keine oder nur sehr wenige Notizen bezüglich CLIL auf dem Protokoll oder Einschätzungsbogen eingetragen wurden.

*Mentor*in*

Die*der Mentor*in nutzt den von der*dem Lehrbeauftragten erwähnten Beurteilungsbogen. Dieser werde bei zukünftigen Ausbildungsgesprächen herangezogen, um die Entwicklung aufzeigen zu können.

5.4 Interpretation der Ergebnisse

5.4.1 Fragestellung 1

Inwiefern führen die im Europalehramtsstudium für die Grundschule erworbenen Kompetenzen im CLIL-Bereich zur Bewältigung der CLIL-spezifischen Anforderungen im Vorbereitungsdienst?

Um diese Fragestellung zu beantworten muss analysiert werden, welche CLIL-spezifischen Anforderungen gesehen werden, welche Kompetenzen im Studium erworben wurden und ob dies die Kompetenzen sind, die zur Bewältigung der Anforderungen notwendig sind.

Unter 5.3.5 werden einige Herausforderungen genannt, die das Unterrichten von CLIL in der Grundschule mit sich bringt. Daraus lassen sich CLIL-spezifische Anforderungen ableiten.

- Erstellung eigener englischsprachiger Materialien für den Sachfachunterricht
- die sachfachlichen Ziele stehen im Fokus, somit müssen die Themen trotz Fremdsprache auf dem gleichen inhaltlichen Niveau behandelt werden
- unterschiedliche Fremdsprachenkompetenzen und Sprachlernstrategien der Schüler*innen einschätzen
- Umgang mit Frustration, wenn Inhalte nicht sofort verstanden werden

Die unter 5.3.2 genannten Kompetenzen, die laut Lehrbeauftrage*r, Lehramtsanwärter*innen und Mentor*in im Studium erworben wurden, sind schwer zu verallgemeinern, da bei den Lehramtsanwärter*innen wenig mehrfach genannte Kompetenzen zu verzeichnen sind. So wird die folgende Kompetenz von allen drei Personengruppen genannt: die **Fremdsprachenkompetenz,** unter die in diesem Fall auch das sprachsensible Unterrichten gegliedert wird. Somit scheint diese Kompetenz am sichersten erworben. In zwei verschiedenen Personengruppen wird noch die **interkulturelle Kompetenz** genannt. Darüber hinaus wird von den Lehramtsanwärter*innen viel theoretisches Wissen angegeben, doch dieses wird oftmals nicht weiter differenziert. Somit kann aber sicher festgestellt werden, dass die Lehramtsanwärter*innen **theoretische Grundlagen** zu CLIL und seinen Umsetzungsmodellen erworben haben, auch wenn sie selbst keine Kompetenzen daraus ableiten. Doch das theoretische Wissen dient nach Denner (2018) als Grundlage für das Erklären von Alltagsphänomenen und zum Ableiten von Handlungsoptionen. Die **Personale Kompetenz** wird zwar nur von der*dem Lehrbeauftragte*n bestätigt, doch beurteilt diese*r die Lehramtsanwärter*innen im allgemeinen, und so kann diese Kompetenz ebenfalls als in der 1. Phase erworben angesehen werden.

Kompetenzen werden in Tabelle 7 als erworben gekennzeichnet, wenn diese von allen Lehramtsanwärter*innen in allen drei Personengruppen genannt oder die*der Lehrbeauftrage*diese nennt, da sie*er im Überblick angibt, welche Kompetenzen die meisten bis alle Lehramtsanwärter*innen mit in den Vorbereitungsdienst bringen. Als teilweise erworben wird eine Kompetenz eingestuft, wenn nur einzelne diese erwähnen. Als nicht erworben werden Kompetenzen eingestuft, die von keiner Personengruppe erwähnt wurden.

Wie in Tabelle 7 dargestellt, werden die notwendigen Kompetenzen, um alle CLIL-spezifischen Anforderungen zu bewältigen, nur teilweise bereits in der 1. Phase erworben. Vollständig sind es nur die Fremdsprachen- und Personale Kompetenz. Von der Medienkompetenz und Begeisterungsfähigkeit für CLIL berichten nur manche, womit es personen- oder seminarabhängig sein könnte. Es könnte aber auch mit den Präkonzepten zu CLIL und den Erwartungen an das Studium zusammenhängen, in welchem Maße dies ausschlaggebend ist. Wovon das Erwerben der Kompetenzen abhängt, konnte im Rahmen dieser Studie nicht geklärt werden.

Tabelle 7: Bewältigung der CLIL-spezifischen Anforderungen (Eigene Darstellung)

CLIL-Anforderung	Notwendige Kompetenz	Erworben ja/nein
Erstellung eigener englischsprachiger Materialien	Methodenkompetenz	teilweise
Sachfachliche Ziele in der Fremdsprache erreichen	Registerkompetenz Fachsprache (Sachfachkompetenz→ nicht erfragt, da Fokus auf CLIL-Seminaren lag)	teilweise nein /
unterschiedliche Fremdsprachenkompetenzen und Sprachlernstrategien der Schüler*innen einschätzen	Fremdsprachenkompetenz Personale Kompetenz	ja ja
Umgang mit Frustration der Schüler*innen	Begeisterungsfähigkeit für CLIL (Personale Kompetenz	teilweise ja)

Mit Bezug auf die didaktischen Anforderungen muss zudem in Betracht gezogen werden, dass sowohl die*der Lehrbeauftragte, die Lehramtsanwärter*innen als auch die*der Mentor*in nicht von einer Kompetenzentwicklung im klassischen Sinne sprechen, da im Vorbereitungsdienst unterschiedliche Erwartungen gelten. Wenn die Lehramts-anwärter*innen jedoch mit den Ansprüchen ihre Stunden einsprachig zu gestalten in den Vorbereitungsdienst gehen anstatt zweisprachig, wie es dann dort erwartet wird, kann dies als Vor- und Nachteil betrachtet werden. So kann einerseits argumentiert werden, dass es ein Einfaches sein müsste, wenn die eigenen Erwartungen an die Stunde gesenkt werden. Doch genauso gut kann dagegengehalten werden, dass die Lehramtsanwärter*innen verunsichert mit anderen Erwartungen in den Vorbereitungsdienst gehen und diese Verunsicherung nicht nur auf den mangelnden Praxiserfahrungen fußen, sondern auf den unterschiedlichen Inhalten der Institutionen innerhalb der Lehramtsausbildung.

Somit kann abschließend erörtert werden, dass das Europalehramtsstudium für die Grundschule in manchen Bereichen vollständig, in anderen nur teilweise oder gar nicht auf die CLIL-spezifischen Anforderungen im Vorbereitungsdienst vorbereitet.

5.4.2 Fragestellung 2

Kann das erworbene CLIL-spezifische Kompetenzniveau als Ergebnis des Zusammenspiels von Lehrangeboten, Beiträgen der Dozierenden, der Seminargruppe und der eigenen Person gesehen werden?

Diese Fragestellung kann in dieser Arbeit nur bedingt und nicht allumfassend beantwortet werden, da nur die erworbenen Kompetenzen, nicht jedoch das Niveau eingeschätzt wurde, und zudem die Aussagen über erworbene Kompetenzen sehr stark variieren. Dies steht im Widerspruch zu einigen Aussagen, dass die Eingangsvoraussetzungen im Vorbereitungsdienst relativ ähnlich seien, da die besuchten Veranstaltungen zum Großteil die gleichen gewesen seien. Um die Frage zu beantworten werden die Ergebnisse aus 5.3.2, 5.3.3 und 5.3.7 herangezogen und in Tabelle 8 zusammengefasst.

Tabelle 8: Zusammenspiel Seminare, Dozierende, Seminargruppe und eigene Person (Eigene Darstellung)

	B2	B3	B4	B5	B6
Unterschiede im Kompetenz-erwerb je nach Dozierenden + Seminaren	→ Unterschiede in aktiver Praxis der Dozierenden	*„Extrem. Also wirklich extrem“*	*„Oh schwer zu sagen. Ich glaube ich hab' nur Seminare bei [Dozierenden-name] besucht.“*	*„Ja, ja, ganz stark“*	*„Ich weiß, dass es ein paar Vorlesungen gibt, die besser sind, aber ich hatte da nicht das Glück“*
Seminar-gruppe PH	/	/	/	/	/
Eigen-verantwortung	Freiwillige Praktika	Evtl. durch Internet-recherche	- Evtl. Praktikum an bilingualer Schule - Praktikum bei ehemaligen EuLa-LAs - Seminar freiwillig besucht	- Praktika - Auslands-praktika + -erfahrungen - Seminar freiwillig besucht → Vorbereitung für Vorbereitungs-dienst (VD)	- im Ausland unterrichten; Nebenjob an Bili-Schule/ Regelschule - die Seminare besucht, die am besten in den Stundenplan passten
Unterschied-liche Eingangs-voraus-setzungen am Seminar	/	unterschiedliche Praxiserfahrun-gen	unterschiedliche Einstellung führen zu unterschied-lichen Erfahrungen	- ähnlich Vorkenntnisse durch die selben Seminare - unterschiedliche Praxiserfahrun-gen	unterschiedliche Praxiserfahrun-gen

Die Lehrangebote werden durchweg als zu wenig praxisbezogen, theorielastig und als wenig grundschulbezogen beschrieben (siehe Tabelle 8). Vier der Lehramtsanwärter*innen beschreiben Unterschiede zwischen den Dozierenden und ihren Seminarinhalten. Eine*r berichtet, dass sie*er dies nicht beurteilen könne. Doch auf die spätere Frage, ob die Lehramtsanwärter*innen mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen am Seminar ankommen, berichten drei, dass diese in den unterschiedlichen Praxiserfahrungen liegen – je nachdem an welchen Schulen die Pflichtpraktika absolviert wurden. Ein*e Lehramtsanwärter*in beschreibt, dass es an den eigenen Einstellungen liege, welche Erfahrungen man mache. Je nachdem wie positiv oder negativ man dem Konzept des bilingualen Unterrichtens gegenüberstehe, würde man mehr oder weniger für sich persönlich mitnehmen. Ein*e andere*r berichtet, dass die vermittelten Inhalte in den Seminaren doch ähnlich seien. Daraus lässt sich schließen, dass die Unterschiede in den Seminaren weit weniger wichtig für die Kompetenzentwicklung sind als die Praxiserfahrungen in Praktika.

Über die Zusammensetzung des Seminares mit der Seminargruppe werden keine Äußerungen getätigt. Bezüglich der eigenen Person äußerte sich ein*e Lehramts-anwärter*in, dass sie*er die Seminare besuchte, die am besten in den Stundenplan passten und nicht darauf geachtet habe, wann sie*er die gewünschten für sie*ihn interessanten CLIL-Seminare in späteren Semestern noch nachholen oder zusätzlich besuchen könne. Zwei weitere Lehramtsanwärter*innen dagegen berichten vom Besuch eines zusätzlichen grundschulspezifischen Didaktikseminars, was eine*r davon für den Vorbereitungsdienst geholfen habe. Alle nannten jedoch Möglichkeiten, wie CLIL-spezifische Kompetenzen auch außerhalb der Seminare und Vorlesungen hätten erworben werden können: durch Praktika und Praxiserfahrungen in Schulen. Von freiwillig durchgeführten Praktika berichtet keine der Lehramtsanwärter*innen.

Da aber gerade diese Praxiserfahrungen, das zu sein scheint, was die Lehramts-anwärter*innen voneinander unterscheidet, kann die Fragestellung in dieser Hinsicht bejaht werden. Das Kompetenzniveau hängt vom Zusammenspiel zwischen den Lehrangeboten, der Dozierenden und der eigenen Person zusammen. Wobei die eigene Person eine größere Rolle zu spielen scheint, als die Lehrangebote und Dozierenden. Die Seminargruppe scheint eine untergeordnete oder gar keine Rolle zu spielen.

5.4.3 Fragestellung 3

Inwiefern führen die während des Vorbereitungsdienstes gemachten Erfahrungen im CLIL-Bereich zu einer positiven oder negativen Einstellung gegenüber CLIL in der Grundschule?

Für diese Frage werden Kapitel 5.3.3, 5.3.4, 5.3.6 und 5.3.7 herangezogen und in Tabelle 9 dargestellt.

Tabelle 9: Zusammenhang zwischen Erfahrungen während des Vorbereitungsdienstes (VD) und der Einstellung zu CLIL (Eigene Darstellung)

	B2	B3	B4	B5	B6
Einstellung zu CLIL in der GS vor VD	Einstellung wird nicht deutlich	negativ	skeptisch	positiv	Enttäuscht vom Studium (Einstellung wird nicht ganz deutlich)
Positive Erfahrungen	- sehr unterstützender Mentor (allgemein) - Bili-Schule	-schöne Unterrichtsein-heit - Austausch im Seminar	-Unterstützung im Kollegium - CLIL funktioniert besser als gedacht - vorherige*r LA auch Eula → hospitieren - Austausch im Seminar - DaZ-Kinder profitieren	- sehr individuelle Betreuung am Seminar - Hospitationen	- erfolgreiche CLIL-Stunden - sprachlicher Fortschritt der Kinder
Negative Erfahrungen	- keine Wertschätzung des zusätzlichen Mehraufwandes -Stellensuche	- keine Eula-Mentor*innen - keine Unterstützung im Kollegium - kritisierende Eltern - CLIL-Stunden sehr aufwändig - Stellensuche		- zusätzliche Stunden am Seminar als Last empfunden	- keine Unterstützung durch Mentor*innen - Austausch zwischen LAs hätte stärker sein können
Einstellung zu CLIL in der GS nach VD	Abhängig von äußeren Faktoren an Schule	Negativ, allerdings werden auch positive Aspekte abhängig von äußeren Faktoren an der Schule gesehen	Positiv überrascht, aber immer noch skeptisch aufgrund des zeitl. Mehraufwandes bei vollem Deputat	positiv	positiv

Da in den Interviews B2 und B6 keine signifikante Einstellung zu CLIL in der Grundschule direkt nach dem Studium erkennbar ist, können aus diesen Aussagen zumindest keine Aussage über die Entwicklung getroffen werden, ob eine Veränderung der Einstellung eingetreten ist. B6 äußert, dass das Studium enttäuschend war, aber nicht, welche Meinung sie*er zu CLIL zum damaligen Zeitpunkt hatte. (siehe Tabelle 9)

Sieht man sich die Aussagen von B2, B3 und B4 an, so kann festgestellt werden, dass sich die Einstellungen im Laufe des Vorbereitungsdienstes nicht stark verändert haben. Interessant festzustellen ist, dass obwohl B4 im Vorbereitungsdienst nur positive Erfahrungen mit CLIL gemacht hat, zwar positiv überrascht wurde, aber trotzdem auch am Ende des 2. Jahres immer noch skeptisch ist, ob CLIL mit einem vollen Deputat von 28 Stunden umsetzbar ist. B3 hingegen startete bereits mit einer negativen Einstellung in den Vorbereitungsdienst. In den Aussagen wird immer wieder betont, dass sie*er selbst das Konzept nicht vertrete, es aber gegenüber den Eltern und Schüler*innen tun müsse. Dazu kommen viele negative Erfahrungen. Aus diesem Grund ändert sich die Einstellung nicht, jedoch nennt sie*er auch Aspekte wie CLIL an Schulen funktionieren kann, wenn Kollegium und Schulleitung das Konzept mitunterstützen. Somit werden hier trotz der überwiegend negativen Erfahrungen auch positive Aspekte gesehen. Diese könnten durch den immer wieder erwähnten sehr gewinnbringenden Austausch im Seminar zu verzeichnen sein.

B5 kommt mit einer positiven Einstellung in den Vorbereitungsdienst und wird in ihrer*seiner Einstellung noch bestärkt. Die*der Lehramtsanwärter*in möchte CLIL auf jeden Fall auch nach dem Vorbereitungsdienst weiterhin umsetzen. Sie*er war die*der einzige, die*der die Schule schon vor dem Vorbereitungsdienst durch eine Vertretungsstelle kannte. Somit könnte auch die persönliche Ebene zwischen den Kolleg*innen die positive Einstellung bestärkt haben.

B6 wurde vom Studium enttäuscht und macht während des Vorbereitungsdienstes vor allem in Bezug auf die Unterstützung und Kooperation eher negative Erfahrungen. So erhält sie*er keinerlei Unterstützung durch die Mentor*in, was als sehr großer Minuspunkt angesehen wird. Zudem stellt sie*er fest, dass die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Mitreferendar*innen hätte stärker sein können. Entweder wiegen die positiven Erfahrungen die negativen auf oder eine bereits gefestigte Einstellung zu CLIL nach dem Studium führt zur positiven Meinung am Ende des 2. Jahres. Letzteres würde die

Enttäuschung über das Studium auch erklären, da sie*er zwar eine positive Einstellung gehabt haben könnte, das Studium sie*ihn aber nicht darin bestärkt hat.

Da die Anzahl der Stichprobe gering ist, lassen sich die Aussagen nicht verallgemeinern, jedoch lässt sich eine erste Tendenz erkennen. So scheinen die Einstellungen zu CLIL nach dem Studium auf eine gewisse Art und Weise schon gefestigt zu sein, sodass der Vorbereitungsdienst keine großen Änderungen weder in positiver noch in negativer Hinsicht bewirkt. Es kommt zwar zu leichten Änderungen der Tendenzen, sodass trotz negativer Einstellung und negativer Erfahrungen auch positive Aspekte gesehen werden und auch trotz ausschließlich positiver Erfahrungen eine vollkomme Skepsis nicht gelöst werden kann.

Bei denjenigen, die nach dem Studium CLIL skeptisch gegenüberstanden, wurde in den Interviews deutlich, dass sich dies im Laufe des Studiums manifestiert hat. Aufgrund der vermittelten CLIL-Konzepte an der PH hat sich ein Bild von CLIL in der Grundschule ergeben, das als nicht umsetzbar angesehen wird.

5.4.4 Theoretischer Abgleich

Vermittlungsprozesse

Nach Denner (2018) kann Professionalisierung nur dann stattfinden, wenn zwischen Person, Theorie und Praxis eine Vermittlung stattfindet. Dabei wird die Person als aktiv am Professionalisierungsprozess beteiligt beschrieben. (ebd.) Die Vermittlung benötigt aber auch Dozierende und Lehrbeauftragte, die durch Anregung und Feedback eine Auseinandersetzung mit sich selbst, der Praxis und der Theorie in Gang setzen. (ebd.) So muss in beiden Phasen sowohl der 1. wie auch der 2. Phase der Lehramtsausbildung auch die Praxis eine Rolle spielen. Dass dies allerdings nicht so zu sein scheint, machen die Aussagen deutlich, dass die Lehramtsanwärter*innen nach ihren Erfahrungen das Studium für die Theorie und den Vorbereitungsdienst für die Praxis zuständig sehen, sich in der PH mehr Praxisbezug, mehr CLIL-Beispiele wünschen oder wenn die Aussage getroffen wird, dass „[*man dann halt die Texte liest], aber (..) man kann dieses theoretische Wissen ja noch gar nicht mit 'ner Unterrichtspraxis verknüpfen, weil man's (.) eigentlich noch nicht hat.*“ (B4, Z. 568f.) Doch genau diese Praxis ist notwendig, um eine Vermittlung zu ermöglichen.

Denn auf der Vermittlungsachse 1 wird zwischen Person und schulischer Praxis vermittelt, indem in Seminaren eigene oder fremde Praxissituationen reflektiert werden, um

Handlungsoptionen zu erarbeiten. (vgl. Denner 2018, S. 12f.) Auf der 2. Vermittlungsachse gelingt die Vermittlung zwischen Person und Theorie dadurch, dass die Theorie mit eigenen Vorstellungen oder Erfahrungen so verknüpft wird, dass erstens eine Durchdringung der Inhalte möglich ist und Handlungsoptionen abgeleitet werden können. (ebd.) Auf der 3. Vermittlungsachse wird bei Problemen in der Praxis, die im Austausch mit Kolleg*innen oder Lehramtsanwärter*innen nicht gelöst werden können, die Theorie herangezogen.

Um den Professionalisierungsprozess in Gang zu setzen, müssen alle drei Vermittlungsachsen verbunden werden. Dazu müssen eigene praktische Erfahrungen vorhanden sein oder mithilfe von praktischen Erfahrungen der Dozierenden oder Fallbeispielen verdeutlicht werden. Denner (ebd.) beschreibt die Person als eine aktiv am Professionalisierungsprozess beteiligte Person. So liegt die Verantwortung für die relevanten Praxiserfahrungen auf beiden Seiten. Einerseits sind die Studierenden selbst dafür verantwortlich CLIL-Erfahrungen zu sammeln, entweder in Pflicht- oder freiwilligen Praktika. Allerdings ist es innerhalb der Pflichtpraktika nur bedingt möglich. Innerhalb des Orientierungspraktikums wird meist erst einmal das Herantasten an den Lehrberuf geübt. Im Integrierten Semesterpraktikum wurde von den Lehramtsanwärter*innen teilweise davon berichtet nicht mit beiden Hauptfächern an den Schulen vertreten gewesen zu sein, sodass bilinguale Stunden erschwert wurden. Das Professionalisierungspraktikum ist dann unter anderem dazu da bilinguale Erfahrungen zu sammeln, doch auch hier berichteten viele Lehramtsanwärter*innen, dass sie keine Schulen mit Bili-Profil gefunden haben bzw. an den Schulen das Konzept nicht bekannt war. So mag es schwierig sein, wenn die eigene Rolle als Lehrer*in aufgrund der mangelnden Erfahrung noch nicht gefunden wurde, etwas durchzuführen, in dem keine Hilfestellung geleistet oder Rückmeldung gegeben werden kann. Dennoch würde hier die Möglichkeit bestehen, sich auszuprobieren bevor der Schritt in den Vorbereitungsdienst gegangen wird. Zudem wird von vier Lehramtsanwärter*innen die eigene Verantwortung gesehen, da freiwillige Praktika als Möglichkeit der Kompetenzentwicklung angesprochen werden.

Andererseits liegt die Verantwortung, wie anfangs erwähnt, auch bei den Dozierenden, mangelnde Praxiserfahrungen gerade in den ersten Semestern und auch darüber hinaus anhand geeigneter Fallbeispiele über CLIL-Unterricht zu reflektieren und mit der Theorie in Bezug zu setzen. Wenn also davon berichtet wird, dass der Praxisbezug in den Seminaren fehle, dass wie im eingangs erwähnten Zitat, Texte gelesen werden, ohne diese

in den Praxiszusammenhang bringen zu können, Positivbeispiele von CLIL-Stunden fehlten oder die Dozierenden unterschiedlich stark auf die Praxis eingingen, so kann die Vermittlung auf den Achsen während des Studiums nicht gewährleistet werden und der Professionalisierungsprozess als nicht erfolgreich deklariert werden. Einige Lehramtsanwärter*innen berichten von sehr praxisnahen Seminaren, in denen bspw. videografierte Unterrichtssequenzen gezeigt wurden. Diese können als Positivbeispiele herangezogen werden.

Die Lehramtsanwärter*innen berichten davon, dass im Studienseminar diese Vermittlung zwischen Person, Praxis und Theorie gegeben war, da sich über den eigenen Unterricht ausgetauscht wurde oder Hospitationen möglich waren. Doch auch hier werden von vier von fünf Lehramtsanwärter*innen noch mehr Hospitationen gewünscht, um Positivbeispiele zu sehen und über diese reflektieren zu können. Zudem wird von zwei Lehramtsanwärter*innen kritisiert, dass die*der Lehrbeauftragte an einer Bili-Schule arbeite und die angebrachten Beispiele und Reflektionen somit nicht auf eine Regelschule übertragbar seien. Trotzdem kann dies als Vermittlung verstanden werden, denn das Übertragen auf die eigene Situation kann einen Prozess in Gang setzen, der die Vermittlung zwischen Person, Praxis und Theorie bewirkt.

Übergänge

Mit Blick auf den Übergang zwischen Studium und Vorbereitungsdienst kann das Europalehramt als ein doppelter Übergang bzw. ein „mehrfach verschränkter Übergang“ (Denner 2018, S. 14) gesehen werden – nicht nur der Übergang vom Studierenden zur*zum Lehramtsanwärter*in und den damit verbundenen Rollenveränderungen, Aufgaben und Anforderungen, sondern auch der Übergang von einem CLIL-Modell der Einsprachigkeit zu einem CLIL-Modell der Zweisprachigkeit. Den Aussagen der Lehramtsanwärter*innen zu urteilen nach, ist dieser zweite Übergang eine zusätzliche Belastung, die allerdings im Laufe des Vorbereitungsdienstes zu einer Entlastung wird. So berichten Lehrbeauftrager*r und Lehramtsanwärter*innen davon, dass anfangs Verunsicherung und sogar „Angst“ (B5, Z.366) herrsche, wie denn CLIL in der Grundschule zu unterrichten sei. Die Ansprüche dadurch aber auch geringer seien und deswegen CLIL-Unterricht in dieser Form in der Grundschule auch möglich sei.

Bisheriger Forschungsstand

Perspektivgespräch

Beim Perspektivgespräch 2019 an der PH Karlsruhe wurde kritisiert, dass nicht beide Fächer sowohl Deutsch als auch Mathematik als Grundbildung studiert werden. Die Studierenden sehen darin einen möglichen Nachteil bei der Stellensuche gegenüber den Studierenden ohne Europalehramt, die beide Fächer studieren, sowie der Sorge vor fachfremdem Unterrichten. Die Lehramtsanwärter*innen, die interviewt wurden, studierten in der Prüfungsordnung 2011 noch beide Fächer als Kompetenzbereiche und äußern trotzdem, dass das Europalehramtsstudium bezüglich der Stellensuche und des fachfremden Unterrichtens ein Nachteil sei, weil man keines der Fächer als Hauptfach studiere. Wenn nun aber nach den neuen Prüfungsordnungen 2015 und 2018 nicht einmal mehr beide Fächer als Grundbildung studiert werden, so wird eines der Fächer erst recht fachfremd unterrichtet, da nicht einmal von Grundlagen in diesem Bereich gesprochen werden kann. Was die Stellensuche angeht, ist noch nicht abzusehen, ob dies ähnliche Schwierigkeiten mit sich bringt oder sogar noch größere, da eines der Hauptfächer in der Grundschule überhaupt nicht studiert wurde. Auch wird im Gespräch der Mangel an grundschulbezogenen Vorlesungen und Seminaren geäußert, womit sichtbar wird, dass hier auch mit der geänderten Prüfungsordnung keine Änderung stattfand.

Studienseminare

Der bisherige Forschungsstand, dass negative Gefühle eher mit dem Seminar und positive Gefühle eher mit der Ausbildungsschule in Verbindung gebracht werden, (vgl. vgl. Englert, Porzelt, Reese & Stams 2006, S. 282; S. 379-427 zit. nach Dzengel 2016, S. 25f.) bestätigt sich hinsichtlich des Europalehramts nicht. Die Ausbildung am Seminar wird durchweg als positiv beschrieben, auch wenn es einige negative geäußerte Aspekte gibt, die allerdings eher strukturbedingt dem Europalehramt geschuldet sind als der Ausbildung am Seminar. Wenn negative Äußerungen fallen, so betreffen diese tendenziell die Ausbildungsschulen. So kann im Europalehramt davon gesprochen werden, dass negative Gefühle eher mit den Ausbildungsschulen und positive Gefühle vorrangig mit den Studienseminaren in Verbindung gebracht werden.

Mentor*innen

Die unterschiedlichen teils widersprüchlichen Forschungsergebnisse, hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Mentor*innen, lassen sich in dieser Arbeit bestätigen. Einige der

Lehramtsanwärter*innen sind sehr zufrieden, andere wiederum gar nicht. Ein Konsens lässt sich allerdings finden, denn fast alle Europalehramtsanwärter*innen bekommen keine Unterstützung bezüglich CLIL, da diese nicht dafür ausgebildet sind.

Mitreferendar*innen

Auch wenn die Bedeutung der Mitreferendar*innen unterschiedlich gewichtet wird und auch die Fächerkombination eine Rolle zu spielen scheint, kann auch in Bezug auf das Europalehramt und CLIL der Austausch mit Mitreferendar*innen als gewinnbringend und wichtig angesehen werden.

Kooperation PH-Studienseminar

Die bisherigen Forschungsergebnisse Universitäten und Studienseminare betreffend können in dieser Arbeit bezüglich der CLIL-Qualifizierung bestätigt werden. Auch hier werden die beiden Ausbildungsphasen als getrennt mit unterschiedlichen Schwerpunkten (PH: Theorie, Seminar: Praxis) angesehen. Zudem kann die Kritik, dass keine Kooperation zwischen beiden Phasen stattfinde, bestätigt werden.

Kooperation Ausbildungsschule - Studienseminar

Dass von Seiten der Schule und des Seminars unterschiedliche Anforderungen an die Lehramtsanwärter*innen gestellt werden, kann nicht bestätigt werden. Dadurch dass die meisten Schulen wenig Erfahrung mit CLIL haben und die Lehramtsanwärter*innen teilweise die Richtlinien den Mentor*innen näherbringen müssen, kann eher davon gesprochen werden, dass es kaum Anforderungen hinsichtlich CLIL von Seiten der Schulen gibt. Dies mag wiederum daran liegen, dass nur ein Fünftel der Mentor*innen der befragten Lehramtsanwärter*innen selbst eine CLIL-Ausbildung absolviert hat.

5.5 Reflexion des methodischen Vorgehens

Anfangs wurde darüber nachgedacht eine quantitative Befragung mithilfe eines Fragebogens unter Lehramtsanwärter*innen durchzuführen, um eine größere Anzahl von Befragungen durchführen zu können und so Tendenzen eher abbilden zu können. Da jedoch im Bereich der Kompetenzentwicklung im CLIL-Primar-Qualifizierungsbereich bisher nur wenig Forschung in der 1., 2. und 3. Phase der Lehramtsausbildung betrieben wurde, bot sich eine qualitative Vorgehensweise an. Um die Subjektivität von

Selbsteinschätzungen und Meinung einzelner zu kompensieren, relativieren und/oder objektivieren zu können, wurde der mehrperspektivische Zugang gewählt.

Der Leitfaden für das Interview wurde aus den gewonnenen Daten und Erkenntnissen der Literaturrecherche abgeleitet. Diese wurden durch Fragen ergänzt, die sich nicht vom derzeitigen Forschungsstand ableiten lassen konnten und deswegen besonders interessant waren. Der Leifaden wurde zuerst für das Interview mit der*dem Lehrbeauftragten konzipiert und anschließend für die Interviews mit den Lehramtsanwärter*innen abgeändert. Allerdings wurde der Leitfaden nach dem ersten Interview mit Lehramtsanwärter*innen angepasst, da wichtige Fragen erst spontan entstanden. Diese wurden notiert und andere kleinere Bereiche gestrichen. Für das Interview mit der*dem Mentor*in wurden einzelne Rubriken wie die Kooperation zwischen PH und Seminar ausgelassen, da dies aus der Rolle der*des Mentor*in heraus nicht beurteilbar schien, und dafür Fragen zum Mentoring ergänzt. Die*der Mentor*in hätte diese Frage aufgrund des Europalehramtsstudium auch beantworten können, doch aufgrund der Länge des Interviews wurde auf diesen Bereich verzichtet.

Bezüglich der Inhalte des Leitfadens hätten noch quantitative Fragen ergänzt werden können, in denen die Lehramtsanwärter*innen sich auf einer Skala von -5 bis +5 einschätzen sollen, wie vorbereitet sie sich auf das Unterrichten von CLIL retrospektiv nach dem Studium und aktuell am Ende des Vorbereitungsdienstes fühlen. Dadurch hätte die subjektive Kompetenzentwicklung noch besser festgehalten und verglichen werden können. Zudem hätte dies durch eine Frage zu Einstellung von CLIL, retrospektiv, vor und nach dem Studium und am Ende des Vorbereitungsdienstes ergänzt werden können, um die Entwicklung der Einstellungen zu sehen.

Um die Ergebnisse repräsentativer zu gestalten, wären Gespräche mit mehreren Lehrbeauftragten von mehreren Seminaren und mehreren Mentor*innen interessant gewesen, um die Ansichten miteinander abgleichen zu können.

Zu ergänzen ist auf jeden Fall die Tatsache, dass alle befragten Lehramtsanwärter*innen nach der Prüfungsordnung 2011 studiert haben. Die ersten Lehramtsanwärter*innen nach der neuen Bachelor- und Masterordnung starteten erst im Februar 2020 in den Vorbereitungsdienst. Aufgrund unterschiedlicher Studieninhalte wie dies in den Kapiteln 2.1.3 und 4.1.6 deutlich wird, kann es hier zu Abweichungen kommen, die zu unterschiedlich erworbenen Kompetenzen führen könnten.

6 FAZIT

1999 wurde das Europalehramtsstudium mit einer großen Vision ins Leben gerufen: Es sollte CLIL in die Grundschulen bringen und dazu der bis heute einzige derartige Studiengang in Deutschland bleiben, in dem Studierende die dafür notwendigen Kompetenzen erwerben können. In den letzten zwei Jahrzehnten gab es etliche Änderungen der Studienstrukturen und Modulhandbücher. Nach 20 Jahren Europalehramt, in denen Hochschule und Studienseminar sich auf den neuen Studiengang einstellen konnten, kann aktuell abschließend festgestellt werden, dass

- das Europalehramtsstudium für die Grundschule in manchen Bereichen vollständig, in anderen nur teilweise oder gar nicht auf die CLIL-spezifischen Anforderungen im Vorbereitungsdienst vorbereitet.
- das Kompetenzniveau vom Zusammenspiel zwischen den Lehrangeboten, den Dozierenden und der eigenen Person abhängt. Die eigene Person allerdings ausschlaggebender als Lehrangebote und Dozierende zu sein scheint.
- die Einstellung zu CLIL in der Grundschule positiv wie auch negativ am meisten durch das Studium geprägt wird und sich im Laufe des Vorbereitungsdienstes nur gering verändert.
- die Vermittlungsprozesse in der ersten Phase der Lehramtsausbildung eine aktivere Beteiligung der Studierenden benötigt, dies allerdings system- und schulbedingt nicht immer möglich ist.
- eine höhere Integration praktischer Beispiele in den Vorlesungen und Seminaren von Seiten der Dozierenden notwendig ist, um eine Vermittlung und somit einen Anstoß zur Professionalisierung zu ermöglichen. Andernfalls kann der Professionalisierungsprozess als nicht optimal ineinandergreifend beschrieben werden.
- in der 2. Phase die Vermittlung zwischen Person, Theorie und Praxis gegeben ist. Eine stärkere Integration von externen CLIL-Beispielen und nicht nur der Erfahrungen der Lehramtsanwärter*innen wäre hier allerdings noch wünschenswert.
- anstelle einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung eine Art Neuanfang zu verzeichnen ist, da Erwartungen und Ansprüche in den Phasen gegensätzliche zu sein scheinen. Dies kann als „mehrfach verschränkter Übergang“ (Denner 2018,

S.14) gesehen werden, den Studierende ohne Europalehramt nicht automatisch zu bewältigen haben.

Um auf die in der Einleitung erwähnten europabezogenen Assoziationen mit dem Studiengang zurückzukommen, konnten auch einige positive Aspekte beleuchtet werden. So fördert das Europalehramt die Sprachsensibilität, die damit verbundene Vorbereitung auf die Mehrsprachigkeit innerhalb der Klassenzimmer und die fremdsprachlichen Kompetenzen u.a. durch das Auslandssemester.

Wenn jedoch Lehramtsanwärter*innen am Ende des Vorbereitungsdienstes trotz dieser erworbenen Kompetenzen mehr Nach- als Vorteile in ihrem absolvierten Europalehramts-studium und der CLIL-Qualifizierung sehen; wenn anstatt eines Kompetenzaufbaus beim Übergang von einem Umbruch und Neustart die Rede ist; wenn in Frage gestellt wird, ob ein grundständiges Studium für das Unterrichten von CLIL notwendig ist, dann muss sich etwas ganz grundlegend an der Studienstruktur ändern. Vor allem dann, wenn das Studium für die Einstellung gegenüber CLIL in der Grundschule maßgeblich mitverantwortlich ist. Denn das, was einen Studiengang mit Leben füllt, ist nicht das Modulhandbuch. Papier ist geduldig. Die Studierenden und Dozierenden sind diejenigen, die die Inhalte erst zum Leben erwecken. Wenn erstere am Ende ihrer akademischen Bildungsweges jedoch teilweise die Sinnhaftigkeit dieses Studiengangs in Frage stellen, dann ist es an der Zeit, die Inhalte der Seminare und Vorlesungen und die Übergänge unter die Lupe zu nehmen. Diejenigen, die innerhalb dieser Studie befragt wurden, studierten nach einer alten Prüfungsordnung, die bereits von zwei neueren abgelöst wurde. Inwiefern die Änderungen in diesen Studienordnungen den Kritikpunkten bereits entgegenwirken konnten, müsste in folgenden Studien geklärt werden.

Wie können Didaktik- und Methodikseminare besser auf das Unterrichten von CLIL in der Grundschule abgestimmt werden? Wie können sämtliche Nachteile, die Europalehramts-studierenden entgegentreten, aus dem Weg geschafft werden? Wie kann eine bessere Kooperation zwischen PH und Seminar ermöglicht werden, um eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung zu unterstützen und den Übergang in den Vorbereitungsdienst nicht noch zusätzlich zu erschweren?

All diese Fragen kann diese Arbeit in Ansätzen beantworten. Da im Bereich der Qualifizierung für CLIL im Primarbereich die Forschung noch am Anfang steht, sind vielerlei Anschlussforschungen denkbar und wünschenswert. So wäre es in der 1. Phase

interessant die Wünsche an den Studiengang Europalehramt zu untersuchen: Mit welchen Erwartungen bewerben sich die Studierenden, wie kommen diese zustande und wie werden diese im Laufe des Studiums erfüllt oder revidiert?

Bezüglich der Kompetenzentwicklung wäre eine quantitative Längsschnittstudie denkbar, in der am Anfang des Studiums und am Ende die erworbenen Kompetenzen eingeschätzt werden sollen. Anstelle einer Retrospektive, wie in der aktuellen Arbeit, wäre dann auch eine situative Bewertung der erworbenen Kompetenzen für den Vorbereitungsdienst möglich.

Zudem wäre interessant zu sehen, ob die Kompetenzentwicklung und die Einschätzung über diese sich mit den neuen Prüfungsordnungen verändert haben oder ob die zumindest laut den Modulhandbüchern leicht variierenden Inhalte und Kompetenzen kaum Einfluss auf die subjektiv eingeschätzten Kompetenzen haben.

Zu allerletzt wäre eine groß angelegte Studie zu berücksichtigen, in der Lehramts-anwärter*innen aller sieben Studienseminare, an denen Europalehramt vertreten ist, ihre Kompetenzentwicklung einschätzen, um die Kompetenzentwicklung während der 2. Phase in seiner Gänze bewerten zu können,

I ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BLL	Bilinguales Lehren und Lernen
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CP	Credit Point
EuLa	Europalehramt
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
LA	Lehramtsanwärter*in
PH	Pädagogische Hochschule
PO	Prüfungsordnung
VD	Vorbereitungsdienst

II LITERATURVERZEICHNIS

Alcaraz-Mármol, Germa (2018). “Trained and non-trained language teachers on CLIL methodology: Teachers‘ tacts and opinions about the CLIL approach in the primary education context in Spain. “ *LACIL*, 11(1): 39-64.

Arnold, Eva (2010). „Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung.“ *Erziehungswissenschaft*, 21: 69-77.

Aufschnaiter, Claudia von & Sigrid Blömeke (2010). „Professionelle Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften erfassen – Desiderata.“ *Zeitschrift Für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16: 361-367.

Baden-Württemberg.de (2017). „Bildungspolitische Konsequenzen aus dem IQB Bildungstrend.“ https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/presse-mitteilung/pid/bildungspolitische-konsequenzen-aus-dem-iqb-bildungstrend/ (zuletzt aufgerufen am 15.04.2020).

Baer, Matthias, Mirjam Kocher, Corinne Wyss, Titus Guldimann, Susanna Larcher & Günter Dörr (2011). „Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg.“ Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(1): 85-117

Ball, Phil, Keith Kelly & John Clegg (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bildungsserver (Hrsg.). (2019). „Vorbereitungsdienst/ Referendariat.“ URL: https://www.bildungsserver.de/Vorbereitungsdienst-Referendariat-2521-de.html (zuletzt aufgerufen am 21.08.2020)

Bonnet, Andreas & Stephan Breidbach (2017). “CLIL teachers’ professionalisation between explicit knowledge and professional identity.” In: Llinares, Ana & Tom Morton (Hrsg.) (2017). *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*, 269-285, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Bonnet, Andreas, Sarah Byrne Bausell, Jocelyn A. Glazier & Inga Rosemann (2020). “No Room for Uncertainty – curricular and assessment pressures as driving forces for teacher’s action.” *ZSF* 1: 23-44.

Braun, Edith, Allan Woodley, John T.E. Richardson & Bernhard Leidner (2012). „Self-rated competences questionnaires from a design perspective.” *Educational Research Review* 7: 1-18.

Breidbach, Stephan (2013). „Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in deutschsprachigen Ländern.“ In: Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht / Content and Language Integrated Learning*, 11-17. Seelze: Klett Kallmeyer.

Coyle, Do; Philip Hood &David Marsh (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Denner, Liselotte (2016). „Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien: Konzepte – empirische Befunde – Perspektiven.“ In: Bolle, Rainer (Hrsg.). *Schulpraktische Studien 2016. Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Denner, Liselotte (2018). “Professionalisierung – ein übergangsspezifisches Langzeitprojekt.“ *Dialog. Bildungsjournal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe* 5: 10-15.

Denner, Liselotte & Eva Schumacher (2014). *Übergänge in Schule und Lehrerbildung. Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Döbrich, Peter & Hartmut Storch (2012). *Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studien-SEMinaren oder: Lehrerausbildung ohne Bilanzierung*? Frankfurt am Main: GFPF; DIPF 75 (85), S. (Materialien zur Bildungsforschung; 31/1)

Dreyfus Hubert L. & Stuart E. Dreyfus (1988). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dzengel, Jessica (2016). *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Egger, Gerlinde (2012). „Sprachausbildung von Grundschullehrerinnen." In: Egger, Gerlinde & Christine Lechner (Hrsg.). *Primary CLIL in Europe. Learning in Two Languages in Primary Education*, 229-261. Marburg: Tectum Verlag.

Elsner, Daniela & Jörg U. Keßler (Hrsg.) (2013). *Bilingual Education in Primary Education.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Englert, Rudolf, Burkard Porzelt, Annegret Reese & Elisa Stams (2006). *Innenansichten des Referendariats: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenzen*. Berlin: LIT Verlag.

Erpenbeck, John & Lutz von Rosenstiel (2007). „Einführung." In: Erpenbeck, John & Lutz von Rosenstiel (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, XVII-XLVI. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Esslinger-Hinz, Ilona (2016). *Gut vorbereitet in die Lehrprobe*. Weinheim: Beltz

Frey, Andreas (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung* (Erziehungswissenschaft, Band 23). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Fuller, Frances F. & Oliver Brown (1975). „Becoming a Teacher". In: Ryan, Kevin (Hrsg.). *Teacher Education*. 74thYearbook of the NSSE, Part II. Chicago, 25-52.

Gerlach, David (2018). „'… und jetzt reden wir über Literaturdidaktik, aber eigentlich brennt es ganz wo anders.' Orientierungen und Praktiken von Ausbildungskräften und Mentorierenden im Vorbereitungsdienst angehender Lehrpersonen." In: Leonhard, Tobias, Julia Kosinár & Christian Reintjes (Hrsg.). *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*, 258–271. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gnutzmann, Claus (2015). „Kritische Überlegungen zur Ausbildung von CLIL-Lehrern." In: Rüschoff, Bernd, Julian Sudhoff, Dieter Wolff (Hrsg.). *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts (Forum Angewandte Linguistik F.A,L. Bd. 54)*, 331-352. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Heinemann, Arne (2018). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und zu werden.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Hericks, Uwe (2004). „Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung." In: Blömeke, Sigrid, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki & Johannes Wildt (Hrsg.). *Handbuch Lehrerbildun, g*301–311. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keller-Schneider, Manuela (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen.* Münster u.a.: Waxmann.

Keller-Schneider, Manuela (2012). „‘Nun bin ich Beruf angekommen – aber es war anstrengend!‘ Prädikatoren der Kompetenz und der Beanspruchung von Lehrpersonen am Ende des ersten Berufsjahres.“ In: Hascher, Tina & Georg Hans Neuweg (Hrsg.). Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung, 221-238. Wien: LIT-Verlag.

Keller-Schneider, Manuela (2014). „Kompetenzen von Lehrern in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen.“ *Zeitschrift für Bildungsforschung* (4): 101-117.

Kiel, Ewald & Guido Pollak (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klusmeyer, Jens & Verena Kehl (2009). „Zur Professionalität der Ausbildungslehrer an berufsbildenden Schulen.“ Online verfügbar: https://www.bwpat.de/profil2/klusmeyer_kehl_profil2.pdf (zuletzt aufgerufen am 09.05.2020)

Knüppel, Axel (2014). *Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.

König, Johannes, Gabriele Kaiser & Anja Felbrich (2012). „Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte?“ *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4): 476-491.

Kosinar, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendaria.t* Studien zur Bildungsgangforschung, Band 38. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich.

Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

Kuhn, Christiane, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Hans Anand Pant & Bettina Hannover (2016). „Valide Erfassung der Kompetenzen von Studierenden in der Hochschulbildung. Eine kritische Betrachtung des nationalen Forschungsstandes.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 19, 275-298.

Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (2014). Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt Grundschule (Grundschullehramtsprüfungsordnung -GPO II 2014) vom 03.11.2014 mit allen späteren Änderungen einschließlich der Änderung durch Art. 19 G vom 19.02.2019. https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/llpa-bw/pdf/GPO%20II%202014.pdf (zuletzt aufgerufen am 06.06.2020)

Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016, Änderung 2020). Ausbildungsstandards der Seminare für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Grundschule). URL: http://llpa-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/llpa-bw/1%20Ausbildungsstandards/Grundschule%20Ausbildungsstandards.pdf?attachment=true (zuletzt aufgerufen am 30.07.2020)

Marsh, David, Peeter Mehisto, Dieter Wolff, María Jesús Frigols Martín (o.J.). „European Framework for CLIL Teacher education.” Online unter: https://clil-cd.ecml.at/Portals/24/CM2_CLIL-CD_flyer_EN_DE_final_print.pdf?ver=2019-10-30-071744-560 (zuletzt aufgerufen am 05.06.2020).

Mäsch, Nando (1989). „Bilingualer Sachunterricht.“ In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Massler, Ute (2013). „CLIL Unterricht in der Grundschule.“ In: Massler, Ute & Daniel Stotz (Hrsg.) (2013). *CLIL-Unterricht in der Primarstufe. Ein theoriebasierter Leitfaden für die*

Entwicklung von Aufgaben für Unterricht und Beurteilung, 8-20r. Trier: Wissenschaftlichen Verlag Trier.

Massler, Ute & Daniel Stotz (Hrsg.) (2013). *CLIL-Unterricht in der Primarstufe. Ein theoriebasierter Leitfaden für die Entwicklung von Aufgaben für Unterricht und Beurteilung.* Trier: Wissenschaftlichen Verlag Trier.

Moegling, Klaus & Sabrina Schude (2016). „Zur Relevanz des Themas ‚Transparenz' für Unterricht und Schule. Ein Vorwort." In: Moegling, Klaus & Sabrina Schude (Hrsg.). *Transparenz im Unterricht und in der Schule. Teil 1. Theorie und Praxis transparenten Unterrichts und transparenter Schulorganisation*, 7-9. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.

Ohlberger, Stephanie & Class Wegner (2018). „Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland und Europa. Darstellung des Forschungsstands." In: *HLZ. Herausforderung Lehrer_innenbildung* 1(1): 45-89. Online unter: https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2390/2386 (zuletzt aufgerufen am 06.06.2020.)

Päda.logics (2014). „Taxonomiestufen nach BLOOM". Online unter: https://paeda-logics.ch/wp-content/uploads/2014/10/Taxonomiestufen_Bloom.pdf (zuletzt aufgerufen am 03.04.2020).

Pädagogische Hochschule Karlsruhe (2011, Stand 2013). „Modul: Bilinguales Lehren und Lernen und kulturelle Diversität."

Pädagogische Hochschule Karlsruhe (2015, Stand 2017). *Modulhandbuch. Bachelor Education (Primarstufe) Profilierung Europalehramt mit dem Abschluss Bachelor of Arts.* URL: https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin//user_upload/ph-karlsruhe.de/st/hochschulrecht/studiendokumente/bachelor/edu_prim_-_profil_eula_15/MHB_BAP_EULA_November2017.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2020)

Pädagogische Hochschule Karlsruhe (2018a, Stand 2020). *Modulhandbuch. Bachelor Lehramt Grundschule, Profilierung Europalehramt mit dem Abschluss Bachelor of Arts.* URL: https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin//user_upload/ph-karlsruhe.de/st/hochschulrecht/studiendokumente/bachelor/la_gs_-_profil_eula_18/2020_04_01_MHB-BAPEu-Gesamt.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2020)

Pädagogische Hochschule Karlsruhe (2018b, Stand 2020). *Modulhandbuch. Master Lehramt Grundschule, Profilierung Europalehramt mit dem Abschluss Master of Education.* URL: https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin//user_upload/ph-karlsruhe.de/st/hochschulrecht/studiendokumente/master/la_gs_-_profil_eula_18/2020_04_01_MHB-MAPEu-Gesamt.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2020)

Pädagogische Hochschule Karlsruhe (2019). „Perspektivgespräch Europalehramt." Nicht veröffentlichtes Protokoll. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule. https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/ph-karlsruhe.de/inst/bilinguales_l_u_l/pdf/Perspektivgespraech_EULA_2-2019_Ergebnisbericht_.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.06.2020)

Petillon, Hanns (1997). „Zielkonflikte in der Grundschule: Literaturüberblick." In: Weinert, Franz E. & Andreas Helmke (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter*, S. 289–298.Weinheim, Basel: Beltz,

Porter, Andrew C., Peter Youngs & Allan Odden (2001). „Advances in Teacher Assessment and their Uses" In: Richardson, Virginia (Hrsg.). *Handbook of Research on teaching* (4th edition), S. 259-297. Washington D.C.: American Educational Research Association.

Raithelhuber, Eberhard (2012). „Netzwerke". In: Horn, Klaus-Peter, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs (Hrsg.). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse*, 431-433. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Regierungspräsidium Karlsruhe (2020). „Informationen zum Bewerbungsverfahren. Zulassung zum Vorbereitungsdienst – GS/SoP/WHRS“. PDF-Dokument zur Verfügung gestellt auf der Plattform StudIP der PH Karlsruhe.

Reintjes, Christian & Gabriele Bellenberg (2017). „Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorebreitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung.“ In: Berndt, Constanze, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Renner, Karl-Heinz & Nora-Corina Jacob (2020). *Das Interview. Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.

Richter, Dirk, Mareike Kunter, Oliver Lüdtke, Uta Klusmann & Jürgen Baumert (2011). „Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 35-59.

Rjosk, Camilla, Lars Hoffmann, Dirk Richter, Alexander Marx & Cornelia Gresch (2016). „Qualifikation von Lehrkräften und Einschätzungen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedard.“ In: Stanat, Petra, Stefan Schipolowski, Camilla Rjosk, Sebastian Weirich & Nicole Haag (Hrsg.). *IQB Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich.* Münster: Waxmann.

Roos, Markus & Bruno Leutwyler (2017, überarb. Aufl.). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Bern: Hogrefe Verlag.

Rüschoff, Bernd, Julian Sudhoff & Dieter Wolff (Hrsg.) (2015). *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts (Forum Angewandte Linguistik F.A,L. Bd. 54).* Frankfurt a. M: Peter Lang.

Schauwienold-Rieger, Sabine (2010). *Bildung im zusammenwachsenden Europa. Kompetenzorientierung und Innovation für Europaorientiertes sowie Bilinguales Lehren und Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (am Beispiel der Studiengänge Europalehramt).* (Dissertation Universität Tübingen). URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6067/pdf/Schauwienold_2013_Bildung_Europa.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.07.2020).

Schauwienold-Rieger, Sabine (2012). *Bildung im zusammenwachsenden Europa. Kompetenzorientierung und Innovation für Europaorientiertes sowie für Bilinguales Lehren und Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schubarth, Wilfried (2010). „Lohnt sich Kooperation? - Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung.“ *Erziehungswissenschaft*, 40, 79-88.

Schubarth, Wilfried & Philipp Polanz (Hrsg.) (2006). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Potsdam: Univ.-Verlag. (Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation)

Schubarth, Wilfried, Karsten Speck, Ulrike Große, Andreas Seidel, Charlotte Gemsa unter Mitwirkung von Daniela Schultz, Sina Abraham, Nicole Vogel (2006). „Die Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie – ein Beispiel für Evaluation in der Lehrerbildung.“ In: Schubarth, Wilfried & Philipp Polanz (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*, 13-175, Potsdam: Univ.-Verlag.

Schubarth, Wilfried, Karsten Speck, Andreas Seidel & Mirko Wendland (2009). „Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung.“ *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2, 304-323.

Schulte, Klaudia (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung. Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften.* Dissertation. Universität Göttingen: Göttingen. Online verfügbar unter: http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2008/schulte/schulte.pdf (zuletzt geprüft am 17.06.2012).

Schumacher, Eva & Liselotte Denner (2017). *Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz.

Strietholt, Rolf & Ewald Terhart (2009). „Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Berurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung.“ *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4), 622-645.

Teichmann, Virgina (2015). „Die Anfänge des Europalehramts an der PH Karlsruhe.“ *Dialog. Bildungsjournal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe 2, Heft 1*: 15-17.

Terhart, Ewald (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz

Terhart, Ewald (2011). „Lehrberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis- neue Herausforderungen.“ *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 202-224.

Thomas, Alexander (1993) (Hrsg.). *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.

Viebrock, Britta (2014). „Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht.“ *ZISU*, 3, 72-85.

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim und Basel: BELTZ.

Welzhofer, Lisa (2020). „Prüfung für angehende Lehrer. Eisenmann hält an Staatsexamen fest.“ Stuttgarter Nachrichten. Ressort Baden-Württemberg, 14.05.2020, 17:18 Uhr, online unter: https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.pruefung-fuer-angehende-lehrer-eisenmann-haelt-an-staatsexamen-fest.44f1298b-f084-48c1-904c-db4592df4244.html (zuletzt aufgerufen am 14.05.2020)

Willmann, Marc (2012). „Kooperation in pädagogischen Institutionen“. In: Horn, Klaus-Peter, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs (Hrsg.). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1: Gruppenpuzzle - Pflegewissenschaft*, 240-241. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolff, Dieter & Julian Sudhoff (2015). „Zur Definition des Bilingualen Lehrens und Lernens.“ In: Rüschoff, Bernd, Julian Sudhoff & Dieter Wolff (Hrsg.) (2015). *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts (Forum Angewandte Linguistik F.A,L. Bd. 54*), 9-39. Frankfurt a. M: Peter Lang.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Kuhn, Christiane (2010). *Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen – Analyse zum Forschungsstand*. Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johannes-Gutenberg-Universität.

III DARSTELLUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Strukturmerkmale von Übergängen (Denner & Schumacher 2014, S. 15) .. 17

Abbildung 2: ‚mixing desk' (Ball et al. 2015, S. 53)..... 22

Abbildung 3: Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider 2010, S. 113)..... 26

Abbildung 4: Benannte Kompetenzbereiche bzw. Kompetenzen. Angaben in Prozent (n=201) (Strietholt & Terhart 2009, S. 634) 47

TABELLEN

Tabelle 1: Analyse der Kompetenzen der Modulhandbücher nach den Bloom'schen Taxonomiestufen (eigene Darstellung) 9

Tabelle 2: Vergleich der in den Studiengängen erworbenen Kompetenzen mit den Ausbildungsstandards im Vorbereitungsdienst (eigene Darstellung) 12

Tabelle 3: Eigene Darstellung:in Anlehnung an das Novizen-Experten-Paradigma nach Schumacher & Denner (2017, S. 292f.) 25

Tabelle 4: Abgleich der Kompetenzen für CLIL-Lehrkräfte des European Framework for CLIL teacher education (Marsh et al. k.D.) mit Ausbildungsstandards an der PH Karlsruhe (Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2018a, 2018b, Stand 2020) und den Studienseminaren in Baden-Württemberg (Kultusministerium Baden-Württemberg 2016) 34

Tabelle 5: Übersicht der Messwerte der befragten Lehramtsanwärter*innen (Eigene Darstellung)..... 58

Tabelle 6: Selbsteinschätzung und Erworbene Kompetenzen in der 1. Phase (Eigene Darstellung)..... 62

Tabelle 7: Bewältigung der CLIL-spezifischen Anforderungen (Eigene Darstellung) 80

Tabelle 8: Zusammenspiel Seminare, Dozierende, Seminargruppe und eigene Person (Eigene Darstellung) 81

Tabelle 9: Zusammenhang zwischen Erfahrungen während des Vorbereitungsdienstes (VD) und der Einstellung zu CLIL (Eigene Darstellung) 83

Der Anhang wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen gekürzt. Die Interviewtranskripte sind nur der nicht veröffentlichten Version angehängt.

IV ANHANG

Anhang 1 Einverständniserklärung 1
Anhang 2 Interviewleitfaden 2
Anhang 2.1 Lehrbeauftragte*r 2
Anhang 2.2 Lehramtsanwärter*innen (final) 6
Anhang 2.3 Mentor*in 11

ANHANG 1 EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Einverständniserklärung

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das mit mir am xx.xx.2020 von Frau Mareike Förster geführte Gespräch auf Tonband aufgenommen und verschriftlicht werden darf im Hinblick auf die Durchführung der Masterarbeit zum Thema „Profilbezogene Kompetenzentwicklung in der ersten und zweiten Phase des Europalehramts für die Grundschule. Eine mehrperspektivisch-explorative Studie zum Übergang“.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das verschriftlichte Interview unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte auch für Publikationszwecke verwendet werden darf. Mir wurde zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden.

Ein Widerruf meiner Einverständniserklärung ist jederzeit möglich.

Ort, Datum, Unterschrift ……...

ANHANG 2 INTERVIEWLEITFADEN

Anhang 2.1 Lehrbeauftragte*r

Einstieg

Vielen Dank, dass Sie sich in diesen schwierigen Zeiten die Zeit für ein persönliches Interview genommen haben!

Dieses Interview wird im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema Übergang zwischen der 1. und 2. Phase des Europalehramts für die Grundschule durchgeführt. In dieser Arbeit möchte ich tiefere Einblicke in den Kompetenzerwerb von Studierenden und Lehramtsanwärter*innen mit Profil Europalehramt erhalten. In diesem Interview möchte ich erfahren, wie Sie die Ausbildung von Lehramtsanwärter*innen in der 1. Phase beurteilen und wie aus Ihrer Sicht die 1. und 2. Phase die Lehramtsanwärter*innen auf den zukünftigen Lehrberuf vorbereiten.

Das Interview dauert ungefähr 45-60 min

Ich werde das Interview auf Tonband aufnehmen, damit ich während des Gesprächs keine Notizen machen muss und ich mich auf Ihre Antworten konzentrieren kann.

Alle Aussagen, die Sie während des Interviews treffen, werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form in meiner Masterarbeit verwendet. Somit können keine Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden.

Außer mir wird keine weitere Person Zugang zu den Audiodateien erhalten.

Im Interview werde ich den übergreifenden Begriff CLIL verwenden, wenn ich mich auf die Qualifizierung Europalehramt beziehe.

Haben Sie noch Fragen zum anstehenden Interview?

Kompetenzentwicklung in der 1. Phase

Welche Kompetenzen braucht Ihrer Meinung nach eine CLIL-Grundschullehrkraft?	• Was verstehen Sie unter Kompetenz? • Welche Kompetenzen sind CLIL-spezifisch? • Unterscheiden sich die Kompetenzen zu Lehrkräften ohne CLIL-Ausbildung? • Wenn ja, in welcher Hinsicht? Wenn nein, weshalb nicht?
Welche dieser CLIL-spezifischen Kompetenzen bringen die Lehramtsanwärter*innen bereits aus dem Studium an der PH mit?	• Welche fachlichen Kompetenzen? • Welche methodischen Kompetenzen? • Welche personalen Kompetenzen? • Kompetenzen im sozial-kommunikativen Bereich?
Was würden Sie sagen: Gibt es Ihrer Meinung nach noch weitere CLIL-spezifische Kompetenzen, bei denen es gut wäre, wenn diese bereits in der 1. Phase erworben worden wären/ oder zumindest die Basis dafür gelegt worden wären?	• In Praktika? • In Vorlesungen und Seminare? • didaktisch oder fachwissenschaftlich?
Inwiefern sehen Sie die Studierenden auch selbst in der Verantwortung ihre Kompetenzen zu erweitern?	• Wie hätten diese Kompetenzen außerhalb der PH erwerben können?
Nun kommen die Lehreranwärter/innen mit ganz unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen am Studienseminar an. Wie gehen Sie damit in den Seminaren um?	• Wie wird Fehlendes nachgeholt? • Haben Lehramtsanwärter*innen mit günstigen Lernausgangslagen Wahlmöglichkeiten zur kontinuierlichen Erweiterung ihrer Wissens- und Kompetenzbasis? • Gibt es Seminar Pforzheim XY eigene Seminare für Englisch und Französisch und die verschiedenen Sachfächer?

Das Studienangebot der Profilierung Europalehramt und dem Referendariat im Bereich Bilinguales Lehren und Lehren am Seminar dienen letztendlich dazu, dass ausgebildete CLIL-Lehrkräfte an den Schulen arbeiten können.

B) Mehrwert CLIL

Welchen Mehrwert sehen Sie in der CLIL-Qualifizierung von Grundschullehrer*innen?	• Bessere Vorbereitung auf Mehrsprachigkeit im Unterricht/ sprachsensibler Fachunterricht?
Ist Ihrer Meinung dazu ein profilbezogenes Studium und Referendariat notwendig? Ja weshalb, nein weshalb nicht?	
Inwiefern sehen Sie CLIL in Grundschulen umsetzbar?	• Seit Schuljahr 2018/19 Englisch und Französisch erst ab Klasse 3. Stellt dies ein Problem dar? Oder hat sich aus Ihrer Sicht überhaupt etwas verändert?
Inwiefern wird CLIL an Grundschulen bereits realisiert	• Welche Realisierungsformen an Grundschulen sind Ihnen persönlich bekannt? • Wie hoch ist die Nachfrage? • Können Sie von einem Positivbeispiel berichten?

C) Kooperationen

Wie sehen Sie die Kooperation zwischen den Schulen und dem Seminar in Bezug auf den Kompetenzaufbau?	• Was ist Ihrer Meinung nach wichtig? • Wie würde für Sie eine optimale Kooperation aussehen? • Sollte die Kooperation verstärkt werden? Falls ja, in welcher Hinsicht? Falls nein können Sie dies erläutern?
Wie haben sich die CLIL-Ausbildungslehrer*innen an den Schulen für die Aufgabe qualifiziert?	• Eigenes Eula-Studium? CLIL-Fortbildungen?
Wie sehen Sie die Kooperation zwischen der PH und dem Seminar?	• Auf welche Weise kooperieren die Hochschuldozierenden und die Dozierenden der Seminare? Auch durch regelmäßige Treffen?
Ist es Ihrer Meinung nach sinnvoll oder wichtig, die Kooperation zu verstärken?	• Welche Vorteile hat es für die Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärter*innen? • Warum ist es Ihrer Meinung nicht sinnvoll?

D) Leistungsbewertung im CLIL-Vorbereitungsdienst

Welche Bewertungsmaßstäbe gelten in der CLIL-Ausbildung?	• Gibt es Vorgaben oder werden diese vom Seminar in einem kollegialen Prozess definiert oder von jedem Seminarleiter festgelegt? • Welche Kompetenzaspekte sind bei der Bewertung zentral? • Gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Grundschullehramt ohne Profilierung Europalehramt?
Welche Bewertungsinstrumente kommen zum Einsatz? Wenn ja, wie sehen diese aus?	• Benutzen Sie eine Ratingskala, Niveaustufen oder Freitextkommentare?
Abschließend noch eine Frage zu Ihren Verbesserungsvorschlägen für die CLIL-Qualifizierung von Lehrkräften in der 1. oder 2. Phase der Lehramtsausbildung?	

3. Ausklang und Abschluss

Gibt es Aspekte, die nicht angesprochen wurden, zu denen Sie sich aber gerne noch äußern würden?

Vielen Dank für die Teilnahme am Interview!

Wenn Sie daran interessiert sind, kann ich Ihnen gerne nach der Begutachtung der Arbeit meine Ergebnisse zukommen lassen.

Weitere Fragen:

- Interview mit Mentor*in, Lehramtsanwärter*innen → Kontakt herstellen?

Einstieg

Vielen Dank, dass du dir in diesen schwierigen Zeiten die Zeit für ein persönliches Interview genommen hast!

Dieses Interview wird im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema Übergang zwischen der 1. und 2. Phase des Europalehramts für die Grundschule durchgeführt. In dieser Arbeit möchte ich tiefere Einblicke in den Kompetenzerwerb von Studierenden und Lehramtsanwärter*innen mit Profil Europalehramt erhalten. In diesem Interview möchte ich erfahren, wie du die Qualifizierung von Lehramtsanwärter*innen in der 1. Phase beurteilst und wie aus deiner Sicht die 1. und 2. Phase die Lehramtsanwärter*innen auf den zukünftigen Lehrberuf vorbereitet.

Das Interview dauert ungefähr 45-60 min

Ich werde das Interview auf Tonband aufnehmen, damit ich während des Gesprächs keine Notizen machen muss und ich mich auf deine Antworten konzentrieren kann.

Alle Aussagen, die du während des Interviews triffst, werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form in meiner Masterarbeit verwendet. Somit können keine Rückschlüsse auf deine Person gezogen werden.

Außer mir wird keine weitere Person Zugang zu den Audiodateien erhalten.

Im Interview werde ich den übergreifenden Begriff CLIL verwenden, wenn ich mich auf die Qualifizierung Europalehramt beziehe.

Hast du noch Fragen zum anstehenden Interview?

Kompetenzentwicklung in der 1. Phase

Welche Kompetenzen braucht deiner Meinung nach eine CLIL-Grundschullehrkraft?	• Welche Kompetenzen sind CLIL-spezifisch? • Unterscheiden sich die Kompetenzen zu Lehrkräften ohne CLIL-Ausbildung?
Welche dieser CLIL-spezifischen Kompetenzen hast du deiner Meinung nach vom Studium an der PH in den Vorbereitungsdienst mitgebracht?	• Welche fachlichen Kompetenzen? • Welche methodischen Kompetenzen? • Welche personalen Kompetenzen? • Kompetenzen im sozial-kommunikativen Bereich?
Was würdest du sagen: Gibt es deiner Meinung nach noch weitere CLIL-spezifische Kompetenzen, bei denen es gut wäre, wenn diese bereits in der 1. Phase erworben worden wären/ oder zumindest die Basis dafür gelegt worden wären?	• Eula-Erfahrungen in Praktika? • In Vorlesungen und Seminare? • didaktisch oder fachwissenschaftlich? • Wie hätten diese Kompetenzen auch außerhalb der PH erworben werden können? • Gibt es Unterschiede je nachdem welche Dozierenden o. Seminare man besucht hat?
Die Lehreranwärter/innen kommen mit ganz unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen am Studienseminar an. Bedingt durch unterschiedliche Seminare und Erfahrungen in Praktika. Wie wird damit im Seminar umgegangen?	• Wie wird mit Unterschieden im Seminar umgegangen? • Wie hast du die Eula-Ausbildung am Seminar wahrgenommen? • Hättest du dir ein Eula-Seminar für jede Sprache/ Fächergruppe gewünscht?

Das Studienangebot der Profilierung Europalehramt und dem Referendariat im Bereich Bilinguales Lehren und Lehren am Seminar dienen letztendlich dazu, dass ausgebildete CLIL-Lehrkräfte an den Schulen arbeiten können.

B) Mehrwert CLIL

Welchen Mehrwert siehst du in der CLIL-Qualifizierung von Grundschullehrer*innen?	• Bessere Vorbereitung auf Mehrsprachigkeit im Unterricht/ sprachsensibler Fachunterricht? • persönlicher Mehrwert? • Jobaussichten?
Inwiefern siehst du CLIL in Grundschulen umsetzbar?	• Seit Schuljahr 2017/18 Englisch und Französisch erst ab Klasse 3. Stellt dies ein Problem dar?
Inwiefern wird CLIL an Grundschulen bereits realisiert?	• Wie wird es an deiner Schule praktiziert? Stellenwert? • Was hörst du von anderen LAs? • eigene Umsetzung im Unterricht • Welche Themen/ Phasen eignen sich für CLIL?

C) Kooperationen + Netzwerke

Wie siehst du die Kooperation zwischen den Schulen und dem Seminar in Bezug auf den Kompetenzaufbau?	• Kooperation zw. Mentoren + Lehrbeauftragen im Seminar • gemeinsame Richtlinien?
Wie hat sich deine Mentorin/ dein Mentor für die Aufgabe qualifiziert?	• Eigenes Eula-Studium? CLIL-Fortbildungen?
Wie würdest du die Betreuung während des Vorbereitungsdienstes in Bezug auf CLIL durch deine Mentorin/ deinen Mentor beschreiben?	• Inwiefern hat sie/ er dir während des VD in Bezug auf CLIL geholfen? • Material? • Vor-Nachbesprechungen?

Welche weiteren Personen haben sich dich während des VD in Bezug auf CLIL unterstützt und inwiefern?	• Mitreferendare? • Materialien • Themen • Stundenentwürfe
Wie siehst du die Kooperation zwischen der PH und dem Seminar?	• Kommunikation zwischen den Dozierenden? • Abstimmung der Inhalte?
Ist es deiner Meinung nach sinnvoll oder wichtig, die Kooperation zu verstärken?	• Welche Vorteile hat es für die Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärter*innen? • Warum ist es deiner Meinung nicht sinnvoll?

D) Leistungsbewertung im CLIL-Vorbereitungsdienst

Welche Bewertungsmaßstäbe gelten in der CLIL-Ausbildung?	• Auf welche Kompetenzaspekte wird besonders viel Wert gelegt?
Welche Bewertungsinstrumente kommen zum Einsatz? Wenn ja, wie sehen diese aus?	• Wie werden diese eingesetzt? • Wie wird dir mitgeteilt, in welchen Bereichen du noch Entwicklungsbedarf hast und in welchen Bereichen du bereits Kompetenzen erworben hast?
Noch eine Frage zu deinen Verbesserungsvorschlägen für die CLIL-Qualifizierung von Lehrkräften in der 1. oder 2. Phase der Lehramtsausbildung?	

Abschließend: Wenn du dich nochmal entscheiden könntest, würdest du dich wieder für ein Eula-Studium und Eula-Referendariat entscheiden?	

3. Ausklang und Abschluss

Gibt es Aspekte, die nicht angesprochen wurden, zu denen du dich aber gerne noch äußern würdest?

Vielen Dank für die Teilnahme am Interview!

Wenn du daran interessiert bist, kann ich dir gerne nach der Begutachtung der Arbeit meine Ergebnisse zukommen lassen.

Anhang 2.3 Mentor*in

Einstieg

Vielen Dank, dass du dir in diesen schwierigen Zeiten die Zeit für ein persönliches Interview genommen hast!

Dieses Interview wird im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema Übergang zwischen der 1. und 2. Phase des Europalehramts für die Grundschule durchgeführt. In dieser Arbeit möchte ich tiefere Einblicke in den Kompetenzerwerb von Studierenden und Lehramtsanwärter*innen mit Profil Europalehramt erhalten. In diesem Interview möchte ich erfahren, wie du die Qualifizierung von Lehramtsanwärter*innen in der 1. Phase beurteilst und wie aus deiner Sicht die 1. und 2. Phase die Lehramtsanwärter*innen auf den zukünftigen Lehrberuf vorbereitet.

Das Interview dauert ungefähr 45-60 min

Ich werde das Interview auf Tonband aufnehmen, damit ich während des Gesprächs keine Notizen machen muss und ich mich auf deine Antworten konzentrieren kann.

Alle Aussagen, die du während des Interviews triffst, werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form in meiner Masterarbeit verwendet. Somit können keine Rückschlüsse auf deine Person gezogen werden.

Außer mir wird keine weitere Person Zugang zu den Audiodateien erhalten.

Im Interview werde ich den übergreifenden Begriff CLIL verwenden, wenn ich mich auf die Qualifizierung Europalehramt beziehe.

Hast du noch Fragen zum anstehenden Interview?

Kompetenzentwicklung in der 1. Phase

Welche Kompetenzen braucht deiner Meinung nach eine CLIL-Grundschullehrkraft?	• Welche Kompetenzen sind CLIL-spezifisch? • Unterscheiden sich die Kompetenzen zu Lehrkräften ohne CLIL-Ausbildung?
Welche dieser CLIL-spezifischen Kompetenzen bringen deiner Meinung nach die Lehramtsanwärter*innen vom Studium an der PH mit in den Vorbereitungsdienst?	• Welche fachlichen Kompetenzen? • Welche methodischen Kompetenzen? • Welche personalen Kompetenzen? • Kompetenzen im sozial-kommunikativen Bereich?
Was würdest du sagen: Gibt es deiner Meinung nach noch weitere CLIL-spezifische Kompetenzen, bei denen es gut wäre, wenn diese bereits in der 1. Phase erworben worden wären/ oder zumindest die Basis dafür gelegt worden wären?	• Eula-Erfahrungen in Praktika? • In Vorlesungen und Seminare? • didaktisch oder fachwissenschaftlich? • Wie hätten diese Kompetenzen auch außerhalb der PH erworben werden können?
Welche eigenen Erfahrungen hast du mit Studium und Referendariat gemacht?	• Positives/ Negatives

B) Mehrwert CLIL

Welchen Mehrwert siehst du in der CLIL-Qualifizierung von Grundschullehrer*innen?	• Bessere Vorbereitung auf Mehrsprachigkeit im Unterricht/ sprachsensibler Fachunterricht? • persönlicher Mehrwert? • Jobsuche? Eigene Erfahrungen/ allgemein
Inwiefern siehst du CLIL in Grundschulen umsetzbar?	• Seit Schuljahr 2017/18 Englisch und Französisch erst ab Klasse 3. Stellt dies ein Problem dar?
Inwiefern wird CLIL an Grundschulen bereits realisiert?	• Wie wird es an deiner Schule praktiziert? Stellenwert? • Setzt du es selbst noch um? • eigene Umsetzung im Unterricht • Welche Themen/ Phasen eignen sich für CLIL?

C) Kooperationen + Netzwerke

Wie siehst du die Kooperation zwischen den Schulen und dem Seminar in Bezug auf den Kompetenzaufbau?	• Kooperation zw. Mentoren + Lehrbeauftragen im Seminar • gemeinsame Richtlinien?
Wie kam es dazu, dass du Eula-Mentorin wurdest?	• Eigenes Eula-Studium? CLIL-Fortbildungen? • Aufgaben?
Wie würdest du die Kooperation mit deine*r LA beschreiben?	• Inwiefern konntest du ihr/ihm während des VD in Bezug auf CLIL helfen? Wann wurdest du um Rat gefragt? • Material? • Vor-Nachbesprechungen?

D) Leistungsbewertung im CLIL-Vorbereitungsdienst

Welche Bewertungsmaßstäbe gelten in der CLIL-Ausbildung?	• Auf welche Kompetenzaspekte wird besonders viel Wert gelegt? • Auf welche legst du Wert? Auf welche das Seminar?
Welche Bewertungsinstrumente kommen zum Einsatz? Wenn ja, wie sehen diese aus?	• Wie werden diese eingesetzt? • Wie teilst du den LAs mit, in welchen Bereichen sie noch Entwicklungsbedarf haben und in welchen Bereichen sie bereits Kompetenzen erworben haben?
Noch eine Frage zu deinen Verbesserungsvorschlägen für die CLIL-Qualifizierung von Lehrkräften in der 1. oder 2. Phase der Lehramtsausbildung?	
Abschließend: Wenn du dich nochmal entscheiden könntest, würdest du dich wieder für ein Eula-Studium und Eula-Referendariat entscheiden?	

3. Ausklang und Abschluss

Gibt es Aspekte, die nicht angesprochen wurden, zu denen du dich aber gerne noch äußern würdest?

Vielen Dank für die Teilnahme am Interview!

Wenn du daran interessiert bist, kann ich dir gerne nach der Begutachtung der Arbeit meine Ergebnisse zukommen lasse