



BAUSTEINE FÜR DIE PLANUNG EINER SPRACHSENSIBLEN LEHRPERSONENBILDUNG 6 - ÜBER WELCHE KOMPETENZEN IM ZUSAMMENHANG MIT SPRACHSENSIBLER BILDUNG SOLLTEN LEHRPERSONEN ALLER SPRACHFÄCHER UND ANDERER FÄCHER VERFÜGEN?

DEU

BLEICHENBACHER LUKAS
UND DAS PROJEKTTEAM



Baustein 6

ÜBER WELCHE KOMPETENZEN IM ZUSAMMENHANG MIT SPRACHSENSIBLER BILDUNG SOLLTEN LEHRPERSONEN ALLER SPRACHFÄCHER UND ANDERER FÄCHER VERFÜGEN?

Was ist der Zweck dieses Bausteins?

Dieser Baustein enthält ausführliche **Profile** (Deskriptoren) der Kompetenzen im Zusammenhang mit sprachsensibler Bildung, die von Lehrpersonen über den gesamten Lehrplan hinweg benötigt werden. Darüber hinaus enthält er eine Reihe von begleitenden **Aufgaben** zur Umsetzung in der Lehrpersonenbildung. Das wesentliche Ziel dieses Bausteins ist es, die Nutzer:innen anzuregen, **über mögliche Überlappungen von Kompetenzen für sprachensible Bildung nachzudenken, die von Lehrpersonen verschiedener Fächer und in verschiedenen Bereichen erforderlich sind**. Um dies zu veranschaulichen, werden in den Profilen sowohl Kompetenzen beschrieben, die **allen Lehrpersonen gemeinsam sind**, als auch **Kompetenzen** von Lehrpersonen, die in unterschiedlichen Bereichen arbeiten: den Fachunterricht, den Unterricht der Schulsprache, den Fremdsprachenunterricht sowie den Herkunftssprachenunterricht.

Für wen ist dieser Baustein gedacht?

- **Entwickler:innen von Lehrplänen für die Lehrpersonenbildung und Lehrpersonenausbilder:innen** können die Profile nutzen, um übergreifende und fachspezifische Lehrpläne, Lehrplanstränge, Module, Schulpraktika sowie weitere professionelle Lerngelegenheiten zu planen oder zu überarbeiten, um ein umfassendes Angebot an sprachsensibler Bildung zu gewährleisten.
- **Lehrpersonenausbilder:innen in der Aus- und Weiterbildung** können die Profile nutzen, um mit Lehramtsstudierenden die sprachlichen Dimensionen verschiedener Fächer zu erkunden, Zusammenarbeit zu planen und die sprachsensiblen Aspekte der mehrsprachigen und interkulturellen Bildung in allen Fächern zu stärken, dabei aber Überschneidungen zu vermeiden.

Die Profile sind nicht in erster Linie als Checklisten oder Portfolios für die Selbstreflexion oder Selbstevaluation von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden, als Bewertungsraster für die Unterrichtsbeobachtung oder für eine andere Top-down-Verwendung in der Lehrpersonenausbildung gedacht. Sie könnten jedoch als Anregung für deren Entwicklung dienen. Da die Profile nicht als endgültig, sondern als „ergebnisoffen“ zu verstehen sind, können bei der Verwendung der Profile andere wichtige Bereiche sprachbezogener Kompetenzen auftauchen, und das entsprechende Profil kann entsprechend den spezifischen Bedürfnissen angepasst und geändert werden. Alternativ können die Profile herangezogen werden, um in Absprache mit einer bestimmten Gruppe von Lehramtsstudierenden ein neues, stärker zielgruppenorientiertes Profil zu entwickeln.

Die Hauptziele:

Die Profile ermöglichen den Nutzer:innen:

- ein innovatives Modell von Kompetenzen von Lehrpersonen für sprachensible Bildung zu entdecken;
- darüber nachzudenken, inwieweit die sprachbezogenen Kompetenzen von Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer ähnlich und miteinander verknüpft sind und wie sich dies auf den Inhalt und die Organisation der Lehrpersonenbildung auswirken kann.

INHALT

1. **Einführung** – enthält einen Bericht über den Aufbau und die Entwicklung der Profile
2. **Das Kennenlernen der Kompetenzdimensionen der Profile**
3. **Verwendung eines Tangram-Puzzles zur Visualisierung eines spezifischen Kompetenzprofils von Lehrpersonen**
4. **Die vollständigen Profile**

1. Einführung in die Kompetenzprofile für Lehrpersonen

Die Kompetenzprofile für Lehrpersonen beschreiben die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen für sprachensible Bildung. Der Begriff „sprachensible Bildung“ beschreibt einen integrativen Ansatz für den Unterricht in allen Fächern: Die Lehrpersonen unterstützen die Lernenden beim Umgang mit den sprachlichen Anforderungen des Lernens, so dass alle Lernenden, unabhängig ihres sprachlichen und/oder sozialen Hintergrunds, ihre Bildung bestmöglich nutzen können. Eine ausführliche Erklärung dieses Begriffs finden Sie in [Baustein 1](#).

Wie sind die Profile aufgebaut?

Die Profile sind in sieben Dimensionen mit Unterdimensionen gegliedert. Innerhalb jeder Unterdimension gibt es eine Zeile mit Kompetenzen, die allen Lehrpersonen gemeinsam sind, gefolgt von vier Spalten mit einer Unterscheidung zwischen sprachbezogenen Kompetenzen für vier Arten von Unterricht: für den Unterricht in allen anderen Fächern als Sprachen, für den Unterricht in der/den Schulsprache(n), für den Fremdsprachenunterricht und für den Herkunftssprachenunterricht.

Die sieben Kompetenzdimensionen basieren auf einer Taxonomie von Kompetenzen von Lehrpersonen, die für den [Guide to teacher competences for languages in education](#) entwickelt wurde (siehe den Abschnitt „Hintergrundinformationen“ weiter unten). Diese Dimensionen sind in Abbildung 1 dargestellt:



Abbildung 1: Die sieben Dimensionen der Kompetenzprofile von Lehrpersonen

Dimension 1 beschreibt berufliche Werte und Grundsätze und hebt hervor, dass sprachensible Bildung auf den Zielsetzungen des Europarats beruht und zu diesen beiträgt.

Dimension 2 umfasst sprachliche und kommunikative Kompetenzen, die für verschiedene Aspekte des Lehrberufs erforderlich sind.

Dimension 3 beschreibt die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen. Wie Dimension 2 ist diese Dimension transversal konzipiert und überschneidet sich meist mit den folgenden Dimensionen.

Dimension 4 enthält Beschreibungen von metasprachlichen, metadiskursiven und metakulturellen Kompetenzen. Vereinfacht ausgedrückt umfasst sie jene Bereiche des Sprach- und Kulturbewusstseins, mit denen sich alle Lehrpersonen auf unterschiedliche Art auseinandersetzen müssen, wenn sie ihre Fächer (einschließlich, aber nicht beschränkt auf sprachliche Fächer) auf sprachensible Weise unterrichten.

Dimension 5 enthält Beschreibungen sprachbezogener Kompetenzen, die bei der Planung und Durchführung eines sprachsensiblen Unterrichts erforderlich sind. Sie ist die längste und umfangreichste Dimension.

Die Dimension 6 umfasst Kompetenzen für eine sprachensible Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen und mit anderen Beteiligten.

Dimension 7 definiert die Kompetenzen, die für die eigene Ausbildung und die berufliche Entwicklung der Lehrpersonen erforderlich sind, einschließlich der Berücksichtigung ihres Wohlbefindens.

Bei den in den Profilen beschriebenen sprachsensibilitätsbezogenen Dimensionen und Kompetenzen gibt es einen wichtigen Punkt zu beachten: Zu Präsentationszwecken werden die Kompetenzen innerhalb der sieben Dimensionen und ihrer Unterdimensionen separat aufgeführt. In der täglichen Berufspraxis der Lehrpersonen werden diese Kompetenzen jedoch je nach Kontext und spezifischen Zielsetzungen des „Augenblicks“ *in verschiedenen Kombinationen genutzt*. Im Unterricht ist es beispielsweise unvermeidlich, dass die Werte in Dimension 1 den relevanten Kompetenzen aus Dimension 5 zugrunde liegen, die gleichzeitig durch die in den Dimensionen 2, 3 und 4 aufgeführten Kompetenzen untermauert werden. Mit anderen Worten: In der Praxis werden die verschiedenen in den Profilen beschriebenen Arten von Kompetenzen im Allgemeinen *nicht isoliert eingesetzt, sondern entsprechend den Zielsetzungen und Anforderungen der spezifischen beruflichen Praxis miteinander kombiniert*.

Kompetenzen, die für alle Lehrer gelten, vs. Kompetenzbeschreibungen für bestimmte Arten von Lehrpersonen

Ein zweites Organisationsprinzip in den Profilen ist die Unterscheidung zwischen Kompetenzen, die *allen* Lehrpersonen gemeinsam sind, und Kompetenzdeskriptoren für *bestimmte Arten von* Lehrpersonen. Diese Unterscheidung leitet sich von einem Modell ab, das der Europarat für seine [Plattform von Ressourcen und Referenzen für mehrsprachige und interkulturelle Bildung](#) vorgeschlagen hat. Der Europarat erklärt, dass die Plattform „den Mitgliedstaaten helfen soll, ihre Lehrpläne so zu entwickeln, dass alle in der Schule vorhandenen Sprachen in ihrer Beziehung zum/zur einzelnen Lernenden berücksichtigt werden: Schulsprache(n) (Sprache als Fach und Sprache(n) in anderen Fächern); Regional-, Minderheiten- und Migrationssprachen; Fremdsprachen“, wie in Abbildung 2 unten dargestellt:

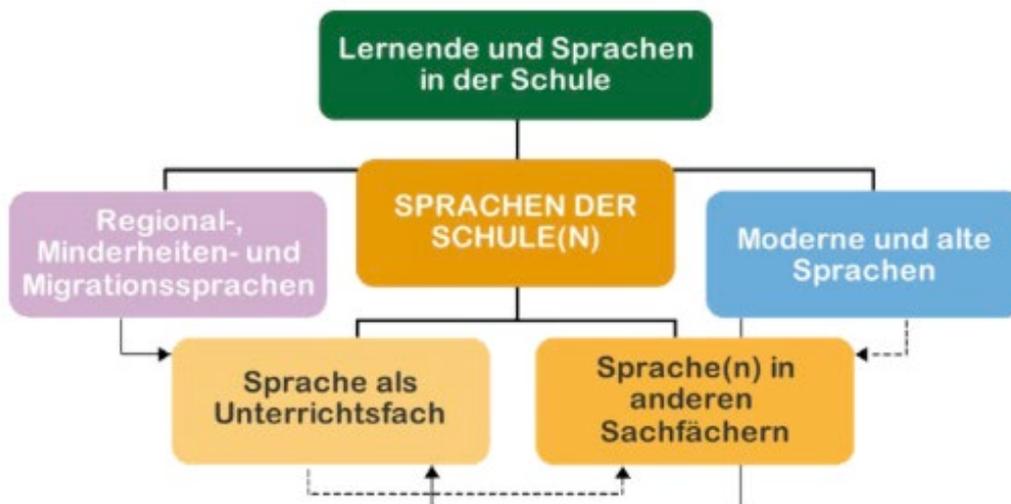


Abbildung 2: Die Ressourcenplattform des Europarats für mehrsprachige und interkulturelle Bildung, Quelle: [PlurCur](#)

Die Profile bauen auf dieser Idee auf, indem sie vier Kategorien von Lehrpersonen aus den verschiedenen in Abbildung 2 vorgeschlagenen Kombinationen auswählen. Die vier Kategorien sind wie folgt:

Fachlehrpersonen: Diese Kategorie umfasst Lehrpersonen aller Fächer, die nicht speziell als Sprachfächer definiert sind, wie z. B. Mathematik, Naturwissenschaften, Geografie, Geschichte. Für diese Fächer wird manchmal der Begriff "nicht-sprachliches Fach" verwendet, um hervorzuheben, dass sie nicht um Sprachfächer im eigentlichen Sinne sind, auch wenn sie eine sprachliche Dimension aufweisen.

Lehrpersonen, die die Schulsprache als Fach unterrichten: Diese Kategorie konzentriert sich auf den Unterricht in der/den Hauptsprache(n), in der/denen Unterricht stattfindet. In vielen Kontexten entspricht die Schulsprache der vorherrschenden (oft offiziellen) Sprache in einer bestimmten Region oder einem bestimmten Land. In zweisprachigen oder mehrsprachigen Gebieten oder Bildungseinrichtungen kann es mehr als eine Schulsprache geben.

Fremdsprachenlehrpersonen: Diese Kategorie betrifft den Unterricht in modernen oder klassischen Fremdsprachen. Häufig werden Fremdsprachen auch für das Lehren und Lernen von Fächern im Content and Language Integrated Learning (CLIL) verwendet. Bei der Aus- und Weiterbildung von CLIL-Lehrpersonen ist es sinnvoll, sowohl das Profil für Fachlehrpersonen als auch das Profil für Fremdsprachenlehrpersonen zu betrachten.

Lehrpersonen der Herkunftssprache: Diese Kategorie befasst sich mit Lehrpersonen, die Sprachen unterrichten, die von den Lernenden zu Hause verwendet werden, typischerweise die Sprachen der Migrant:innen. Das Angebot für den Unterricht von Herkunftssprachen ist unterschiedlich; in vielen Fällen ist er nicht Teil des normalen Lehrplans, sondern wird stattdessen von freiwilligen oder spezialisierten Lehrpersonen aus der Sprecher:innengemeinschaft angeboten. Die im Profil für Lehrpersonen von Herkunftssprachen beschriebenen Kompetenzen können auch für Lehrpersonen von Interesse

sein, die Sprachen und Varietäten unterrichten, die schon seit langem in dem betreffenden Gebiet verbreitet sind. Dazu gehören Minderheitensprachen, die in der Schule nicht systematisch unterrichtet werden, sowie regionale Varianten der Schulsprache.

Organisation der Dimensionen in den Kompetenzprofilen für Lehrpersonen

Abbildung 3 unten zeigt, wie die Kompetenzen von Lehrpersonen in den Profilen erscheinen, am Beispiel von Dimension 1.

Dimension 1: Berufliche Werte und Grundsätze für sprachensible Bildung

Die erste Dimension umfasst berufliche Werte und Grundsätze, die sich mit den Lernenden und somit mit der Wahrung der Menschenrechte, der Demokratie und der Grundrechte beruhen auf den vom Europarat vorgeschlagenen Zielen der sprachsensiblen Bildung, indem sie ihre Rolle in einem breiteren gesellschaftlichen und ethischen Kontext verstehen. Diese Werte und Grundsätze lassen sich am besten in direktem Zusammenhang mit den Kompetenzen in den nachstehenden Dimensionen 2-7 verstehen. Werte und Grundsätze werden häufig als Einstellungen und Haltungen oder *savoir-être* betrachtet, d. h. als psychologische Ressourcen und nicht als Kompetenzen im eigentlichen Sinne. Sie können jedoch zu Kompetenzdeskriptoren umformuliert werden.

Titel und Beschreibung der Dimension oder Subdimension

Deskriptoren für alle Lehrpersonen

Deskriptoren für unterschiedliche Lehrpersonen

Beispiele für unterschiedliche Lehrpersonen

1 A Bedürfnis aller Lernenden nach sprachsensibler Bildung und ihres Rechts auf Bildung zu befriedigen. (A)

1 B Alle Sprachen und Kulturen respektieren und ihre Bedeutung für die Identität der Lernenden anerkennen. (B)

1 C Respektieren, wie sprachensible Bildung zur demokratischen Kultur beiträgt, und die Rolle der Lehrpersonen bei der Förderung der demokratischen Kultur zu verstehen. (C)

Fachlehrpersonen

Sie können die Bedeutung der sprachbezogenen Kompetenzen ihrer Lernenden für erfolgreiches Fachlernen anerkennen. (A)

Sie können über das Recht aller Lernenden auf eine angemessene Ausbildung in ihren Fächern sowie über die Verantwortung der Schule, den Lernenden die notwendige sprachliche Unterstützung zu bieten, nachdenken. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Geschichtslehrer der Sekundarstufe erkennt an, wie wichtig

Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können die Bedeutung der Schulsprache in der Bildung und bei der Entwicklung des demokratischen Dialogs in der Gesellschaft spielen. (C)

Sie können reflektieren, wie das literarische und kulturelle Schulsprache(n) mit Wert Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zusammenhängen. (C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

so wie alle anderen Sprachen, über die Lernende verfügen, wichtige Teile ihres sprachlichen Repertoires sind. (B)

Sie können sich kritisch mit

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Arabischlehrer in Irland erkennt das Recht seiner Schüler:innen an, Arabisch, Englisch, Irisch und andere

Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können die Bedeutung des sprachlichen und kulturellen Repertoires ihrer Lernenden für den Ausdruck ihrer Identität anerkennen. (B)

Sie können über den Wert von Minderheitensprachen für eine multikulturelle Gesellschaft nachdenken. (C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Arabischlehrer in Irland erkennt das Recht seiner Schüler:innen an, Arabisch, Englisch, Irisch und andere

Abbildung 3: Organisation der einzelnen Dimensionen (bzw. Subdimensionen) in den Kompetenzprofilen für Lehrpersonen

Jede Subdimension beginnt mit einer Zeile mit Kompetenzen für sprachensible Bildung, die allen Lehrpersonen gemeinsam sind. Diese Kompetenzdeskriptoren sind recht allgemein gehalten, versuchen aber, die jeweilige Subdimension möglichst umfassend abzudecken. Die Großbuchstaben (A, B, C) werden zusammen mit den Nummern der Deskriptoren verwendet, um hervorzuheben, welche Kompetenzbeschreibungen in den jeweiligen Zeilen mit diesen gemeinsamen Deskriptoren veranschaulicht werden.

Die zweite Zeile mit vier Feldern enthält Beispiele für Kompetenzdeskriptoren, die für jede der vier

verschiedenen Kategorien von Lehrpersonen spezifisch sind; diese Beispiele dienen der Veranschaulichung und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Außerdem gibt es zahlreiche beabsichtigte Überschneidungen zwischen den Kompetenzen der vier verschiedenen Kategorien von Lehrpersonen. In vielen Fällen kann ein spezifischer Deskriptor für eine Kategorie (z. B. für eine/n Primarlehrperson im Bereich Naturwissenschaften) mit kleinen Anpassungen auch für eine andere Kategorie (z. B. für eine/n Fremdsprachenlehrperson in der Sekundarstufe) gelten. Daher werden die Nutzer:innen aufgefordert, mehr als eine der vier Spalten zu konsultieren und selbst darüber nachzudenken, welche Kompetenzbereiche für die verschiedenen Arten von Unterricht geeignet sind. Darüber hinaus unterrichtet ein und dieselbe Person in vielen Kontexten Fächer, die in mehreren Rubriken abgebildet werden, wie z. B. Primarschullehrpersonen. Für diese Lehrpersonen ist der Vergleich der Deskriptoren und Beispiele in den einzelnen Spalten von besonderem Interesse.

Die dritte Zeile mit vier Feldern enthält ebenfalls Beispiele zur Veranschaulichung für jede der vier verschiedenen Kategorien von Lehrpersonen. Diese Beispiele sind in der Regel spezifischer als die Deskriptoren in den ersten beiden Zeilen. Darüber hinaus sind die Beispiele kontextualisiert, um die Relevanz der Kompetenz unter bestimmten realitätsnahen Umständen zu veranschaulichen.

Für Lehrpersonen von welchen Zielgruppen von Lernenden sind die Profile vorgesehen?

Die Profile wurden nicht mit Blick auf Lehrpersonen erstellt, die Lernende auf bestimmten Schulstufen der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) unterrichten, z. B. in der frühen Kindheit, der Primarschule oder Grundschule, der Sekundarstufe I usw. Die Kompetenzdeskriptoren sollen für verschiedene ISCED-Stufen relevant sein, auch wenn die Beispiele in der Regel auf eine bestimmte Stufe, meist die Primar- oder Sekundarstufe, verweisen.

Es wurde kein eigenes Profil für Lehrpersonen der Primarschule oder Grundschule erstellt, die in vielen Kontexten mehrere oder alle Fächer des Lehrplans unterrichten, einschließlich der Schulsprache(n), einer beliebigen Anzahl anderer Fächer und einer oder mehrerer Fremdsprachen. Die „allgemeinen“ Deskriptoren, die für Lehrende aller vier Kategorien gelten sollen, sind jedoch auch für Primarschullehrpersonen relevant.

Was ist der Hintergrund der Profile? Wie wurden sie erstellt?

Die Profile stehen im Zusammenhang mit einer Reihe anderer EFSZ-Instrumente, die sich mit den beruflichen sprachbezogenen Kompetenzen verschiedener Arten von Lehrenden befassen. Ihre Hauptquelle ist eine Übersicht oder Taxonomie sprachbezogener Kompetenzen aller Lehrpersonen, die aus dem EFSZ-Projekt 2016-2019 [Towards a Common European Framework of Reference for Language Teachers](#) hervorgegangen ist. Diese Taxonomie ist als Teil der [Schlussfolgerungen](#) auf der Webseite [Guide to Teacher Competences for Languages in Education](#) veröffentlicht, und existiert auch in einer deutschsprachigen Version. Die Taxonomie enthält Deskriptoren und anschauliche Beispiele für sieben Kompetenzdimensionen, die auf der Grundlage einer detaillierten Analyse von vierzig Instrumenten zur Erfassung von Kompetenzen von Lehrpersonen sowie einer Reihe von Referenzrahmen für Lernende (siehe auch [Baustein 2](#)) und einschlägiger Literatur erstellt wurden. Die Erkenntnisse aus verschiedenen Redaktions- und Feedbackrunden im Projektteam, aus Erprobungen und verschiedenen internationalen Workshops und Konferenzen, aus dem Austausch mit Lehramtsstudierenden sowie einer internationalen Online-Umfrage wurden für die Endfassung berücksichtigt.

2019-2020 [wurde eine Anpassung der Taxonomie für Dozierende der Gebärdensprachen](#) erstellt und in Englisch und International Sign für die EFSZ-Ressource [Promoting excellence in sign language instruction](#) veröffentlicht. Gleichzeitig wurde die Taxonomie als Grundlage für einen Referenzrahmen für Kompetenzen für Lehrpersonen mit dem Titel [Developing teacher competences for pluralistic approaches: Tools for teacher education](#) gewählt. Ziel dieses Referenzrahmens ist es, die mehrsprachigkeitsorientierten Kompetenzen zu beschreiben, die Lehrpersonen von Sprachen und anderen Fächern benötigen, um plurale Ansätze im Unterricht zu nutzen und um die Entwicklung mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen ihrer Lernenden zu fördern, die unter anderem im [Referenzrahmen für plurale Ansätze für Sprachen und Kulturen](#) (REPA/CARAP) beschrieben werden.

Die Kompetenzprofile der Lehrpersonen in diesem Baustein wurden im Zusammenhang mit den Profilen der oben erwähnten EFSZ-Ressource [Developing teacher competences for pluralistic approaches](#) erstellt. Beide Instrumente sind in der Lehrpersonenbildung nützlich, damit Lehrpersonen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Lernenden eingehen können. Sie können je nach den Zielen der Nutzer:innen einzeln verwendet werden, lassen sich aufgrund ihrer Komplementarität aber auch sinnvoll miteinander kombinieren – unabhängig davon, ob der Schwerpunkt auf sprachsensibler Bildung oder auf pluralen Ansätzen für Sprachen in der Bildung liegt. Wie wurden nun die Profile erstellt? In einer zweijährigen Phase vor dem Projektbeginn wurde eine Reihe von internationalen Online-Umfragen durchgeführt, um die Kompetenzdimensionen und ihre Subdimensionen weiter zu validieren. Diese wurden von einer Bedarfsanalyse der Beteiligten im Rahmen von EFSZ-Weiterbildungs- und Beratungsveranstaltungen in fünf EFSZ-Mitgliedsstaaten (Polen, Griechenland, Serbien, Slowenien und Österreich) begleitet. Ein zweiter Schritt bestand darin, dass Teammitglieder und assoziierte Partner:innen Kompetenzdeskriptoren und Beispiele adaptierten und ausarbeiteten, die für Lehrpersonen verschiedener Fächer auf unterschiedlichen ISCED-Stufen allgemeingültig sind. Ausführliche Rückmeldungen auf einem EFSZ-Workshop im Januar 2023 und aus Pilotversuchen mit Lehrpersonenausbilder:innen, Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden an verschiedenen Universitäten führten zu der in Abbildung 3 beschriebenen Struktur mit illustrativen Kompetenzdeskriptoren für die vier verschiedenen Unterrichtskategorien (Unterricht in Sachfächern, Unterricht in der Schulsprache, den Fremd- und Herkunftssprachen) und kurzen anschaulichen Beispielen für jede Kategorie.

Welche sind die wichtigsten in den Profilen beschriebenen Kompetenzen?

[Die Kurzfassung der Profile](#) kann als erster Einstieg in die Profile verwendet werden. Sie enthält alle allgemeinen Kompetenzdeskriptoren, die für alle Lehrpersonen relevant sind, ohne Berücksichtigung der spezifischen Deskriptoren und Beispiele für die vier verschiedenen Arten von Lehrpersonen.

2. Eine Einführung in die Kompetenzdimensionen der Profile

Die folgenden Aufgaben sollen den Nutzer:innen ermöglichen, die sieben Dimensionen der Profile genauer kennenzulernen und über die Kompetenzen nachzudenken, die für sie von Interesse sind.

Aufgabe A

Sehen Sie sich die Abbildung 1 (Link) an. Sie zeigt die sieben Kompetenzdimensionen und den einleitenden Text in Abschnitt 1. Erscheinen Ihnen die Titel der Dimensionen passend?

Vergleichen Sie die Art und Weise, wie die Kompetenzen in den Profilen organisiert sind, mit anderen Instrumenten für Kompetenzen von Lehrpersonen, z. B. mit einem internationalen Rahmen für Kompetenzen von Lehrpersonen, mit nationalen oder regionalen Standards. Eine Übersicht und kurze Beschreibungen solcher Instrumente finden Sie [auf dieser Webseite](#).

Um mehr über die verschiedenen Dimensionen zu erfahren, können Sie die Deskriptoren in [der Kurzfassung](#) der Profile oder in der [vollständigen Fassung der Profile](#) einsehen.

Aufgabe B

Wählen Sie eine Dimension für eine Diskussion über die Kompetenzen fürsprachsensiblen Unterricht aus, die für eine bestimmte Gruppe von (angehenden) Lehrpersonen relevant ist. Denken Sie über die folgenden Fragen nach oder diskutieren Sie sie mit Kolleg:innen:

1. Wie gut sind die Kompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen in meinem/unserem Kontext in Anbetracht der Dimensionen und Deskriptoren, die ich/wir gesichtet habe/n, entwickelt? Welche typische Stärken oder Schwächen können in Betracht gezogen werden, werden häufig genannt werden und/oder sind dokumentiert wurden?
2. Welche Möglichkeiten gibt es für (angehende) Lehrpersonen in meinem/unserem Kontext, diese Kompetenzen weiterzuentwickeln? Ist das Angebot angemessen? Wie könnte es verbessert werden?

Weiteres Material zur Integration von Aspekten sprachsensibler Bildung in Lehrpläne, Module und Unterrichtspraxis finden Sie in den Bausteinen [3](#), [4](#) und [5](#).

Kommentar

Für Lehramtsstudierende lassen sich auf der Grundlage der Profile viele Möglichkeiten zur Entwicklung der Kompetenzen in den verschiedenen Dimensionen planen und anbieten:

- Die Kompetenzen in Dimension 5 können in Didaktikmodulen und Praktika für bestimmte Fächer oder fächerübergreifend diskutiert und gefördert werden.
- Die Kompetenzen in Dimension 4 können in einem Modul eingeführt werden, das sich speziell mit Sprache, Sprachen, Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Dimension des Lernens befasst.
- Die Kompetenzen für die Zusammenarbeit in Dimension 6 können entwickelt werden, indem Lehramtsstudierenden die Möglichkeit geboten wird, mit Kommiliton:innen zusammenzuarbeiten, idealerweise über eine Reihe von Fachrichtungen und Zielstufen hinweg.

- Die in Dimension 2 beschriebenen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen können sowohl in spezifischen Modulen, die berufsspezifischen Sprachkompetenzen gewidmet sind, als auch im gesamten Studienverlauf gefördert werden.
- Für die Entwicklung digitaler Kompetenzen für eine sprachensible Bildung kann es sinnvoll sein, den Begriff der Sprachsensibilität in das Lehren und Lernen digitaler Kompetenzen zu integrieren.
- Die in Dimension 1 dargelegten Grundsätze und Werte sowie die in Dimension 7 beschriebenen Kompetenzen für die Aus- und Weiterbildung können als Grundgerüst oder Entwurf für die Diskussion und Planung der Lehrpersonenausbildung dienen, beispielsweise im Rahmen einer Lehrplanreform.

3. Verwendung eines Tangram-Puzzles zur visuellen Darstellung eines spezifischen Kompetenzprofils

Dies ist eine Aktivität zur individuellen oder Gruppenreflexion über ein bestimmtes Kompetenzprofil, z. B. das aktuelle oder zukünftige Profil von (angehenden) Lehrpersonen in einem bestimmten Kontext oder Ihr eigenes individuelles Profil als Lehrpersonenausbilder:in oder (angehende/r) Lehrperson. Das Ziel dieser Aktivität ist es, dass Lehrpersonenausbilder:innen oder Lehrpersonen sich auf eine kleine Auswahl von Kompetenzen konzentrieren, die sie zu einem bestimmten Zeitpunkt für wichtig halten. Sie kann auch als Einstieg in die Profile für Nutzer:innen dienen, die vielleicht von der Länge und Ausführlichkeit der gesamten Profile überwältigt sind.

Ein „Tangram“ ist ein chinesisches geometrisches Puzzle in Form eines Quadrats, das in sieben Teile zerlegt ist, die dann zu verschiedenen anderen Formen angeordnet werden können. Zur Vorbereitung müssen Sie ein Tangram-Quadrat (eines pro Person) wie in Abbildung 4 unten ausdrucken und die Puzzleteile ausschneiden.

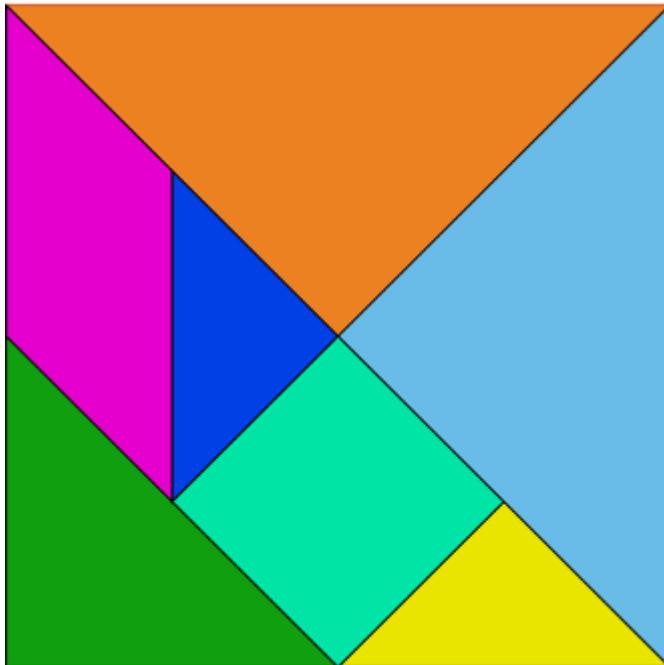
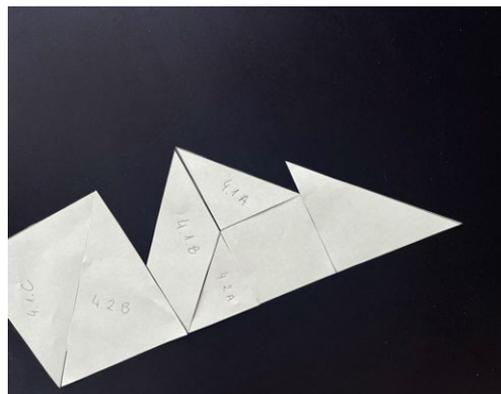


Abbildung 4: Tangram-Musterquadrat

Quelle: http://www.publicdomainfiles.com/show_file.php?id=13939551011994

1. Wählen Sie eine oder mehrere Dimensionen aus den Kompetenzprofilen aus. Dazu können Sie entweder die Kurz- oder die Langfassung der Profile verwenden (siehe unten). Lesen Sie die Deskriptoren und Beispiele, und notieren Sie sich dabei die Kompetenzen, die Sie besonders relevant für Ihren Kontext finden.
 - a. Sie können sich auf Kompetenzen konzentrieren, die die betreffende(n) Lehrperson(en) aufbauen müssen oder bereits entwickelt haben.
 - b. alternativ können Sie Kompetenzen auswählen, auf die sich die Lehrperson(en) in naher Zukunft möglicherweise eingehender konzentrieren werden.
2. Schreiben Sie die Nummern der Kompetenzbeschreibungen (z. B. „5 2 A“) auf die Puzzleteile. Setzen Sie sie dann wieder zu dem ursprünglichen Quadrat zusammen. Alternativ können Sie auch eine andere Form erstellen, z. B. ein Tier, eine Person, ein Gebäude usw.
3. Wenn Sie in einer Gruppe arbeiten, stellen Sie Ihr fertiges Puzzle den anderen Gruppenmitgliedern vor und erläutern Sie, welche Entscheidungen Sie bei der Auswahl der Kompetenzdimensionen oder -beschreibungen und beim Auslegen des Tangram-Puzzles getroffen haben.



4. Kleben Sie Ihr Puzzle auf ein leeres Blatt Papier oder machen Sie ein Foto davon. Schauen Sie es sich nach einer gewissen Zeit noch einmal an und überlegen Sie, wie sich die Kompetenzen der Lehrpersonen oder Ihre eigenen Kompetenzen weiterentwickelt haben.

DIE KOMPETENZPROFILE FÜR LEHRPERSONEN FÜR SPRACHSENSIBLEN UNTERRICHT

DIMENSION 1: BERUFLICHE WERTE UND GRUNDSÄTZE FÜR SPRACHSENSIBLEN UNTERRICHT

Die erste Dimension umfasst berufliche Werte und Grundsätze, die sich mit dem Beitrag des Unterrichts zu einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle Lernenden und somit mit der Wahrung der Menschenrechte, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit für alle Bürger:innen befassen. Diese Werte und Grundsätze beruhen auf den vom Europarat vorgeschlagenen Zielen der sprachlichen Bildung und der Bildung im Allgemeinen und sollen die Lehrpersonen unterstützen, indem sie ihre Rolle in einem breiteren gesellschaftlichen und ethischen Kontext hervorheben und bekräftigen. Daher sind die Grundsätze für alle Arten von sprachsensibler Bildung und für Sprachlehrpersonen ebenso wie für Lehrende aller anderen Fächer relevant.

Diese Werte und Grundsätze lassen sich am besten in direktem Zusammenhang mit den Kompetenzen in den nachstehenden Dimensionen 2-7 verstehen. Werte und Grundsätze werden häufig als Einstellungen und Haltungen oder *savoir-être* betrachtet, d. h. als psychologische Ressourcen und nicht als Kompetenzen im eigentlichen Sinne. Sie können jedoch zu Kompetenzdeskriptoren umformuliert werden.

- 1 A Bedürfnis aller Lernenden nach sprachsensibler Bildung und ihres Rechts darauf berücksichtigen
 1 B Alle Sprachen und Kulturen respektieren und ihre Bedeutung für die Identität der Lernenden anerkennen
 1 C Respektieren, wie sprachensible Bildung zur demokratischen Kultur beiträgt



Fachlehrpersonen

Sie können die Bedeutung der sprachbezogenen Kompetenzen ihrer Lernenden für erfolgreiches Fachlernen anerkennen. (A)

Sie können über das Recht aller Lernenden auf eine angemessene Ausbildung in ihren Fächern sowie über die Verantwortung der Schule, den Lernenden die notwendige sprachliche Unterstützung zu bieten, nachdenken. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Geschichtslehrer der Sekundarstufe erkennt an, wie wichtig es ist, seine Schüler:innen dabei zu unterstützen, die für ihre (künftige) Rolle als Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft erforderlichen Fähigkeiten zum Diskutieren und Debattieren zu entwickeln. (C)



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können die Schlüsselrolle anerkennen, die die Schulsprache(n) in der Bildung und bei der Entwicklung des demokratischen Dialogs in der Gesellschaft spielt (spielen). (C)

Sie können reflektieren, wie das literarische und kulturelle Erbe der Schulsprache(n) mit Werten wie Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zusammenhängt. (C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrerin der Sekundarstufe denkt darüber nach, wie Begriffe, die häufig im Fach Schulsprache unterrichtet werden, wie z. B. Freiheit und Menschenrechte, in literarischen Texten und Filmen behandelt werden. (C)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können anerkennen, dass die Zielsprache(n), die sie unterrichten, so wie alle anderen Sprachen, über die Lernende verfügen, wichtige Teile ihres sprachlichen Repertoires sind. (B)

Sie können sich kritisch mit sprachbezogenen Überzeugungen auseinandersetzen, die das Sprachenlernen behindern können, z. B. mit der Behauptung, dass das Erlernen anderer Fremdsprachen als Englisch nicht notwendig ist. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrerin der Sekundarstufe, die Englisch unterrichtet, betrachtet das Bedürfnis ihrer Schüler:innen, neben Englisch auch andere Fremdsprachen zu lernen. (B)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können die Bedeutung des sprachlichen und kulturellen Repertoires ihrer Lernenden für den Ausdruck ihrer Identität anerkennen. (B)

Sie können über den Wert von Minderheitensprachen für eine vielfältige und multikulturelle Gesellschaft nachdenken. (C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Arabischlehrer in Irland erkennt das Recht seiner Schüler:innen an, Arabisch, Englisch, Irisch und andere Sprachen zu lernen und eine individuelle mehrsprachige Identität aufzubauen. (A)

DIMENSION 2: SPRACHLICHE UND KOMMUNIKATIVE KOMPETENZEN (TRANSVERSALE DIMENSION)

Diese Dimension umfasst die für einen sprachsensiblen Unterricht relevanten sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen. Die Dimension ist in Bezug auf die anderen Kompetenzdimensionen transversal, da sprachliche und kommunikative Kompetenzen in all diesen Bereichen erforderlich sind. Die Kompetenzen umfassen rezeptive, produktive und interaktive Kompetenzen im schriftlichen, mündlichen und gebärdeten Modus (bei Gebärdensprachen) sowie die Verwendung paraverbalen und non-verbalen Merkmale. Darüber hinaus sind sie mit plurikulturellen Kompetenzen verknüpft und beinhalten oft Aspekte der multimodalen Kommunikation sowie verschiedene Arten der Mediation.

Je nach dem Verwendungskontext kann es sein, dass die Lehrpersonen mehr als eine Sprache oder Varietät verwenden wollen und/oder sollen. Dies erfordert mehrsprachige Kompetenzen und Strategien für die Verwendung dieser Sprachen und Varietäten sowie Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Sprachwahl, die oft als Code-Switching und/oder Translanguaging bezeichnet werden.

2 A Verwendung von Sprache(n) für die eigene berufliche Entwicklung in Bezug auf sprachensible Bildung

2 B Sprachsensibler Umgang mit Sprache(n) im Unterricht und in der Interaktion mit Lernenden

2 C Verwendung von Sprache(n) zur Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen im Bildungswesen, um die Ziele einer sprachsensiblen Bildung zu erreichen



Fachlehrpersonen

Sie können analysieren, inwieweit die Sprache, die in Materialien zu einem bestimmten Thema verwendet wird, für ihre Lernenden zugänglich und angemessen ist. (A, B)

Sie können als Sprachvorbild für ihr Fach fungieren, indem sie Sprache angemessen verwenden, um fachbezogene Konzepte einzuführen und zu erklären, praktische Aktivitäten zu organisieren und zu leiten und mit den Lernenden zu interagieren. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Geschichtslehrer der Sekundarstufe führt Aspekte der Terminologie ein, die verwendet wird, um im Unterricht über die Rolle internationaler Organisationen im 20. Jahrhundert zu sprechen, und weist auf Ähnlichkeiten zwischen den in der Schulsprache und in anderen Sprachen verwendeten Begriffen hin. (B)



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können die notwendigen schriftlichen und mündlichen akademischen Register entwickeln, um ein Aktionsforschungsprojekt durchzuführen und zu präsentieren, das sich mit verschiedenen Varianten der Schulsprache befasst. (A)

Sie können die passende Sprache für verschiedene Aspekte des Klassenmanagements verwenden, einschließlich Reaktionen auf unvorhergesehene oder konfliktreiche Ereignisse, die während einer Unterrichtsstunde auftreten können. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Primarschullehrer schreibt klare Anweisungen mit der entsprechenden Terminologie, damit die Lernenden einen Text in der Schulsprache (z. B. einen Online-Zeitungsartikel, einen Videonachrichtenbericht) lesen oder selbstständig betrachten und über das Thema und den Sprachgebrauch im Text nachdenken. (B)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können ihren mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Zielsprache und gegebenenfalls anderer Sprachen anpassen, um Aspekte ihres Fremdsprachenunterrichts mit Kollegen und Lernenden zu diskutieren. (A, B, C)

Sie können die Fremdsprache verwenden, um Inhalte darzustellen oder zu erörtern, wobei sie gegebenenfalls Code-Switching- oder Translanguaging-Strategien anwenden (z. B. zwischen der Zielfremdsprache und einer anderen Sprache abwechseln). (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe verwendet einfache Sprache, um eine Aktivität durchzuführen, bei der die Lernenden verschiedene Pluralendungen von Substantiven entdecken. Sie wechselt zur Schulsprache, um das Verständnis der Lernenden zu überprüfen, und zieht Parallelen zur Bildung von Pluralendungen in anderen Sprachen. (B)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können den Gebrauch der Zielsprache mit den Lernenden abstimmen, ihnen einen reichhaltigen sprachlichen Input bieten und gleichzeitig auf Lernende mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen eingehen. (B)

Sie können Kompetenzen in verschiedenen Sprachen entwickeln, z. B. in der lokalen Schulsprache, um zwischen Vertreter:innen der heimatlichen Sprachgemeinschaft und relevanten Akteur:innen in ihrem Umfeld zu vermitteln, die die betreffende Herkunftssprache nicht kennen. (C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Französischlehrer, dessen Schüler:innen und ihre Familien aus verschiedenen frankophonen Ländern der Welt stammen, befasst sich mit Sprachmerkmalen, die für andere Varietäten als das in Europa gesprochene Standardfranzösisch charakteristisch sind, um die mündlichen und schriftlichen Beiträge seiner Schüler:innen angemessen zu bewerten. (A, B)

DIMENSION 3: DIGITALE KOMPETENZEN FÜR SPRACHSENSIBLES LEHREN UND LERNEN (TRANSVERSALE DIMENSION)

Digitale oder informationstechnologische Kompetenzen sind ein wesentlicher Bestandteil der Kompetenzen von Lehrpersonen. Sie können auch als bereichsübergreifend angesehen werden, da sie für das eigene berufliche Lernen der Lehrpersonen, ihren Unterricht und Fähigkeiten wie die Zusammenarbeit relevant sind. Ziel dieser Dimension ist es nicht, den Bereich der digitalen Kompetenzen umfassend zu behandeln, sondern Überschneidungen mit dem sprachsensiblen Lehren und Lernen aufzuzeigen.

3 A Nutzung digitaler Instrumente für das eigene berufliche Lernen im Zusammenhang mit sprachsensibler Bildung

3 B Sprachsensibler Einsatz der Informationstechnologie für den Unterricht und die Lernbegleitung

3 C Einsatz digitaler Hilfsmittel bei der Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen zur Förderung sprachsensibler Bildung



Fachlehrpersonen

Sie können die technische und sprachliche Komplexität von Online-Unterrichtsmaterialien, einschließlich schriftlicher Texte, Grafiken, Audio- und Videodateien, einschätzen, um zu entscheiden, wie nützlich sie für ihre Lernenden sind und welche Form von Unterstützung (z. B. sprachlich, technisch) die Lernenden benötigen könnten. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Naturwissenschaftslehrerin an einer Sekundarschule nimmt an einer Fortbildungsveranstaltung über die Verwendung von Chat-Tools mit künstlicher Intelligenz (KI) zum Schreiben von Kurzberichten über biologische Experimente teil. Mit ihren Kolleg:innen diskutiert sie über die vielfältigen Lernmöglichkeiten, die diese Tools ihren Lernenden bieten, wenn sie sorgfältig eingesetzt werden, und darüber, wie man mit bestimmten Herausforderungen umgeht, z. B. wenn die Lernenden die Tools 'blind' und unreflektiert nutzen. (A)



Lehrpersonen der Schulsprache

Bei intensiver Nutzung eines digitalen Tools im schulsprachlichen Unterricht können sie insbesondere auf Lernende mit besonderen Bedürfnissen achten, die in ihrer Fähigkeit, schriftliche Texte online abzurufen, zu verarbeiten und beizutragen beeinträchtigt sein könnten. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Primarschullehrer für Schulsprache plant eine Unterrichtsstunde, in der die Lernenden ein Chatprogramm mit künstlicher Intelligenz (KI) verwenden, um Kurzgeschichten zu schreiben. Er antizipiert, welche Unterstützung Lernende mit Legasthenie oder mit begrenzten Kenntnissen der Schulsprache erfahren könnten und wie die Aufgabe angepasst werden kann. (B)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können Lernaktivitäten planen und durchführen, bei denen die Lernenden digitale Hilfsmittel wie Online-Übersetzer nutzen, um die Entwicklung von Sprachkompetenzen und Sprachbewusstsein zu fördern. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Fremdsprachenlehrerin bittet die Lernenden regelmäßig, einzeln oder in Paaren/Gruppen an bestimmten Sprachbereichen zu arbeiten, z. B. an Vokabeln und Ausdrücken zu einem Thema. Sie bittet die Lernenden, die Aussprache wichtiger Wörter mit Online-Wörterbüchern zu überprüfen, um sich auf kurze mündliche Präsentationen vorzubereiten. (A)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können eine Reihe digitaler Hilfsmittel wie Suchmaschinen, Webseiten und Chatgruppen analysieren, um herauszufinden, welche Webseiten und Online-Anwendungen geeignete Inhalte und Aktivitäten für ihre Lernenden zum Erlernen und Anwenden der Herkunftssprache enthalten. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Lehrer, der Hebräisch unterrichtet, stellt für seine Lernenden eine Linkliste mit Vorschlägen für Webseiten zusammen, die Geschichten, Kurzfilme für Kinder und Sprachlernaufgaben enthalten. Er testet auch die Funktionalität bekannter Online-Übersetzer und Chat-Programme mit künstlicher Intelligenz (KI), um zu beurteilen, ob sie seinen Lernenden beim Lesen und Schreiben hebräischer Texte helfen können. (C)

DIMENSION 4: METASPRACHLICHE, METADISKURSIVE UND METAKULTURELLE KOMPETENZEN

Diese Dimension umfasst „Metakompetenzen“, d. h. Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Bewusstsein und dem Verständnis von Sprache und Sprachen, von Diskursen (Sprachgebrauch) und von Kultur und Kulturen. Da die Lernenden sprachliche und kulturelle Kompetenzen benötigen, um sich mit dem Inhalt eines jeden Fachs auseinanderzusetzen, müssen die Lehrpersonen diese Kompetenzen der Lernenden kennen und in der Lage sein, sie im Unterricht zu fördern.

Die Dimension umfasst drei Unterdimensionen: metasprachliche Kompetenzen, Kompetenzen in Bezug auf den Spracherwerb und das Sprachenlernen sowie metakulturelle Kompetenzen. Diese Dimension umfasst nicht die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen (dargestellt in Dimension 2) oder die konkreten didaktischen Kompetenzen, die auf diesen Metakompetenzen beruhen (ausgeführt in Dimension 5).

4.1 Metasprachliche Kompetenzen für sprachensible Bildung

4.1 A Analyse von Aspekten des Diskurses und von Texten (Sprachgebrauch), die mit dem/den unterrichteten Fach/Fächern zusammenhängen und darüber hinausgehen

4.1 B Analyse von Aspekten der Sprachvariation (z. B. Register und Dialekte) und der Mehrsprachigkeit (z. B. mehrsprachige Gesellschaften, Code-Switching, Translanguaging), die für eine sprachensible Bildung relevant sind

4.1 C Verständnis der relevanten Aspekte des Sprachsystems aus Bereichen der Linguistik wie Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik und Schriftsysteme für den sprachsensiblen Unterricht in den eigenen Fächern und in einer Reihe von Sprachen



Fachlehrpersonen

Sie können sich mit typischen Texten und Interaktionen in dem Fach, das sie unterrichten, sowie mit wichtigen Diskursfunktionen in diesem Fach vertraut machen, z. B. etwas erklären, in einer Debatte argumentieren usw. (A)

Sie können untersuchen, wie sich die gesprochene und geschriebene Sprache, die im akademischen Diskurs ihrer Fächer verwendet wird (z. B. Terminologie, Textsorten), von der Art der Sprache unterscheidet, die im Schulunterricht oder in informellen Alltagskontexten verwendet wird. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Sekundarschullehrerin für Chemie analysiert, wie sich die in ihrem Fach verwendete Terminologie (z. B. chemische



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können verschiedene Aspekte der Sprachvariation im Zusammenhang mit der/den Schulsprache(n) analysieren, z. B. wer welche Standard- und Nichtstandardvarietäten in welchen Kontexten verwendet, wie sie sich auf verschiedenen Ebenen der Sprachanalyse unterscheiden und welche Spracheinstellungen damit verbunden sind. (B)

Sie können den Wortschatz der Schulsprache unter verschiedenen Gesichtspunkten analysieren, z. B. woher die Wörter kommen (Wortbildung und Etymologie) und welche Wörter für bestimmte Register charakteristisch sind (z. B. formelle, informelle, tabuisierte Ausdrücke). (B)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können analysieren, wie Aspekte der Pragmatik (Sprachgebrauch im Kontext), z. B. die Verwendung von Pronomen zur Anrede von Personen (französisch *tu-vous*, deutsch *du-Sie*, slowakisch *ty-vy* usw.), mit anderen Bereichen der Sprache (z. B. Grammatik, Wortschatz) zusammenhängen, sowohl in der Zielsprache als auch in anderen Sprachen. (B, C)

Sie können phonetische und phonologische Phänomene im Zusammenhang mit den Zielsprachen und anderen Sprachen untersuchen, z. B. die von den Sprecher:innen verwendeten Lautsysteme und deren Unterschiede zwischen regionalen und nationalen Varietäten und verschiedenen Sprachen. (A, B)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können sich mit soziolinguistischen Phänomenen im Zusammenhang mit der Migration vertraut machen, z. B. mit Sprachen, die in verschiedenen Teilen der Welt in unterschiedlichen Formen verwendet werden (plurizentrische Sprachen). (B)

Sie können über verschiedene Aspekte im Zusammenhang mit der Schrift nachdenken, z. B. über die in verschiedenen Sprachen verwendeten Schriftsysteme, die Wechselbeziehung zwischen Lauten und Symbolen, den Stellenwert der Schrift in verschiedenen Lebensbereichen (z. B. persönliche Briefe, religiöse Kontexte) oder den Stellenwert der Orthografie in einer oder mehreren Sprachen. (A)

<p>Beispiel zur Veranschaulichung:</p> <p>Eine Sekundarschullehrerin für Chemie analysiert, wie sich die in ihrem Fach verwendete Terminologie (z. B. chemische Reaktion, Ionen, H₂O) von der Alltagssprache unterscheidet, und überlegt, wie der Wechsel zwischen diesen Registern zum Erlernen von Konzepten der Chemie beitragen kann. (B)</p>	<p>(Wortbildung und Etymologie) und welche Wörter für bestimmte Register charakteristisch sind (z. B. formelle, informelle, tabuisierte Ausdrücke). (B)</p> <p>Beispiel zur Veranschaulichung:</p> <p>Ein zukünftiger Lehrer für Dänisch als Schulsprache untersucht neue Wörter, die vor kurzem in die dänische Sprache eingegangen sind, z. B. durch Anpassungen bestehender Wörter oder Entlehnungen aus anderen Sprachen, und betrachtet einige typische positive oder kritische öffentliche Reaktionen auf neue Wörter. (C)</p>	<p>untersuchen, z. B. die von den Sprecher:innen verwendeten Lautsysteme und deren Unterschiede zwischen regionalen und nationalen Varietäten und verschiedenen Sprachen. (A, B)</p> <p>Beispiel zur Veranschaulichung:</p> <p>Eine Sekundarschullehrerin für Englisch als Fremdsprache in Italien vergleicht Wörter für Körperteile im Englischen, Italienischen und anderen Sprachen und entdeckt interessante Fälle, z. B. dass das Englische unterschiedliche Wörter für Finger und Zehen verwendet, im Gegensatz zum Italienischen und anderen Sprachen, z. B. dem Polnischen und Slowakischen. (C)</p>	<p>Schrift in verschiedenen Lebensbereichen (z. B. persönliche Briefe, religiöse Kontexte) oder den Stellenwert der Orthografie in einer oder mehreren Sprachen. (A)</p> <p>Beispiel zur Veranschaulichung:</p> <p>Eine Tigrinya-Lehrerin untersucht Aspekte der Schrift in Tigrinya und anderen in ihrem Umfeld verwendeten Sprachen. Sie vergleicht die Schrift des Tigrinya mit den Alphabeten der meisten europäischen Sprachen und denkt über die Entscheidungen nach, die getroffen werden, wenn Wörter und Namen aus dem Tigrinya in das lateinische (römische) Alphabet umgeschrieben werden. (A)</p>
---	---	---	--

4.2 Metakompetenzen in Bezug auf den Spracherwerb und das Sprachenlernen

4.2 A Nachdenken über den Erwerb und das Erlernen von Sprache(n) und Lese- und Schreibfähigkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen



Fachlehrpersonen

Sie können darüber nachdenken, wie Lernende mit einer Reihe von Sprachen zu Hause und in der Schule aufwachsen, einschließlich der Sprache(n) des Elternhauses, der Schulsprache(n) und anderer Sprachen. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

In der Primarschule einer Mathematiklehrerin gibt es eine wachsende Zahl von Schüler:innen, die sich als Geflüchtete in verschiedenen Ländern aufgehalten und Unterricht oder keinen Unterricht in Sprachen dieser Länder erhalten haben. Sie denkt darüber nach, wie sich dies auf das Erlernen der Sprache im Allgemeinen und die sprachliche Dimension der Mathematik im Besonderen ausgewirkt haben könnte. (A)



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können analysieren, wie Erst- und Zweitsprachler:innen der Schulsprache Kompetenzen in der mündlichen Interaktion entwickeln, z. B. wie man sich in Gesprächen abwechselt oder welche sprachlichen Merkmale als höflich oder unhöflich gelten können. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Lehrer der Schulsprache führt in seinem Unterricht ein Aktionsforschungsprojekt durch, das eine Gesprächsanalyse von Höflichkeitsstrategien in Klassendiskussionen beinhaltet. Anhand der Ergebnisse zieht er Schlussfolgerungen darüber, wie Höflichkeitsstrategien im Unterricht der Schulsprache unterrichtet und gelernt werden können. (A)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Art und Weise nachdenken, wie eine Zielsprache als Fremdsprache im Gegensatz zu einer Erstsprache in der frühen Kindheit erlernt wird. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrerin für Slowenisch als Fremdsprache liest über Forschungsergebnisse darüber, wie slowenischsprachige Kinder morphologische Regeln über das grammatikalische Geschlecht und den verbalen Aspekt erwerben. Sie vergleicht dies mit den Teilkompetenzen ihrer Fremdsprachenlernenden auf der Niveaustufe A2. (A)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können darüber nachdenken, wie Sprecher:innen von Minderheitensprachen verschiedene Arten des Gebrauchs der Sprachen in ihrem Repertoire erwerben und erlernen, einschließlich zwei- und mehrsprachiger Praktiken wie Code-Switching oder Translanguaging. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Französischlehrer, der an einem Workshop auf einer fachdidaktischen Tagung teilnimmt, informiert sich über Faktoren, die den Erwerb und das Erlernen des Französischen als Minderheiten- oder Herkunftssprache in verschiedenen Ländern und Kontexten fördern oder behindern. (A)

4.3 Metakulturelle Kompetenzen für die sprachensible Bildung

4.3 A Reflexion und Analyse der kulturellen und sprachlichen Dimension des/der unterrichteten Faches/Fächer, einschließlich seiner/ihrer Geschichte, Annahmen, Methoden und Inhalte



Fachlehrpersonen

Sie können über unterschiedliche Möglichkeiten nachdenken, wie Phänomene, die mit ihrem Fach zusammenhängen, in verschiedenen Kulturen wahrgenommen werden, z. B. die Namen und Assoziationen zu historischen Ereignissen in verschiedenen Gesellschaften im Fach Geschichte oder das Alltagswissen und subjektive Theorien über verschiedene Pflanzen oder Tiere in der Biologie. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Universitätsprofessorin für Physik in einer spanischsprachigen Region bereitet ihre Vorlesung auf Englisch vor. Sie informiert sich über die interkulturelle Dimension des Englischen als Unterrichtsmedium und seiner Verwendung als Lingua franca. (A)



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können Texte analysieren und interpretieren, die relevante Gattungen repräsentieren, einschließlich literarischer Texte, akademische Genres, Texte für den Arbeitsplatz/Beruf usw., und zwar aus einer kulturellen und interkulturellen Perspektive. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine angehende Sekundarschullehrerin für Schulsprache führt ein Forschungsprojekt über kulturelle Identitäten von Jugendlichen in ihrer Heimatstadt durch und untersucht, wie sich diese in ihrem Sprachgebrauch zu Hause und in der Schule widerspiegeln. (A)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können kulturelle Phänomene wie Nahrung, Musik, soziale Bräuche und bildende Kunst vergleichen, insbesondere im Zusammenhang mit der/den Zielsprache(n), und wie diese in künstlerischen Texten und Medien (Romane, Filme, Werbung usw.) dargestellt werden. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein angehender Sekundarschullehrer für eine Fremdsprache stellt Informationen aus verschiedenen Disziplinen und Quellen zusammen, darunter Romane, Gemälde und Lieder, die sich mit dem Thema Krieg befassen. Er wird sich später auf diese Recherchen stützen, um dieses schwierige Thema mit seinen Lernenden zu behandeln. (A)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können kulturelle und interkulturelle Phänomene aus unterschiedlichen Kontexten analysieren, einschließlich Phänomenen, die als „typisch“ gelten (z. B. Literatur, Folklore, Alltagskultur), sowie kulturelle und interkulturelle Stereotypen. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrerin für Herkunftssprachen beschließt, mehr über interkulturelle Kommunikation und Integration zu lernen. Sie informiert sich darüber, wie verschiedene Diskursfunktionen (um Hilfe bitten, flirten) in verschiedenen Kontexten unterschiedlich ausgeführt und interpretiert werden und wie Missverständnisse zu Konflikten führen und Rassismus oder andere Formen von Hass schüren können. (A)

DIMENSION 5: LEHRKOMPETENZEN FÜR SPRACHSENSIBLEN UNTERRICHT

Diese Dimension umfasst didaktische und methodische Kompetenzen, die sich auf den sprachsensiblen Unterricht beziehen, einschließlich seiner Planung, Vorbereitung und Durchführung, sowie Aspekte der Leistungsbeurteilung.

5.1 Planung und Vorbereitung eines sprachsensiblen Unterrichts

5.1 A Überlegen, wie man die Sprache(n) bei der Interaktion mit den Lernenden im Unterricht einsetzt

5.1 B Sammeln und Analysieren von Informationen über das sprachliche und kulturelle Repertoire der einzelnen Lernenden und ihre Lese-, Schreib- und Ausdruckskompetenzen

5.1 C Verwendung von Informationen über das Repertoire der Lernenden bei der Planung von Unterrichtsaktivitäten, die auf die Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten der Lernenden abzielen

5.1 D Konsultation verschiedener mündlicher, schriftlicher und multimodaler Ressourcen und Analyse ihrer sprachlichen und kulturellen Merkmale sowie ihrer Eignung zur Unterstützung der Lernenden bei der Entwicklung ihrer sprachbezogenen Kompetenzen



Fachlehrpersonen

Nach Festlegung der Fachthemen und Fertigkeiten in der/den Unterrichtsstunde(n) können sie die möglichen sprachlichen Anforderungen ermitteln und planen, wie sie diese mit den Lernenden erarbeiten können. (D)

Bei der Vorbereitung von Lernaktivitäten und Materialien für ihren Fachunterricht können sie die Sprachkenntnisse der einzelnen Lernenden berücksichtigen. (C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Geografielehrerin berücksichtigt die sprachlichen Fertigkeiten, die in den Bewertungskriterien für die Benotung von fachspezifischen Tests und Prüfungen festgelegt sind, und plant, wie sie diese Fertigkeiten sowie den fachspezifischen Wortschatz in ihrem Unterricht fördern kann. (D)



Lehrpersonen der Schulsprache

Bei der Unterrichtsplanung können sie über die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten der Schulsprache nachdenken, von der eher informellen bis zur formellen, spezialisierten Verwendung. (A)

Sie können bestimmte Unterrichtseinheiten zur Schulsprache planen, die sich auf Sprachkenntnisse konzentrieren, die für andere Fächer nützlich sind, wie z. B. frühere Varianten der Schulsprache, die in historischen Quellentexten zu finden sind. (D)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Bei der Unterrichtsplanung bezieht sich eine Lehrperson der Schulsprache in der Sekundarstufe auf eigene Aufzeichnungen und die ihrer Kolleg:innen über die Sprachkenntnisse der einzelnen Lernenden, einschließlich der Schwierigkeiten, die der/die Einzelne beim Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen hat. (B)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können bei ihrer Unterrichtsplanung nicht nur die Anforderungen des Lehrplans, sondern auch die vorhandenen Kompetenzen der einzelnen Lernenden in der Zielsprache und gegebenenfalls in ihren anderen Sprachen berücksichtigen. (C)

Sie können situationsangemessen entscheiden, wann sie die Zielsprache oder die Schulsprache (oder andere Sprachen) in ihrem Unterricht verwenden. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Unter Bezugnahme auf den Lehrplan und/oder die GER-Deskriptoren plant eine Fremdsprachenlehrperson in der Sekundarstufe Lernaktivitäten und wählt Lernressourcen aus, die den Bedürfnissen und Kompetenzniveaus ihrer Lernenden entsprechen. (C)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können vor der Planung der Stunden herausfinden, wie viel Kontakt die einzelnen Lernenden mit ihren Herkunftssprachen haben, für welche Zwecke sie sie verwenden oder verwenden möchten und über welche Kompetenzen sie verfügen. (B)

Sie können Lernaktivitäten planen, die den Lernenden helfen, die tatsächliche und potenzielle Bedeutung ihrer Mehrsprachigkeit zu erkennen, und sie ermutigen, Verbindungen zwischen den Sprachen, die sie gut kennen, wie die Schulsprache, und ihrer/ihrer Erstsprache(n), und den Sprachen, die sie weniger gut kennen, herzustellen. (D)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrerin, die Punjabi als Erstsprache unterrichtet, nutzt die Ergebnisse einer einfachen Umfrage bei den Eltern ihrer Schüler:innen über das geschätzte Sprachniveau der Schüler:innen, ihre Interessen und ihre Möglichkeiten, die Erstsprache zu verwenden, um aus einer Reihe von Aktivitäten für das kommende Schuljahr auszuwählen. (B)

5.2 Durchführung von Unterricht und Lernmanagement für sprachensible Bildung

5.2 A Leicht zu verstehende mündliche und schriftliche Anweisungen und Fragen verwenden, sie klar ausdrücken und, wenn nötig, wiederholen oder neu formulieren

5.2 B Sicherstellen, dass die Lernenden neue Begriffe und Formen des Sprachgebrauchs, die für die Themen und Lernziele des Unterrichts relevant sind, wahrnehmen und darüber nachdenken

5.2 C Auswählen, wann und zu welchem Zweck verschiedene Arten der Interaktion in der Klasse – Unterricht im Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit usw. – eingesetzt werden sollen, um die Sprachentwicklung zu fördern

5.2 D Bei der Einführung einer bestimmten Aufgabe und/oder eines neuen Textes neue oder schwierige Vokabeln und andere sprachliche Merkmale einführen (oder von den Lernenden erfragen) und das Lernen in der Gruppe fördern



Fachlehrpersonen

Sie können Gelegenheiten nutzen, um die Aufmerksamkeit auf neue Begriffe im Zusammenhang mit dem bearbeiteten Thema zu lenken und Erklärungen/Definitionen zu erfragen oder anzubieten, um das Verständnis der Lernenden sicherzustellen. (B)

Sie können den Lernenden ausreichend Gelegenheit geben, Fragen zu stellen und Zweifel an den sprachlichen (und anderen) Anforderungen der Aufgaben und Materialien für das Thema zu äußern, und sie können ihnen Hilfe anbieten. (D)

Beispiel zur Veranschaulichung:

In einer naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunde werden die Lernenden gebeten, sprachliche Unterschiede zwischen einem kurzen Text über ein chemisches Experiment und einer mündlichen Beschreibung desselben Experiments in Alltagssprache zu erkennen und über die verschiedenen Register nachzudenken. (B)



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können eine Diskussion über verschiedene Register und Genres im Unterricht zur Schulsprache einbeziehen, um die Lernenden zu ermutigen, über verschiedene Arten der Verwendung der Schulsprache nachzudenken. (B)

Sie können die Lernenden ermutigen, bei Gruppenarbeiten andere Sprachen als die Schulsprache zu verwenden oder sich auf diese zu beziehen, um sich gegenseitig bei anspruchsvollen Aufgaben zu helfen, z. B. bei der Analyse von Textsorten, der Interpretation eines Gedichts oder der Untersuchung eines grammatikalischen Aspekts. (C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

In einem mündlichen Rollenspiel mit Lernenden der Sekundarstufe I schlüpfen die Lehrperson und die Lernenden in verschiedene Rollen, z. B. als Vorgesetzte, Vermittler:innen, Angestellte, Elternteil, Kleinkind, und sprechen anschließend über die Unterschiede in der Art und Weise, wie Sprache in den verschiedenen Rollen verwendet werden kann. (C, B)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können Anweisungen, Fragen und andere mündliche Beiträge in der Zielsprache klar formulieren und gegebenenfalls wiederholen. Sie können entscheiden, die Schulsprache und andere Sprachen zu verwenden, wenn dies für das Verständnis der Lernenden hilfreich ist. (A)

Sie können die Lernenden ermutigen, sich gegenseitig beim Verstehen neuer Wörter in der Zielsprache oder beim Lösen von Ausspracheproblemen zu helfen und dabei gegebenenfalls auch auf andere Sprachen Bezug zu nehmen. (D)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Anhand des Lehrers oder einer aufgezeichneten Stimme als Modell werden die Lernenden im Anfangsunterricht einzeln oder in der Gruppe aufgefordert, Wörter, Abschnitte oder kurze Sätze in der Zielsprache zu wiederholen. Ähnliche Sprachformen werden dann von den Lernenden in Dialogen in Paaren oder Gruppen verwendet. (B, C)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können die Interaktion zwischen den Lernenden anregen, z. B. über die Vorlieben der Lernenden in Bezug auf Lieblingsorte, -gerichte oder andere kulturelle Aspekte im Zusammenhang mit der Erstsprache. (C)

Je nach Kompetenzniveau der Lernenden können sie die Lernenden bitten, sich gegenseitig Fragen zu verschiedenen Akzenten, Ausdrücken und anderen Merkmalen regionaler Varietäten der Erstsprache zu stellen, die sie verwenden oder kennen. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Die Lehrperson bittet die Lernenden, an Rollenspielen teilzunehmen, in denen die für die Herkunftssprache typische Art und Weise, sich zu einigen und zu widersprechen, veranschaulicht wird, und Unterschiede, z. B. zwischen der Körpersprache, den Gesten usw. in der Herkunftssprache und in der Schulsprache, aufzuzeigen und zu kommentieren. (B, C)

5.3 Steuerung der Lernenden und sprachsensibles Scaffolding von Lernangeboten

5.3 A Verwendung vielfältiger und geeigneter Kommunikationsstrategien, einschließlich Hinweisen und Vorschlägen, um die Beiträge der Lernenden zu erfragen und auf sie zu reagieren

5.3 B Berücksichtigung von Lernenden mit unterschiedlichen Bildungs- und Sprachbedürfnissen bzw. -schwierigkeiten und Sicherstellung, dass jeder Lernende die Art von Unterstützung erhält, die er benötigt, um Fortschritte zu machen, insbesondere im Hinblick auf Sprachverstehen und -gebrauch

5.3 C Anwendung geeigneter Beobachtungs-, Klarstellungs- und Ermutigungstechniken anstelle von direkter Korrektur, wenn Lernende Schwierigkeiten mit der zum Lernen erforderlichen Sprache haben

5.3 D Konsultation verschiedener mündlicher, schriftlicher und multimodaler Ressourcen und Analyse ihrer sprachlichen und kulturellen Merkmale sowie ihrer Eignung, die Lernenden bei der Entwicklung ihrer sprachbezogenen Kompetenzen zu unterstützen



Fachlehrpersonen

Sie können Fragen der Lernenden beantworten oder sprachliche Anregungen geben, während die Lernenden eine Aufgabe bearbeiten oder themenbezogene Fragen diskutieren, ohne direkt Lösungen anzubieten. (C)

Sie können Scaffolding-Angebote je nach den spezifischen Bedürfnissen von Lernenden mit Lernschwierigkeiten wie Legasthenie oder von Lernenden, die aufgrund ihres Migrationshintergrunds oder anderer Faktoren Probleme mit der Lese- und Schreibfähigkeit haben, angemessen variieren. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Lehrer stellt ein kurzes Lernvideo vor, indem er eine Liste mit den darin behandelten Themen und zehn weniger bekannten Wörtern und Ausdrücken erstellt. Er fragt die Lernenden, was sie bereits über die Themen wissen, und bittet sie, einander die Bedeutung der Wörter/Ausdrücke mitzuteilen oder nachzuschlagen. (A)



Lehrpersonen der Schulsprache

Bei der Arbeit mit Lesetexten können sie einleitende Fragen zum Vorwissen der Lernenden über das Thema stellen sowie potenziell schwieriges Vokabular, kulturelle Bezüge, Satzstrukturen usw. vorbereiten, bevor die Lernenden den Text lesen und darauf reagieren. (A)

Sie können die Lernenden auffordern, in Kleingruppen zu arbeiten, zu denen ein oder zwei Lernende gehören, deren Erstsprache nicht der Schulsprache entspricht, damit die Gruppenmitglieder sich gegenseitig bei einem Text oder einer Aufgabe helfen können. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

In einer Klasse der Primarstufe gibt es Unterschiede in der Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden zur Teilnahme am Unterricht. Die Lehrerin gruppiert die Lernenden so, dass diejenigen mit ähnlichen Fähigkeiten und ähnlichem Selbstvertrauen zusammenarbeiten können. Sie gibt den lernstärkeren Lernenden eine anspruchsvollere Rollenspielaufgabe als Lernenden mit grösseren Schwierigkeiten und nimmt sich Zeit, um ihnen auch bei einfacheren Aufgaben zu helfen und sie zu ermutigen. (B)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können die Lernenden ermutigen, einander und die Lehrperson um Hilfe bei neuen (oder zu wiederholenden) Sprachmerkmalen (Wortschatz, Grammatik, Pragmatik) zu bitten, damit sie während einer Aktivität einen Beitrag leisten können. (C)

Sie können die Lernenden auffordern, ihr Wissen über andere Sprachen zu nutzen, um die Bedeutung von gesprochenen Äußerungen oder geschriebenen Texten in der Zielsprache zu erraten. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Fremdsprachenlehrerin der Sekundarstufe identifiziert beliebte Gerichte in verschiedenen Ländern als einen Bereich, der für die Lernenden von Interesse ist. Sie bittet die Lernenden, sich darauf vorzubereiten, Rezepte in verschiedenen Sprachen, einschließlich der Zielsprache und der Herkunftssprachen, zu präsentieren. Nach der Präsentation diskutiert die Lehrerin über gemeinsame sprachliche und kulturelle Merkmale von Rezepten in verschiedenen Sprachen. (A)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können sich Notizen zu den individuellen Sprachprofilen ihrer Lernenden machen und die Notizen nutzen, um individuelle Unterstützung anzubieten und konstruktiv mit den Fehlern und Schwierigkeiten der Lernenden während der Gruppenarbeit umzugehen. (B)

Sie können verschiedene interaktive Strategien anwenden, um das vorhandene Wissen und die Meinungen der Lernenden über das Thema einer Lektion herauszufinden, um zu entscheiden, welche spezifische sprachliche Unterstützung sie benötigen, um sich an den Lernaktivitäten zu beteiligen. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Sprachlehrer hat einige grammatikalische Bereiche identifiziert, mit denen mehrere Lernende Schwierigkeiten zu haben scheinen. Er listet sie an der Tafel auf und bittet die Lernenden in kleinen Gruppen, sich Beispiele für ihre Verwendung zu überlegen, wobei er für jeden grammatikalischen Punkt ein Beispiel nennt. Später teilen die Lernenden ihre Beispiele mit und werden gebeten, sie zu kommentieren. (C)

5.4 Förderung der Autonomie der Lernenden im sprachsensiblen Unterricht und darüber hinaus

5.4 A Anregung der Lernenden zur Reflexion über ihr sprachbezogenes Lernen und Ermutigung zur Übernahme von Verantwortung für die Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen innerhalb und außerhalb des Unterrichts

5.4 B Ermutigung und Unterstützung der Lernenden, sich erreichbare sprachbezogene Lernziele zu setzen, selbständig in Einzelarbeit oder mit anderen an sprachlichen Fertigkeiten zu arbeiten, die mit dem Fach oder Thema zusammenhängen, und über ihre Arbeit zu berichten



Fachlehrpersonen

Sie können den Lernenden am Anfang des Schuljahres Informationen über die Arten (Register, Formen usw.) der Sprache geben, die (weiter) entwickelt werden müssen, um die fachbezogenen Lernziele zu erreichen; und sie können sie darüber informieren, dass von ihnen erwartet wird, an dieser Entwicklung teilweise selbständig, aber bei Bedarf mit Unterstützung zu arbeiten. (A)

Sie können den Lernenden in ihrem Fach sprachbezogene Analyse- und Produktionsaufgaben vorschlagen, die sie selbstständig im Unterricht oder als Hausaufgaben bearbeiten können. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

An einer Schule, an der naturwissenschaftliche Kurse im Rahmen des inhalts- und sprachintegrierten Lernens (CLIL) angeboten werden, stellen die Lehrpersonen für naturwissenschaftliche Fächer in jeder Unterrichtsstunde und bei den Hausaufgaben Fragen zur verwendeten Sprache, die die Lernenden allein bearbeiten können. Die vorgeschlagenen Antworten werden später auf einem Lösungsblatt zur Verfügung gestellt. (A, B)



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können die Lernenden auffordern, kurze Tagebucheinträge über die Verwendung von Sprache und die damit verbundenen Formen (Wortschatz, Aussprache, Körpersprache usw.), die sie in der Stunde gelernt und/oder geübt haben, zu schreiben und/oder darüber zu sprechen. (A)

Sie können die Lernenden auffordern, alle Schwierigkeiten, die sie beim Lernen in anderen Fächern mit der Sprache haben, zu notieren, und gelegentlich Unterrichtsstunden organisieren, in denen die Lernenden individuell mit der Lehrperson ihre Schwierigkeiten besprechen können, und in denen sie entsprechende Aufgaben erhalten, die sie selbstständig bearbeiten können. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Im ersten Jahr der Sekundarstufe gibt die Lehrperson jedem Lernenden ein Sprachentwicklungstagebuch, das jeden Monat ausgefüllt werden soll. Die Abschnitte umfassen: Verstehen von schriftlichen Texten, Schreiben, Sprechen im Unterricht, Hörverstehen usw. Die Lernenden werden gebeten, die Fertigkeiten zu erwähnen, in denen sie sich sicher fühlen, und die Fähigkeiten, die sie verbessern müssen, und sich erreichbare Lernziele zu setzen. (A)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können die Lernenden ermutigen, sich außerhalb des Fremdsprachenunterrichts kurze Videos in der Zielsprache anzusehen und zu berichten, was sie gelernt haben oder was ihnen schwergefallen ist. (B)

Sie können ihre Lernenden dazu ermutigen, ihre bevorzugten Sprachlernstrategien herauszufinden, und sie daran erinnern, diese Strategien zu verwenden, wenn es angebracht ist, sowohl in der Schule als auch beim Lernen außerhalb des Klassenzimmers. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Im vierten Jahr der Sekundarstufe schließt sich eine Lehrperson mit einer Lehrperson im zielsprachlichen Land zusammen. Es werden Tandems zwischen Lernenden in gleichaltrigen Klassen gebildet, und die Paare werden gebeten, online in beiden Sprachen an Projekten zu arbeiten, Bräuche, kulturelle Merkmale usw. in beiden Ländern zu vergleichen, und später über ihre Ergebnisse zu berichten. (A, B)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können den Lernenden regelmäßig ein Mitspracherecht bei der Gestaltung des Kurses einräumen, indem sie sie um Rückmeldungen zu ihrem Spracherwerb bitten, insbesondere zu den Lernaktivitäten, die sie am nützlichsten oder am wenigsten nützlich finden, und zu den von ihnen bevorzugten Methoden, um ihre Kompetenzen in der Herkunftssprache weiterzuentwickeln. (A)

Sie können die Lernenden ermutigen, in der Interaktion untereinander und mit der Lehrperson die Initiative zu ergreifen und sich gegenseitig zu helfen und anzuleiten. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrkraft findet einen interessanten Kurzfilm in der Zielsprache auf einem Streaming-Dienst. Sie bittet die Lernenden, ihn zu Hause anzuschauen und über die Themen und den Sprachgebrauch nachzudenken. In der nächsten Unterrichtsstunde bittet sie die Lernenden, ihre Reaktionen und mögliche Schwierigkeiten, die sie mit der Aufgabe hatten, miteinander zu besprechen. (A, B)

5.5 Unterstützung der Sprachentwicklung der Lernenden

5.5 A Auswahl von Beispielen für gesprochene und geschriebene Texte mit angemessenem Komplexitätsgrad, um zu besprechen, wie die verwendete Sprache mit dem zu bearbeitenden Inhalt zusammenhängt

5.5 B Sich der unterschiedlichen Sprachanforderungen und Sprachentwicklungsziele auf den verschiedenen Schulstufen bewusst sein und die Aufmerksamkeit der Lernenden darauf lenken

5.5 C Unterstützung der einzelnen Lernenden bei der angemessenen Verwendung der akademischen Sprache in schriftlichen Arbeiten im Zusammenhang mit ihrem Lernen



Fachlehrpersonen

Sie können anschauliche Beispiele der fachspezifischen Texte verwenden, die die Lernenden lesen und schreiben sollen, um die wesentlichen Unterschiede zwischen fachspezifischer akademischer Sprache und Alltagssprache zu verdeutlichen. (A)

Sie können überlegen, wie Lernende mit besonderen Bedürfnissen und/oder die aufgrund mangelnder Möglichkeiten, sich mit der akademischen Sprache auseinanderzusetzen, benachteiligt sind, unterstützt werden können, und sich dabei beraten und unterstützen lassen. (C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Nachdem die Lernenden ein Experiment durchgeführt haben, bittet sie eine Lehrperson, die ein naturwissenschaftliches Fach unterrichtet, in Zweiergruppen einen kurzen schriftlichen Bericht zu verfassen. Sie bittet die Lernenden, zunächst einen informellen mündlichen Bericht zu geben und dann herauszufinden, inwiefern sich der formale schriftliche Bericht unterscheiden sollte, indem sie die Unterschiede im Wortschatz, in der Satzstruktur usw. hervorhebt. (C)



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können die Lernenden auffordern, die wesentlichen Unterschiede zwischen Video-/Audioclips verschiedener Arten von gesprochener Sprachproduktion und Interaktion zu notieren, die formelle, informelle, akademische und andere Arten von Sprache beinhalten, und mögliche Gründe für diese Unterschiede zu nennen. (B)

Sie können kurze Beispiele schriftlicher Texte aus verschiedenen Fächern oder Disziplinen verwenden, um sicherzustellen, dass die einzelnen Lernenden mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen diesen Texten und der Alltagssprache sowie mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Texten zu verschiedenen Themen vertraut werden. (C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Klasse der Sekundarstufe II hat gerade die Lektüre einer Geschichte eines bekannten Autors beendet und darüber diskutiert. Die Lehrperson bittet die Schüler:innen, in Zweiergruppen über die Geschichte aus verschiedenen Blickwinkeln zu schreiben: ein Blogpost von jemandem, dem die Geschichte sehr gut gefallen hat; der Verlag, der versucht, die Geschichte zu vermarkten; eine Person, die einem Freund eine Nachricht schreibt und die Geschichte empfiehlt usw. Die Lernenden vergleichen dann die Ergebnisse und diskutieren die Unterschiede in der verwendeten Sprache und die Gründe dafür. (A)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können ihr Wissen über die Art und Weise, wie verschiedene Merkmale in der Zielsprache verwendet werden, bei der Bewertung von Aktivitäten einsetzen, die die Lernenden über mehrere Unterrichtsstunden hinweg durchführen sollen, und während der Aktivitäten je nach Fortschritt der Lernenden angemessene Hilfe anbieten. (A)

Sie können die Lernenden dabei unterstützen zu erkennen, wie die Formen und Gebrauchsarten ihrer geschriebenen oder gesprochenen Sprache sich verändern und komplexer werden, wenn die Lernenden höhere Kompetenzniveaus (z. B. wie in den GER-Skalen beschrieben) erreichen.

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Lehrer hat mit seinen Lernenden einfache Entschuldigungen und Ausreden erarbeitet, z. B. für Verspätung, Nichtbeantwortung einer Nachricht usw. Bevor der Lehrer die „indirekte Rede“ einführt (d.h. jemandem zu sagen, was gesagt wurde oder gesagt wird), lässt er die Lernenden kurze Dialoge mit Entschuldigungen und Entschuldigungen nachspielen und fordert dann andere Lernende auf, zu beschreiben, was gesagt wurde, bevor er an der Tafel ein klares Beispiel dafür gibt, wie ein solches Berichten in Bezug auf Pragmatik, Wortschatz und Grammatik funktioniert. (A)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können dafür sorgen, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, Texte in ihrer Erstsprache zu hören und zu lesen, die vielfältig und ihnen weniger vertraut sind, damit sie sich mit Formen und Verwendungen der Sprache auseinandersetzen können, die sich von den alltäglichen Registern unterscheiden. (B)

Sie können neue Aspekte und Verwendungszwecke der Herkunftssprache mit dem bereits Gelesenen in Verbindung bringen, indem sie die Lernenden dazu bringen, die Zusammenhänge zu erkennen und bereits aufgebaute Kenntnisse und Fertigkeiten zu nutzen, um mit neuen Aspekten und Verwendungszwecken umzugehen. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrperson, die zu Hause Sprachen unterrichtet, verwendet schriftliche und videobasierte Beispiele von Interaktionen, die in einem medizinischen Kontext stattfinden, z. B. in einem Krankenhaus oder einer Arztpraxis. Die Lernenden diskutieren, wie die Sprache in diesen Kontexten im Gegensatz zu anderen Kontexten verwendet wird. (A)

5.6 Beurteilung und Bewertung der Fortschritte und Leistungen der Lernenden

5.6 A Kontinuierliche Bewertung der sprachlichen Fortschritte der Lernenden sowohl im Fach- als auch im Sprachunterricht, um künftiges Lernen zu unterstützen

5.6 B Regelmäßige Beobachtung der sprachlichen Fortschritte der Lernenden während des Unterrichts und Ermittlung ihrer Stärken sowie der Bereiche, in denen Verbesserungen erforderlich sind

5.6 C Planung und Durchführung einer summativen Bewertung auf der Grundlage transparenter Sprachkriterien und Bereitstellung nützlicher Informationen über die Ergebnisse für die Lernenden und andere Beteiligte

5.6 D Einsatz von Instrumenten zur Bewertung und Selbsteinschätzung, die das gesamte Sprachrepertoire der Lernenden und ihre mehrsprachigen Kompetenzen berücksichtigen



Fachlehrpersonen

Sie können die Fähigkeit der Lernenden, die sprachlichen Anforderungen des Faches zu bewältigen, kontinuierlich beobachten und ihnen unterstützendes Feedback geben, indem sie sie z. B. für die angemessene Verwendung der akademischen Sprache bei einer mündlichen Präsentation in ihrem Fach loben. (B)

Sie können die Lernenden auf Tests und Prüfungen vorbereiten, indem sie ihnen verdeutlichen, welche sprachlichen Kriterien (neben den fachlichen Kriterien) bei der Bewertung von Aufgaben und Antworten herangezogen werden, und indem sie gegebenenfalls Übungen zur Anwendung der Sprache anbieten. (C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Geschichtslehrerin, die eine 5. Klasse einer Sekundarschule unterrichtet, hat festgestellt, dass einige Lernende Schwierigkeiten haben, anspruchsvollere Texte zu lesen und zu verstehen. Als Teil einer Unterrichtsstunde, die auf eine schriftliche Prüfung vorbereiten soll, lässt sie die Lernenden eine Aufgabe bearbeiten, bei der sie die Themen jedes Absatzes in einem komplexen Geschichtstext identifizieren und Überschriften dafür vorschlagen sollen. Anschließend sollen sie sich gegenseitig sachliche Fragen zum Inhalt des Textes stellen. (B, C)



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können dafür sorgen, dass die Lernenden Erfahrungen mit einem breiten Spektrum an gesprochener und geschriebener Sprache und damit zusammenhängenden Aufgaben sammeln, und Notizen über die Fähigkeit der einzelnen Lernenden machen, die Aufgaben erfolgreich zu lösen. (A)

Sie können ihre Lernenden mit Instrumenten wie Sprachenportfolios vertraut machen, die ihre Kompetenz in allen Sprachen abdecken, um ihr Repertoire und ihre Lese- und Schreibfähigkeiten in einer Reihe von Sprachen zu dokumentieren und zu reflektieren. (D)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Nach einer Aktivität zum Schreiben von Geschichten bittet ein Primarschullehrer der 4. Klasse die Lernenden, die Geschichten der anderen in Partnerarbeit oder in Kleingruppen zu lesen und Vorschläge zu machen, wie die Sprache (Wortschatz, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik...) und die Geschichte selbst verbessert werden könnten. Während der Supervision bittet er jede(n) Lernende(n), das Feedback, das er erhalten hat, zu kommentieren, und schlägt gegebenenfalls weitere Verbesserungen vor. Dann überarbeiten die Lernenden die Versionen ihrer Geschichten, die sie dann dem Lehrer übergeben. (A, B)



Fremdsprachenlehrpersonen

Um die Lernenden in die Lage zu versetzen, ihre Stärken und Schwächen beim Erlernen der Sprache zu überprüfen, können sie regelmäßige Tests über die in den letzten Lektionen behandelte Sprache vorbereiten, die sich explizit auf verschiedene Aspekte ihrer Kompetenz konzentrieren, und diese Tests anschließend mit den Lernenden besprechen. (A)

Zur Vorbereitung auf wichtige Prüfungen können sie Beispiele für die Art der Testaufgaben und die Kriterien, die von den Prüfer:innen angewandt werden, erarbeiten und die Lernenden anhand ähnlicher Aufgaben darin schulen, diese zu bearbeiten. (C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrerin hat ihre Schüler:innen dazu angehalten, kurze Präsentationen in der Zielsprache zu halten, eine Fähigkeit, die in der Jahresendprüfung bewertet wird. Nach ein oder zwei Modellpräsentationen bittet sie die Lernenden, vier oder fünf Kriterien in Bezug auf Organisation, Sprachgebrauch, Körpersprache usw. zu entwickeln. Die Lehrperson und die Lernenden überprüfen die vorgeschlagenen Kriterien gemeinsam und die Lehrperson erstellt eine vereinbarte endgültige Liste, die der von den Prüfer:innen verwendeten Liste ähnelt. (C)



Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Sie können die Lese- und Schreibfähigkeiten der Lernenden vor der Durchführung von Schreib- oder Leseverständnistests beurteilen und, falls erforderlich, verschiedene Testaufgaben entsprechend dem individuellen Niveau der Lese- und Schreibfähigkeiten stellen. (B)

Sie können im Unterricht und in Kleingruppen Aufgaben oder Projekte organisieren und betreuen, bei denen die Lernenden Sprachkenntnisse in zwei oder mehr der Sprachen, die sie beherrschen, anwenden sollen. (D)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Lehrer der Herkunftssprache hat ein Projekt durchgeführt, bei dem die Lernenden Plakate mit kurzen Gedichten entwerfen, bei denen sie drei Sprachen verwenden müssen, darunter die Herkunftssprache und die Schulsprache. Für das summative Feedback wählt er eine Reihe von Kriterien, darunter mehrsprachige Kreativität und Verständlichkeit. (D)

DIMENSION 6: KOMPETENZEN FÜR DIE KOLLABORATION

Diese Dimension umfasst Kompetenzen, die für die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren im Bildungskontext relevant sind. Die Kompetenzen unterstreichen die Bedeutung der Zusammenarbeit für eine sprachensible Bildung.

6.1 Kollaboration mit anderen Expert:innen für sprachensible Bildung

6 1 A Kollaboration im Bereich der sprachsensiblen Bildung mit Kolleg:innen in der eigenen und in anderen Einrichtungen, einschließlich des Lehrer:innenkollegiums, der Verantwortlichen im Bereich Sonderpädagogik sowie der Bildungsbehörden

6 1 B Zusammenarbeit mit Kolleg:innen bei der Entwicklung sprachsensibler Unterrichtsansätze in allen Fächern

6 1 C Beteiligung an fächerinternen und -übergreifenden Projekten zur Entwicklung und Umsetzung einer schulweiten Sprachenpolitik



Fachlehrpersonen

Sie können sich mit Kolleg:innen und Expert:innen über die konkrete Planung eines sprachsensiblen Unterrichts in verschiedenen Fächern austauschen. (B)

Sie können Lehrpersonen der Schulsprache bitten, Aufgaben vorzuschlagen, die es den Lernenden ermöglichen, schrittweise anspruchsvollere fachbezogene Lese- und Schreibaufgaben zu bewältigen. (B, C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Primarschullehrer, der die Schulsprache unterrichtet, initiiert ein Projekt, bei dem Lehrpersonen verschiedener Fächer eine Reihe sprachbezogener Themen erörtern, z. B. die Einführung einer neuen Terminologie oder Kriterien für die Bewertung schriftlicher Kursarbeiten. (B, C)



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können mit den Fachlehrpersonen in Kontakt treten, um sich mit den Anforderungen der jeweiligen Fächer an die Lese-, Schreib- und Ausdrucksfähigkeit vertraut zu machen, insbesondere mit den speziellen Sprachverwendungen, die möglicherweise erforderlich sind. (B, C)

Sie können mit anderen Sprachlehrpersonen in Kontakt treten, um Aspekte des Lehrens und Lernens fächerübergreifend zu koordinieren, z. B. gemeinsame Terminologie, Benotung, Fehlerkultur usw. (A, B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Primarschullehrer berät sich mit der Schulleitung oder Inspektion, um die Finanzierung der zusätzlichen Sprachförderung von Schüler:innen zu besprechen, die vor kurzem aus einer Konfliktregion gekommen sind. (A)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können Kontakte mit Kolleg:innen in anderen Bildungseinrichtungen planen, um Mobilitätserfahrungen für ihre Lernenden zu organisieren. (A)

Sie können sich mit Kolleg:innen, die andere Sprachen und andere Fächer unterrichten, austauschen, um Aspekte der mehrsprachigen und interkulturellen Bildung zu erörtern, die für sprachsensibles Lehren und Lernen relevant sind. (A, B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Fremdsprachenlehrerin einer Sekundarschule nimmt Kontakt zu Kolleg:innen einer Partnereinrichtung in einem anderen Land auf, um ein e-Twinning-Projekt über Online-Anzeigen durchzuführen, damit ihre Lernenden sprachsensibles Lernen aus der Perspektive von Gleichaltrigen erleben, die in einer anderen Schulsprache und einem anderen nationalen Kontext unterrichtet werden. (A)



Lehrpersonen der Herkunftssprache

Sie können mit anderen Akteuren zusammenarbeiten, um Möglichkeiten zu suchen und zu nutzen, um den Stellenwert des herkunftssprachlichen Unterrichts in ihrem Bildungskontext zu erhöhen und zu stärken. (A)

Sie können gemeinsame Aktivitäten mit den regulären Lehrpersonen ihrer Lernenden planen, wie z. B. eine Sprachenmesse, bei der die Lernenden der Herkunftssprache ihren Mitschüler:innen ihre Herkunftssprachen und -kulturen zeigen oder diese „unterrichten“. (A, C)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrperson, die eine Herkunftssprache unterrichtet, setzt sich mit der Schulleitung der Schule ihrer Lernenden in Verbindung, um Informations-/Kulturveranstaltungen über Fremdsprachenkurse für (künftige) Lernende und/oder deren Eltern zu planen. (B, C)

6.2 Zusammenarbeit mit den Eltern (falls zutreffend) für sprachensible Bildung

6 2 A Zusammenarbeit mit den Eltern, um sie über die Ziele und Methoden der sprachsensiblen Bildung ihrer Kinder zu informieren und ihre Reaktionen darauf zu hören

6 2 B Ermutigung der Eltern, eine aktive Rolle bei der Unterstützung des Spracherwerbs und des sprachbezogenen Lernens ihrer Kinder zu übernehmen, soweit dies angemessen und möglich ist



Fachlehrpersonen

Sie können Eltern über die Fortschritte ihrer Kinder in ihrem Fach informieren und beraten und gegebenenfalls darauf hinweisen, wenn ihre Kinder mit der sprachlichen Dimension ihres Faches Schwierigkeiten haben. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Primarschullehrerin informiert die Eltern über ihre Empfehlung, eine/n Expert:in für besondere Bedürfnisse hinzuzuziehen, um ihr Kind zu unterstützen, das im naturwissenschaftlichen Unterricht Schwierigkeiten mit sprachlichen Aspekten hat. (A)



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können Eltern beraten, wie sie ihre Kinder beim Erlernen der Schulsprache unterstützen können. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrperson der Schulsprache in der Sekundarstufe berät die Eltern über geeignete Ressourcen (z. B. Jugendliteratur, Webseiten und Apps zum Sprachenlernen), die ihre Kinder für das eigenständige Erlernen der Schulsprache, aber gegebenenfalls auch für andere Sprachen nutzen können. (B)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können Eltern über die Ziele und Methoden ihres Fremdsprachenunterrichts informieren und auf die Fragen und Kommentare der Eltern reagieren. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Fremdsprachenlehrerin an einer Primarschule hört Eltern zu, die sich Sorgen machen, dass die Fehler ihrer Kinder in der Fremdsprache nicht korrigiert werden, und erklärt in angemessener Form, welche Fehler auf einem Anfängerniveau (z. B. A1 nach dem GER) typisch und unproblematisch sind und wie sie glaubt, dass ihre Art des Umgangs mit Fehlern das fächerübergreifende Sprachenlernen der Kinder unterstützen kann. (A)



Lehrpersonen der Herkunftssprache

Sie können die Eltern in Aktivitäten und Veranstaltungen einbeziehen, die mit der Herkunftssprache und -kultur in Verbindung stehen, und sich um ihre Unterstützung bei der Entwicklung der Herkunftssprache im häuslichen Umfeld bemühen. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Lehrer, der Russisch als Herkunftssprache unterrichtet, bittet die Eltern der Lernenden, Kinderlieder und -reime vorzuschlagen, mit denen sich die Lernenden im Unterricht beschäftigen können, und die sie später einüben und bei einer Veranstaltung zum Jahresende für die Lernenden und ihre Familien aufführen. (B)

DIMENSION 7 - KOMPETENZEN FÜR DIE AUS- UND WEITERBILDUNG VON LEHRPERSONEN

Diese Dimension enthält berufsbezogene Kompetenzen für einen sprachsensiblen Unterricht, die sich auf alle Phasen der beruflichen Laufbahn einer Lehrperson beziehen, von der Erstausbildung bis zur berufsbegleitenden Entwicklung, sowie auf die sechs oben beschriebenen Dimensionen. Sie verweist auch auf das Thema der mentalen Gesundheit. Dieses Thema betrifft zwar nicht nur die sprachensible Bildung, aber Sprache und Kommunikation sind ein wichtiger Aspekt der Strategien, die Lehrpersonen anwenden können, um ihre mentale und körperliche Gesundheit zu erhalten.

6.2 Zusammenarbeit mit den Eltern (falls zutreffend) für sprachensible Bildung

6 2 A Zusammenarbeit mit den Eltern, um sie über die Ziele und Methoden der sprachsensiblen Bildung ihrer Kinder zu informieren und ihre Reaktionen darauf zu hören

6 2 B Ermutigung der Eltern, eine aktive Rolle bei der Unterstützung des Spracherwerbs und des sprachbezogenen Lernens ihrer Kinder zu übernehmen, soweit dies angemessen und möglich ist



Fachlehrpersonen

Sie können Eltern über die Fortschritte ihrer Kinder in ihrem Fach informieren und beraten und gegebenenfalls darauf hinweisen, wenn ihre Kinder mit der sprachlichen Dimension ihres Faches Schwierigkeiten haben. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Primarschullehrerin informiert die Eltern über ihre Empfehlung, eine/n Expert:in für besondere Bedürfnisse hinzuzuziehen, um ihr Kind zu unterstützen, das im naturwissenschaftlichen Unterricht Schwierigkeiten mit sprachlichen Aspekten hat. (A)



Lehrpersonen der Schulsprache

Sie können Eltern beraten, wie sie ihre Kinder beim Erlernen der Schulsprache unterstützen können. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Lehrperson der Schulsprache in der Sekundarstufe berät die Eltern über geeignete Ressourcen (z. B. Jugendliteratur, Webseiten und Apps zum Sprachenlernen), die ihre Kinder für das eigenständige Erlernen der Schulsprache, aber gegebenenfalls auch für andere Sprachen nutzen können. (B)



Fremdsprachenlehrpersonen

Sie können Eltern über die Ziele und Methoden ihres Fremdsprachenunterrichts informieren und auf die Fragen und Kommentare der Eltern reagieren. (A)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Eine Fremdsprachenlehrerin an einer Primarschule hört Eltern zu, die sich Sorgen machen, dass die Fehler ihrer Kinder in der Fremdsprache nicht korrigiert werden, und erklärt in angemessener Form, welche Fehler auf einem Anfängerniveau (z. B. A1 nach dem GER) typisch und unproblematisch sind und wie sie glaubt, dass ihre Art des Umgangs mit Fehlern das fächerübergreifende Sprachenlernen der Kinder unterstützen kann. (A)

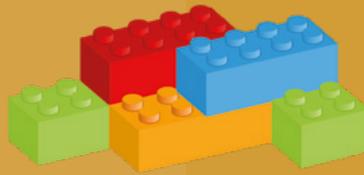


Lehrpersonen der Herkunftssprache

Sie können die Eltern in Aktivitäten und Veranstaltungen einbeziehen, die mit der Herkunftssprache und -kultur in Verbindung stehen, und sich um ihre Unterstützung bei der Entwicklung der Herkunftssprache im häuslichen Umfeld bemühen. (B)

Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Lehrer, der Russisch als Herkunftssprache unterrichtet, bittet die Eltern der Lernenden, Kinderlieder und -reime vorzuschlagen, mit denen sich die Lernenden im Unterricht beschäftigen können, und die sie später einüben und bei einer Veranstaltung zum Jahresende für die Lernenden und ihre Familien durchführen. (B)



www.ecml.at/languagesensitiveteachereducation

www.ecml.at

Das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) ist eine Institution des Europarates und fördert Sprachenbildung auf höchstem Niveau in seinen Mitgliedsstaaten.

DEU

www.coe.int

Der Europarat ist Europas führende Organisation für Menschenrechte. Er hat 46 Mitgliedsstaaten, darunter die Mitglieder der Europäischen Union. Alle Mitgliedsstaaten des Europarates haben die Europäische Menschenrechtskonvention unterzeichnet, ein Vertrag zum Schutz der Menschenrechte, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte überwacht die Umsetzung der Konvention in den Mitgliedsstaaten.

EUROPEAN CENTRE FOR
MODERN LANGUAGES

CENTRE EUROPEEN POUR
LES LANGUES VIVANTES

COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE