

## VON NOMADEN, OASEN UND WÜSTEN NACHDENKEN ÜBER LEHRPERSONEN- FORTBILDUNGEN IM CLIL-BEREICH

Depuis peu, la demande pour des formations continues en CLIL augmente en Suisse romande. Le présent article propose une réflexion sur les facteurs favorisant le succès et la durabilité de telles formations. D'après l'auteure, il est primordial de faire le pont entre la théorie et les pratiques enseignantes, sous forme de boucles réflexives permettant aux enseignants d'acquérir progressivement de l'expertise en CLIL. Un des concepts théoriques ayant un impact tangible sur la pratique est celui des 4C: *Content, Cognition, Culture et Communication* (Coyle, Hood & Marsh 2010). De plus, les enseignants doivent avoir le temps de concevoir et de tester des supports en CLIL pour leurs classes, tout en disposant d'un feedback par les pairs ou par la personne en charge de la formation. Le succès d'une formation CLIL dépend par ailleurs fortement du cadre politique et administratif dans lequel elle s'inscrit: plus la marge de manœuvre et l'implication de tous les partenaires (enseignants, didacticiens, membres de la direction, représentants des institutions de formation) sont grandes, plus la bienveillance, le respect mutuel et la volonté d'apprendre seront au rendez-vous.

### ● Claudia Bartholemy Universität de Lausanne



Claudia Bartholemy ist seit 1998 Dozentin für DaF an der Universität Lausanne und war bis Juli 2018 Lehrbeauftragte an der Pädagogischen

Hochschule in Lausanne (HEP). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind CLIL und Früher Fremdsprachenunterricht (Lehrpersonenaus- und fortbildung, Entwicklung von Unterrichtsmaterial). Sie arbeitet in diesen Bereichen auch für das Goethe-Institut und ist Mitglied des Fachbeirats der Deutschen Welle Bonn.

Der vorliegende Text befasst sich mit den Erfahrungen, die ich in vielen verschiedenen Kontexten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden, die im CLIL-Bereich tätig sind, machen konnte. Auf der Basis dieser Erfahrungen werden persönliche Konzepte und Rezepte präsentiert, die ich zur Diskussion stellen möchte. Im Titel spreche ich in diesem Zusammenhang von Nomaden, Oasen und Wüsten. Das hat einen ganz konkreten Grund: Vor etwas mehr als zehn Jahren erschien in einem Tagungssammelband ein Beitrag (Breibach & Viebrock, 2007), in dem Lehrpersonen aus bilingualen Zweigen als «didaktische Nomaden» bezeichnet wurden – also Lehrkräfte, die irgendwo in einer Unterrichts-Wüste herumziehen und nicht so genau wissen, ob sie sich in ihren Klassen für die Sachfach-Oase oder die Sprach-Oase entscheiden sollen. Damals wurde behauptet, die Sesshaftwerdung dieser «Nomaden» sei im Gange – und würde unter gewissen Voraussetzungen sicher erfolgreich fortschreiten. Im Artikel selbst wurden auf der Basis von Interviews mit Lehrpersonen, die

an bilingualen Zweigen an Schulen in Deutschland unterrichteten, mehrere Desiderata für potenzielle Fortbildungen im Bereich des Bilingualen Sachfachunterrichts formuliert. Diese sollten eine Sesshaftwerdung, d.h. Verankerung dieser Unterrichtsform und ihrer spezifischen Didaktik an Schulen ermöglichen. Auf den Punkt gebracht lässt sich die Wunschliste von damals folgendermaßen zusammenfassen:

1. Wissenschaftliche Theorie und praktische Erfahrung sollten auch im Bereich Didaktik des bilingualen Unterrichts miteinander in einen fruchtbaren Dialog treten können. Die Arbeit mit subjektiven Theorien böte hierbei einen geeigneten Ansatz, um die Professionalisierung der Lehrpersonen zu fördern
2. Lehrpersonen müssten die Möglichkeit erhalten, die eigene Position und Praxis in sogenannten Reflexionschleifen mehrfach zu überdenken
3. Das verstärkte Eingehen auf institutionelle Rahmenbedingungen von bilingualem Unterricht sei hierbei dringend nötig

Die Erfüllung dieser Desiderata sollte laut den Autoren gewährleisten, dass eine theoretisch fundierte und praktisch relevante Didaktik des Bilingualen Sachfachunterrichts effizient an Lehrpersonen vermittelt werden könne. So könnten sich diese zu «reflective practitioners» entwickeln und einen wichtigen Beitrag zur Unterrichtsqualität leisten (Breibach & Viebrock, 2007: 126f.). Es wurde natürlich betont, dass diese Vorgehensweisen auch für jeden anderen Unterricht sinnvoll seien.

Es sei dahingestellt, ob die Metapher der Nomaden besonders gelungen ist – ich erinnere mich, dass sie mir gefiel und mir das Bild von der «Sesshaftwerdung» einleuchtete. Als ich diesen Artikel vor etwa sieben Jahren las, war mir sofort klar, dass er für mich zu jenen Publikationen gehören würde, die auf meine persönliche Praxis für die Gestaltung von Lehrerfortbildungen zurückwirken würde. Denn ich stehe genau an dieser viel zitierten Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher Theorie und Unterrichts-Praxis – bin also auch irgendwie eine Nomadin. Einerseits designe ich seit vielen Jahren Aus- und Fortbildungen für Lehrpersonen, unterrichte DaF und publiziere im Hochschulbereich. Andererseits habe ich selbst sehr viel Erfahrung mit bilingualem Sachfachunterricht in allen Alters- und Niveaustufen gemacht – und habe sehr oft Unterrichtsmaterial konzipiert, z.T. auch publiziert. Selbst wenn ich die Begriffe «Bilingualer Sachfachunterricht» und «Bilingualer Unterricht» getreu dem von mir zitierten Artikel gebraucht habe, ohne sie gleich bewusst zu problematisieren oder mit CLIL gleichzusetzen, spreche ich heute eigentlich grundsätzlich von CLIL. Ich habe dafür einen ganz einfachen Grund: Wer seine Schäfchen ins Trockene bringen will, begibt sich gerne unter den Schirm eines international gebräuchlichen und gebrauchten *umbrella terms*. Mir geht es darum, Lehrpersonen für CLIL zu befähigen, auch wenn sie dann in sogenannten bilingualen Zweigen unterrichten. Das ist eine Konsequenz aus *meinen* persönlichen Reflexionsschleifen und sicherlich ein Ergebnis meiner Professionalisierung. Ich zähle mich zu den «reflective practitioners» und bin als solche mehr denn je überzeugt, dass Lehrpersonen eher Reflexionsschleifen als Definitionsquerelen für ihre Professionalisierung brauchen. Der Artikel rannte bei mir entsprechend offene Türen ein. Und trotzdem wusste

ich keineswegs sofort, *wie* ich diese so schön auf den Punkt gebrachten Erkenntnisse *in die Praxis umsetzen könnte*. Anders gesagt, musste ich mir die Frage stellen: Wie kann ich eine CLIL-Lehrpersonenfortbildung konzipieren, die die genannten Desiderata berücksichtigt? Oder noch anders – und praktischer gefragt: Was mache ich auf der Basis dieser Erkenntnisse konkret mit den Lehrpersonen, die in eine CLIL-Fortbildung kommen?

### In der Schweiz gilt noch häufig: Wer will, der kann...CLILen

Ich konnte mit den Antworten auf diese Fragen jahrelang relativ locker umgehen – in der Westschweiz wurden schlicht keine CLIL-Fortbildungen nachgefragt, trotz jüngst wiederholter Empfehlungen durch die EDK<sup>1</sup>, die den Ansatz auch für den regulären L2-Unterricht empfiehlt. Doch die wenigsten verbinden Sprachunterricht mit potenziellen Inhalten – CLIL wird zwar an der HEP Vaud in der Grundausbildung der Sprachenlehrer präsentiert, aber in den Schulen kennt man dieses Akronym kaum und weiss nicht, wofür es steht. Tatsächlich gibt es schweizweit bilinguale Zweige, vor allem an Gymnasien. Dort gilt häufig die Devise: Wer bilingual unterrichten will, der kann. Lehrpersonen, die über die nötigen Sprachkompetenzen verfügen, können ihr Fach in einer L2 unterrichten, ohne eine zusätzliche Ausbildung erhalten oder nachgefragt zu haben. An den Gymnasien haben diese Lehrpersonen ausschliesslich gute Schülerinnen und Schüler vor sich, solche mit Bestnoten und mit einem «guten Niveau» in den Fremdsprachen. Erst 2009 war wohl deshalb ein von der EKD angestossenes Projekt für Ausbildungen in bilingualem Unterrichten in der Schweiz in der Vernehmlassung am Widerstand der Lehrgewerkschaft gescheitert<sup>2</sup>. Die an der HEP von 2009 bis 2013 alljährlich angebotenen Fortbildungen blieben leer. Erst in den letzten zwei Jahren kam deutlich Bewegung in die CLIL-Fortbildungslandschaft in der Westschweiz – ausserhalb der Gymnasien. Der Kanton Fribourg bietet seit einiger Zeit die Möglichkeit an, dass an einigen Schulen 20% des Fach-Unterrichts in der Sekundarstufe 1 in der jeweiligen Partnersprache Deutsch oder Französisch gegeben werden. Und für die Berufsbildung, inklusive die Berufsmatura, gibt es seit Kurzem die Möglichkeit, ein CAS Enseignement bilingue en formation professionnelle zu erwerben, der zwei Mo-

1 [https://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/empfehlungen\\_sprachenunterricht\\_d.pdf](https://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/empfehlungen_sprachenunterricht_d.pdf)

2 Eine Spur davon findet sich unter <http://www.edk.ch/dyn/19394.php> am Ende des Abschnitts «Attraktive Zusatzausbildungen». Ein – berechtigtes – Hauptargument der Gewerkschaft war, dass man sich um eine gute Ausbildung für Fremdsprachenlehrpersonen im Allgemeinen bemühen müsste, nicht um eine Verbesserung der Ausbildung von Lehrpersonen, die ohnehin nur einem verschwindend geringen Prozentsatz von sehr guten Lernenden zugute käme.

Wissenschaftliche Konzepte oder Theorien zu liefern, ist im Grunde eine der leichtesten Übungen für Didaktiker. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, aus den vielen Konzepten einige wenige herauszusuchen und sie so zu präsentieren, dass Lehrpersonen diese als relevant für ihre Praxis einschätzen. Die wenigsten Lehrpersonen befassen sich gerne mit «Theorien», wenn sich deren Mehrwert für die Praxis nicht unmittelbar ergibt.

dule à 5 ECTS umfasst.<sup>3</sup> Innerhalb dieser institutionellen Rahmen bekam ich den Auftrag, einmal auf Anfrage der Lehrpersonen (Kanton Fribourg, Sekundarstufe 1), einmal auf Anfrage des EHB / IFFP, passgenaue CLIL-Fortbildungen (mit) zu konzipieren. Der Gedanke, mich an Lehrpersonen zu richten, die nicht nur CLIL unterrichten, sondern dies auch können wollen, spornte mich dabei zusätzlich an. Schon immer habe ich die «Demokratisierung» des CLIL-Ansatzes gefordert (siehe dazu auch das Interview von Do Coyle in dieser Nummer) und wollte die Lehrpersonen an den Schulen, die sich nicht nur an «Eliten» richten, gerne nach Kräften unterstützen.

#### Die 4 Cs Content – Culture – Cognition – Communication und der AHA-Effekt

Die Liste der von mir übernommenen drei Überzeugungen für potenziell «gute» CLIL-Fortbildungen steht am Anfang meines Textes. Mir geht es jetzt darum, anhand von konkreten Beispielen zu zeigen, wie ich die von mir zitierten Desiderata in meinen Fortbildungen einzulösen versuche.

An erster Stelle steht die Forderung nach einem fruchtbaren Dialog zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischer Erfahrung, unter Einbeziehung der subjektiven Theorien der Lehrpersonen. Viele Lehrpersonen (egal ob sie Sprach- oder Fachlehrende sind) haben subjektive Theorien vor allem in Bezug auf den L2-Spracherwerb ihrer Lernenden. Wenn man sie fragt, warum CLIL-Kontexte aus ihrer Perspektive den Spracherwerb fördern, bekommt man viel «Richtiges» zu hören. Die Frage nach dem potenziellen Mehr-

wert von CLIL für das *fachliche* Lernen bleibt dagegen subjektiv und objektiv oft unbeantwortet – oder sie wird gar nicht gestellt. Sprachsensibler Unterricht? Kognition? Lernzieltaxonomie? Motivation? Diese Elemente werden selten von den Lehrpersonen mit *fachlichem* Lernen im CLIL in Verbindung gebracht. Unterricht wird offensichtlich meist immer noch in Bezug auf eine Sprache *als Fach* oder ein Fach gedacht, innerhalb oder ausserhalb von CLIL-Kontexten. Wissenschaftliche Konzepte oder Theorien zu liefern, ist im Grunde eine der leichtesten Übungen für Didaktiker. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, aus den vielen Konzepten einige wenige herauszusuchen und sie so zu präsentieren, dass Lehrpersonen diese als relevant für ihre Praxis einschätzen. Die wenigsten Lehrpersonen befassen sich gern mit «Theorien», wenn sich deren Mehrwert für die Praxis nicht unmittelbar ergibt. Es hat sich meiner Erfahrung nach in CLIL-Fortbildungen bewährt, mit dem Konzept der 4Cs von Do Coyle zu arbeiten (vgl. Coyle, Hood & Marsh, 2010). Dieses bietet den Vorteil, dass es aus der Praxis heraus entstanden, leicht darzustellen und zu illustrieren ist und in den unterschiedlichsten Kontexten angewendet werden kann. Hinter den vier Cs für Content, Culture, Cognition und Communication verbirgt sich eine ganze Reihe von «Theorien», z.B. darüber wie und warum Menschen Sprachen erwerben und benutzen, wie sie lernen, wie sie denken, wie sie Zusammenleben gestalten und kommunizieren. Je nach Interesse der Teilnehmer (und nach Zeit) kann man einige davon ansprechen, erklären lassen, diskutieren – oder auch nicht. Immer jedoch lasse ich dieses Konzept der 4 Cs in eigene Worte fassen und dann auf eine Unterrichtssequenz übertragen.

Das Konzept der 4 Cs bietet noch einen weiteren immensen Vorteil: Das C für Communication steht für die Arbeit an, mit und für Sprache im CLIL-Unterricht. Diese ist so zentral, dass diesem C aus meiner Perspektive ganz besondere Aufmerksamkeit gebührt. Deshalb habe ich versucht, eine griffige Formel für den Umgang mit Sprache zu finden, eine, die man sich leicht merken und jederzeit wiederaufrufen kann. Verkürzt gesagt: Bei einer gründlichen Arbeit an der Sprache entsteht im CLIL-Unterricht der (von mir) so genannte AHA-Effekt<sup>4</sup>, der auf

<sup>3</sup> Siehe dazu auch den Artikel von Jonas Lambert, K. & Pession, L. in dieser Nummer und die Informationen des EHB / IFFP unter <https://www.iffp.swiss/cas-enseignement-bilingue-en-formation-professionnelle>. Das Modul A ist abgeschlossen, das Modul B startet in diesem Herbst.

<sup>4</sup> Coyle (vgl. Coyle, Hood & Marsh, 2010) spricht in Zusammenhang mit dem C für communication von den 3As, analyse, add, apply oder language for, of and through learning. Ich musste also nichts erfinden, nur übersetzen: Aus den 3As wird der AHA-Effekt, analysieren, hinzufügen, anwenden.

einer sehr bewussten und schrittweisen Unterrichtsplanung beruht:

<b>A-Analysieren:</b>	<b>Erster Schritt der Unterrichtsplanung:</b> Die verwendeten (authentischen) Unterrichtsunterlagen werden in Bezug auf potenzielle sprachliche Hürden hin von der Lehrperson analysiert. Die Leitfrage hierbei ist: Welche sprachlichen Strukturen brauchen die Lernenden, um den Inhalt selektiv oder detailliert zu verstehen? Diese sprachlichen Strukturen werden den Lernenden (an)gegeben.
<b>H-Hinzufügen</b>	<b>Zweiter Schritt der Unterrichtsplanung:</b> Die Lehrkraft identifiziert, welche sprachlichen Strukturen die Lernenden benötigen, um die ihnen gestellten Aufgaben zu lösen und die Lernziele zu erreichen. Leitfrage ist hierbei: Welche sprachlichen Strukturen stelle ich zur Verfügung, damit die Aufgaben erfolgreich bewältigt werden können? Auch diese Strukturen werden in Form von Redemitteln oder Beispielen gegeben.
<b>A-Anwenden</b>	<b>Dritter Schritt der Unterrichtsplanung:</b> Die Aufgaben werden so konzipiert, dass die Lehrperson einen Anreiz zum Lernen schafft. Die Leitfrage ist: Wie motiviere ich meine Klasse zum CLIL-Lernen? Das geschieht durch ein Aufgabendesign, das sich durch konsequente Lerneraktivierung und lebensnahe Projekte auszeichnet.

Für die meisten Sprach- und Fachlehrer ist dieser AHA-Effekt geradezu eine Offenbarung: Sie haben dank den 4Cs und dem AHA-Effekt plötzlich ein Konzept und Worte, um zu erklären, was in ihren (vermeintlich) einsprachigen oder CLIL-Unterrichtskontexten passiert – oder eben nicht. Sie verstehen besser, warum Lernende an Texten scheitern, warum sie sich nicht äussern, welche sprachlichen Hilfen fehlen. Denn besonders, wenn CLIL ab einem Niveau A2 zur Anwendung kommt oder die Lehrkräfte in Klassen mit einem hohen Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund bzw. aus sogenannten bildungsfernen Familien unterrichten (wie in der Sekundarstufe 1 oder im Berufsschulkontext), braucht es in *jedem* Unterrichtskontext eine *erfolgsorientierte, sprachensible* Gestaltung der Unterrichtsvorlagen. Vokabellisten taugen nur bedingt dazu, das Verständnis zu fördern oder sprachlichen Output zu stimulieren. Und beides – Verständnisförderung und Produktion – muss von einer CLIL-Lehrkraft geleistet werden, damit sowohl fachliche als auch sprachliche Ziele erreicht werden können.

### Massgeschneidert – nicht von der Stange!

Das zweite Desiderat unterstreicht die Bedeutung reflexiver Praxis – der Möglichkeit also, in «Reflexionsschleifen» über den eigenen und fremden Unterricht nachdenken zu können. Tatsächlich ist es von besonderer Wichtigkeit, die eigenen

z.T. seit Jahren verwendeten Vorgehensweisen bei der Planung und Durchführung von CLIL-Unterricht zu überdenken und kritisch zu durchleuchten. Neben den theoretischen Konzepten werden auch viele didaktische Inputs während CLIL-Fortbildungen geliefert. Diese Elemente bei anderen zu beobachten oder in seinem eigenen Unterricht angstfrei ausprobieren zu können, ist für eine erfolgreiche Professionalisierung elementar wichtig. Aus meiner Perspektive hat es sich bewährt, CLIL-Unterrichtsmaterial zu konzipieren, es gegenseitig evaluieren, ausprobieren, dessen Einsatz beobachten und dann «verbessern» zu lassen. Häufig sitzen in CLIL-Fortbildungen Lehrpersonen vieler verschiedener Fächer und das Feedback eines «fachfremden» Kollegen oder einer Kollegin in Bezug auf eigene Unterrichtsmaterialien ist besonders wertvoll. Darüber hinaus wird in fast sämtlichen Studien zu CLIL-Unterricht das Fehlen adäquater Lehrmaterialien beklagt. Der Mehraufwand für CLIL sei für Lehrpersonen beträchtlich, was weder honoriert noch anerkannt wird. Man kann in diesem Zusammenhang also von einer Fortbildung profitieren und Lehrmaterialien ganz bewusst für die konkreten Klassen der teilnehmenden Lehrpersonen erstellen lassen oder bereits erstelltes Material hinterfragen und optimieren. Diese Vorgehensweise motiviert die anwesenden Lehrpersonen besonders stark, denn die unmittelbare Nützlichkeit einer Fortbildung scheint so evident.

**Wichtig ist, dass Lehrpersonen Zeit bekommen, das in der Fortbildung Gelernte dank reflexiver Praxis zu erwerben. Ausprobieren dürfen und «Fehler» machen muss dabei erlaubt, sogar erwünscht sein. Denn nur wer nach dem (Fortbildungs)-Input auch den (Unterrichts)-Output anstrebt und reflexiv begleitet, kann seine Routinen nachhaltig und lernwirksam verändern.**

In meinen Kursen fokussiere ich auf folgende Varianten der Materialerstellung:

- › Didaktisierung authentischer Dokumente
- › Anpassung von Lehrmaterial aus der L1 an CLIL-Unterricht in der L2
- › Erstellung von eigenem Lehrmaterial

Je nach Kontext und auch Vorlieben der Lehrenden variieren die Tendenzen. Der eine bevorzugt es, eigenes Unterrichtsmaterial auf der Basis von authentischen Dokumenten oder ohne solche zu konzipieren, die andere greift lieber auf didaktisches Material in der L1 zurück und passt dieses dann an den eigenen CLIL-Unterricht an. Wichtig ist nur, dass auch hier eine Reflexionsschleife möglich ist. Was macht Sinn? Welche Vorgehensweise erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, sowohl sprachliche als auch sachliche Lernziele zu erreichen? Hier können Sprachlehrpersonen und Sachfachlehrpersonen viel voneinander lernen – vor allem, dass die meisten methodischen Vorgehensweisen (z.B. ein gründliches Scaffolding) in jedem CLIL-Kontext von entscheidender Bedeutung sind. Sprachlehrpersonen haben oft Vorteile bei der Aufgabenkonzipierung für Sachtexte. Sie sind es eher gewohnt, Lese-strategien und Fragetypologien zu variieren und Strategien bewusst zu trainieren. Doch auch Fachlehrpersonen haben beim Didaktisieren eine Menge zu bieten, z.B. was den (sehr wichtigen!) Wechsel der Darstellungsformen angeht. Der Umgang mit visuellen Hilfen, z.B. Grafiken, Bildern, Schemata, ist ihnen deutlich vertrauter als den meisten Sprachenlehrern. Reflexive Schleifen können neben genauen Blicken auf die Unterrichtsmaterialien auch in

Form von Unterrichtsbesuchen mit Beobachtungsrastern ablaufen oder, wenn weniger Zeit zur Verfügung steht, durch das «Erzählen» von Unterrichtsabläufen. Wichtig ist, dass Lehrpersonen Zeit bekommen, das in der Fortbildung Gelernte dank reflexiver Praxis zu erwerben. Ausprobieren dürfen und «Fehler» machen muss dabei erlaubt, sogar erwünscht sein. Denn nur wer nach dem (Fortbildungs)-Input auch den (Unterrichts)-Output anstrebt und reflexiv begleitet, kann seine Routinen nachhaltig und lernwirksam verändern. Um noch mehr Nachhaltigkeit zu erreichen, funktionieren alle meine Fortbildungen nach dem Prinzip des didaktischen Doppeldeckers: Wenn ich Fortbildungen konzipiere, designe ich Unterrichtssequenzen. Ich mache also genau das, was Lehrpersonen für ihren Unterricht tun. Um so wichtiger scheint es mir, auch während der Fortbildung Phasen der Metakognition einzuschalten, in denen reflektiert wird, warum in einem Fortbildungsseminar gewisse Aufgabenformen gewählt wurden. Genauso ergiebig ist es dann, explizit zu diskutieren, wie man diese auf den eigenen Unterricht übertragen kann. Dreh- und Angelpunkt der CLIL-Fortbildung bleibt der von jeder Lehrperson erfahrene und täglich gegebene Unterricht.

### **Jede Oase ist anders – und alle gestalten sie mit**

Der dritte als wichtig empfundene Punkt ist die explizite Miteinbeziehung des institutionellen Rahmens von bilingualem Unterricht. Tatsächlich steht und fällt mit diesem die potenzielle Wirkungskraft von CLIL-Unterricht entscheidend – nicht nur aus der didaktischen Perspektive, sondern vor allem aus der Sicht der Lehrpersonen. In allen von mir als erfolgreich verlaufen eingestuften Fortbildungen waren und sind die (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen sowohl für die Lehrpersonen als auch für mich günstig und klar. Das heisst: An allen Schulen wird CLIL-Unterricht nicht nur gefordert, sondern auch gefördert. Die Lehrpersonen wissen genau, dass sie einen kantonalen bzw. nationalen Bildungsauftrag erfüllen und dabei von ihren Vorgesetzten Unterstützung bekommen – einerseits in Form einer soliden Fortbildung, andererseits aber auch in ideeller Form. Den Lehrpersonen wird eine Weiterentwicklung nicht zugemutet, sondern zugetraut. Bei gelungenen Fortbildungen taucht ein Direktor oder eine Doyenne auf und zeigt sich, das Team

wird gestützt. Der Ton des Austausches ist offen, man kann über Realitäten sprechen, statt so zu tun, als ob alles perfekt wäre. So ist es z.B. im CAS sehr wichtig zu wissen, was «reziproke Immersion» im Alltag bedeutet, mit welchen Herausforderungen eine Lehrkraft in extrem mehrsprachigen Kontexten umgehen können muss und welche Ziele tatsächlich erreichbar sind. In der Sekundarstufe 1 in Fribourg sind die Schüler nicht unbedingt freiwillig im bilingualen Unterricht – und wenn er nicht nur für die schulisch erfolgreichen Schülerinnen und Schüler durchgeführt wird, sondern potenziell «für alle», dann ist diese Aufgabe eine, die auf immer mehr Lehrerinnen und Lehrer zukommen wird. Den Anwesenden fällt insofern eine Pionierrolle zu, sie müssen zeigen, dass der Weg begehbar ist. Dafür brauchen sie eine gute Ausrüstung. Der Schulalltag kann auf Dauer nur gelingen, wenn diese Ausrüstung immer wieder erneuert, ergänzt und auf ihre Qualität geprüft wird.

Auch ich bin selbstverständlich auf den institutionellen Rahmen angewiesen. Es ist ein fundamentaler Unterschied, ob eine Ausbildung 1,5 Tage dauert und nur von mir nach Absprache mit den Lehrpersonen gestaltet wird (CLIL in der Sekundarstufe 1) oder ob sie insgesamt 16 Tage über zwei Schuljahre verteilt dauern wird, von denen ich an insgesamt 4,5 Tagen in den Bereichen Theorie und Didaktik interveniere (CAS enseignement bilingue en formation professionnelle).

Gemeinsam war: Alle Anwesenden waren freiwillig in die Fortbildungen gekommen und erhielten von ihren Vorgesetzten klare Unterstützung. Bei dem CAS der Berufsbildung hatten vorher intensive Planungsgespräche zwischen der Schulleitung und dem EHB stattgefunden, damit eine grosse Marge der Mitbestimmung bei der inhaltlichen Gestaltung gewährleistet war. Auch mir persönlich wurde ein grosser Handlungsfreiraum zugestanden. Diese Freiräume sind wichtig, um jeder Ausbildungssituation gerecht werden zu können. Zwar wird ein Rahmen gesteckt, aber er lässt Zeit und Raum dafür, auf die konkreten und sich im Laufe der Fortbildung ergebenden Fragen, Wünsche und Bedürfnisse einzugehen. Dieses Vertrauen in die Kompetenz und die Verantwortung des Einzelnen ist eine Grundvoraussetzung für gelingenden Austausch. Die Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 hatten, wie oben erwähnt, wesentlich weniger Zeit zur Verfügung als die Lehrpersonen im CAS des EHB. Dennoch konnten auch hier dank

eines sehr motivierten und lernwilligen Teams reflexive Schleifen unkompliziert und aufwandsarm ermöglicht werden. Die Lehrkräfte entschlossen sich beispielsweise zu gegenseitigen freiwilligen Besuchen. Auch da braucht es Vorgesetzte, die diese Flexibilität fördern und stützen. Der erste Teil des CAS des EHB bot in Hinsicht auf die Reflexionsschleifen sozusagen eine Luxusvariante – es wurden an mehreren ganz verschiedenen Schulen Unterrichtsbesuche organisiert und entsprechende Beobachtungsraster teilweise in Kooperation erarbeitet. Und die Evaluationsdossiers der Teilnehmenden zeigen bereits auf halbem Weg: Es ist unglaublich viel erfahren, überlegt und gelernt worden.

### **Blick zurück nach vorn**

Die Verquickung von wissenschaftlicher Theorie und praktischer Erfahrung, die Möglichkeit zur Reflexivität und die bewusste Wahrnehmung des institutionellen Rahmens von CLIL-Unterricht – das sind die drei Elemente, die zunächst von Wissenschaftlern als erfolgsversprechend für Fortbildungen definiert wurden. Dieselben drei Elemente habe ich bei der Umsetzung in die Praxis als Garant für erfolgreiche Fortbildungen erlebt. Auch hier kommt es also zu einer Brücke zwischen Theorie und Praxis, zu einer gegenseitigen Befruchtung, die zu einer gegenseitigen Wertschätzung führt. Diese habe ich in den Fortbildungen immer wieder erlebt und sie war ein entscheidender Faktor des Erfolgs. Ich habe von den Lehrpersonen ungeheuer viel gelernt und erfahren, nicht nur über ihren Schulalltag, ihre Herausforderungen, ihr Streben nach möglichst gutem Unterricht, sondern auch über ihre Freude am Lernen, am Austausch und am Ausprobieren. In einer Wüste verlieren sich im Rückblick schnell die Spuren im Sand. Deshalb schaut man lieber nach vorn oder um sich. Für CLIL-Fortbildungen bedeutet das: Ich habe den Eindruck, die didaktischen Nomaden, die Lehrpersonen, sind in Wahrheit jeweils in einer Oase, ihrer eigenen Schullandschaft, sesshaft (geworden). Diese bietet ihnen ein inspirierendes, anspruchsvolles Umfeld, in dem sie sich mit zunehmender Sicherheit in CLIL-Kontexten sprachlich und fachlich bewegen. Wir Didaktikerinnen und Didaktiker dagegen ziehen weiter von Oase zu Oase. Die Nomaden sind wir und werden es noch lange bleiben. Doch der Abstand zwischen den CLIL-Oasen wird kleiner – und die Wüste lebt.

### **Literatur**

- Breidbach, S. & Viebrock, B. (2007).** Von der Sesshaftwerdung didaktischer Nomaden. Versuch einer Annäherung wissenschaftlicher und praktischer Theoriebildung zum bilingualen Sachfachunterricht. In: P. Bosenius & J. Donnerstag, *Der bilinguale Sachfachunterricht Englisch aus der Perspektive der Fachdidaktiken*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 111-131.
- Coyle, D., Hood, Ph. & Marsh, D. (2010).** *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.