

Einführung

Terminologie

Berufliche
Zielkompetenzen

Professionelle
Entwicklungs-
module

Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften

Ein Rahmenprogramm für die professionelle
Entwicklung von CLIL-Lehrkräften

© David Marsh, Peeter Mehisto, Dieter Wolff, María Jesús Frigols Martín



Einführung

Die folgende Einführung beschreibt in allgemeinen Worten das Europäische Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften*. Die Bedeutung der Curriculumentwicklung im Allgemeinen und im CLIL-Kontext im Besonderen wird detailliert dargestellt. Des Weiteren werden Herausforderungen behandelt, die sich bei der Formulierung eines gemeinsamen europäischen CLIL-Curriculums ergeben. Implikationen, die sich aus diesen Herausforderungen für die LehrerInnenausbildung und die berufliche Entwicklung ergeben, werden ebenfalls behandelt.

* CLIL (Content and Language Integrated Learning) ist ein pädagogischer Ansatz, in welchem eine zweite oder weitere Sprache für die Vermittlung eines Sachfachs wie einer Sprache gebraucht wird.

1. Ziel

Das Europäische Rahmenprogramm für Ausbildung von CLIL-Lehrkräften hat zum Ziel, eine Reihe von Prinzipien und Ideen bereitzustellen, auf deren Grundlage ein Curriculum für die CLIL-LehrerInnenausbildung entwickelt werden kann. Darüber hinaus soll das Rahmenprogramm als anpassungsfähiges Gerüst und als Instrument für die curriculare Reflexion dienen. Es handelt sich also um ein Rahmen- und nicht um ein in sich geschlossenes Programm.

2. Hintergrund

Das Rahmenprogramm wurde von den Mitgliedern des CLIL-CD-Projektes entwickelt, welches Teil des dritten mittelfristigen Programms des EFSZ ist. Da sich die CLIL-Programme in den einzelnen Mitgliedstaaten des Europarats in ihrer Organisation, ihrem Inhalt, ihrer Intensität und der Sprachenwahl unterscheiden, konzentriert sich dieses Programm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften auf die allgemeinen Kompetenzen von CLIL-Lehrenden auf der Makroebene. Diese wurden durch eine Untersuchung der Lern- und curricularen Anforderungen der LehrerInnen-ausbildung im CLIL-Kontext sowie durch einen paneuropäischen Konsultationsprozess ermittelt.

3. Curriculumentwicklung

In der Fachliteratur zur Curriculumentwicklung können mindestens fünf unterschiedliche Funktionen von Curricula unterschieden werden. Diese Funktionen sind auch für die Entwicklung eines CLIL-Curriculums von Bedeutung:

(1) Ein Curriculum definiert ein Bildungsprogramm. Curricula listen die Inhalte eines Programms auf, welche die Lernenden innerhalb eines festgelegten Zeitraums erwerben sollen. Der Inhalt wird im Curriculum sequenziert dargestellt, d.h. die einzelnen Teilinhalte bauen gemäß unterschiedlicher Parameter aufeinander auf, sie sind abhängig von den erwünschten Lernzielen und den vorhandenen Kompetenzen der Lernenden.

(2) Ein Curriculum wird von den Schulbehörden und/oder Anbietern im tertiären Bereich als Quelle für Innovationen betrachtet. Neue Fächer oder Lernbereiche können eingeführt werden; bereits vorhandene Inhalte können überarbeitet werden. Ein neues Curriculum enthält überarbeitete Lernziele, Inhalte und methodische Leitlinien.

(3) Ein Curriculum dient als Instrument für die Planung und die Durchführung von Unterrichtseinheiten/Lernsequenzen. Ein detailliertes Curriculum unterstützt die Lehrkräfte z. B. bei der Planung, der Vorbereitung und der Durchführung einer Lernsequenz. Ein methodisch fundiertes Curriculum ist für das Erstellen von Modulen und Unterrichtsentwürfen unerlässlich.

(4) Ein Curriculum wird als Instrument zur Bewertung von Unterricht benutzt., Curricula werden von Bildungsministerien, Universitäten oder anderen tertiären Bildungseinrichtungen herausgegeben. Diese Stellen müssen in der Lage sein, bewerten zu können, was im Unterricht geschieht. Curricula stellen für die einzelnen Lehrpersonen auch eine Hilfestellung dar, um ihren eigenen Unterricht zu beurteilen und zu verbessern. Sie unterstützen auch die Lernenden und deren Eltern, um die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen und sie bei der Planung eines besseren Lernens zu unterstützen.

(5) Ein Curriculum dient als Instrument, um das Unterrichten und Lernen auf allen Ebenen zu regeln, zu standardisieren und vergleichbar zu machen. Das Curriculum ist ein wichtiges Werkzeug für die Angleichung von Standards in einer Region, in einem Land oder einer Reihe verschiedener Länder, wie z. B. jenen des Europarats.

Die Entwicklung eines Curriculums ist außerdem ein Mittel, CLIL-Programme von hoher Qualität zu entwickeln. Das Europäische Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften soll den Anbietern von LehrerInnenbildungsprogrammen in ganz Europa hierfür Hilfestellung geben. Es soll zur Entwicklung oder Verbesserung der CLIL-Ausbildung beitragen und die Lehrkräfte darin unterstützen, die Lernerfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu bereichern.

Das Europäische Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften bietet Curriculum-Module, die an die Bedürfnisse von Lehrpersonen angepasst werden können, die in unterschiedlichen regionalen und nationalen Kontexten arbeiten. Des Weiteren möchte das Rahmenprogramm eine Grundlage für die Diskussion über das pädagogische Konzept CLIL bereitstellen. Das Rahmenprogramm kann auch Möglichkeiten der Fokussierung zusätzlicher Forschungsarbeiten im Bereich CLIL bieten. Derartige Diskussionen und Forschungen können zur weitergehenden Legitimierung dieses pädagogischen Ansatzes beitragen und seine Entwicklung von einem innovativen „Projekt“ zu einer fest verankerten und potenziell weitverbreiteten modernen pädagogischen Praxis unterstützen.

4. Herausforderungen

Die größte Herausforderung bei der Entwicklung und Umsetzung eines Curriculums für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften ist seine integrative Ausrichtung. Dies trifft auf alle Stufen zu – Primar- und Sekundarstufe I und II, berufsbildende Schulen und die Erwachsenenbildung. CLIL versucht, zwei Fächer integriert zu unterrichten – ein Sachfach und eine Sprache. Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass Sachfächer wie Mathematik gemeinhin nicht in einer Fremdsprache unterrichtet werden.

Mit Ausnahme der Lehrkräfte für die Primarstufe werden PädagogInnen häufig nur für den Unterricht in einem Fach ausgebildet, sei es ein Sachfach oder eine Sprache. Selbst dort, wo Lehrkräfte in einem Sachfach und in einer Sprache ausgebildet werden, ist die Integration von Sprache und Inhalt nicht weitverbreitet. Lehrkräfte für CLIL müssen deshalb darauf vorbereitet werden, Fachkenntnisse in mehreren Bereichen zu entwickeln, u.a.: Kenntnisse im Sachfach, in der Sprache, in der Didaktik/Methodik des Sachfachs und der Fremdsprache, in der Integration der drei genannten Bereiche und im Hinblick auf die Implementierung von CLIL innerhalb der Bildungseinrichtung.

Das Europäische Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften kann nicht auf alle Sachfächer, die an den Schulen unterrichtet werden, und auch nicht auf alle Sprachen, die als Unterrichtssprachen eingesetzt werden, fokussieren. Das Rahmenprogramm als solches ist im Hinblick auf diese Aspekte neutral, es bemüht sich nicht um eine spezifische Kompetenzentwicklung in einem bestimmten Sachfach oder in einer bestimmten Sprache: Es konzentriert sich ausschließlich auf die Kompetenzen, die erforderlich sind, um Sachfächer und eine Fremdsprache integriert zu unterrichten.

Terminologie

Die hier vorgestellten Definitionen versuchen Schlüsselbegriffe, die im Rahmenprogramm gebraucht werden, im Hinblick auf ihre genaue Verwendung zu definieren. Wo paneuropäische Institutionen bereits Begriffe definiert haben, wurde diesen Definitionen der Vorzug gegeben.

Attitude = dt. Haltung (Attitüde)

(Vorgefasste) Ideen oder Überzeugungen, die eine Person gegenüber anderen Personen, Situationen, Mitgliedern der Gesellschaft, Ideologien, Ereignissen, etc. hegt. Sarnoff (1970) definiert Haltung als „eine Gesinnung, auf eine Objektklasse positiv oder negativ zu reagieren“. Haltungen werden offenkundig durch bestimmte Verhaltensweisen und das Ausdrücken von Überzeugungen oder Gefühlen und können das Lernen entweder unterstützen oder behindern. Das kritische Nachdenken und der Dialog über Haltungen als sozial konstruierte Phänomene tragen dazu bei, dass Individuen ihre eigene Haltung und ihr eigenes Lernen besser verstehen. Meta-affektive Reflexionen und Bewusstmachungsprozesse können dies ebenfalls unterstützen

Assessment = dt. Bewertung/ Beurteilung

Ein Prozess, bei dem Daten zum Nachweis eines bestimmten Zwecks gesammelt und ausgewertet werden. In der Pädagogik dient Bewertung als Instrument, welches das Lernen unterstützt und dazu beiträgt, erzielte Lernfortschritte im Hinblick auf das Erreichen festgelegter Ergebnisse für die Lernenden zu messen. Der Begriff wird manchmal synonym mit dem Begriff „Evaluation“ verwendet. Bewertung bezieht sich auf die individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, wohingegen sich Evaluation mit Systemen, Materialien, Verfahren und deren Qualitäten befasst. Es ist üblich, zwischen formativer und summativer Bewertung zu unterscheiden. Bei der formativen Bewertung werden die Lernprozesse (Haltungen, Fähigkeiten, Gewohnheiten, Kenntnisse) des einzelnen Lernenden gemeinsam mit ihm über längere Zeitspannen hin analysiert und dazu verwendet, Lernprozesse zu verbessern. Die summative Bewertung basiert auf einer Überprüfung des Lernstands einer Schülerin oder eines Schülers zu bestimmten Zeitpunkten, häufig am Ende einer Lerneinheit oder eines Schuljahres.

Die Verfahren für die summative Bewertung sind häufig

mit externen Prüfungen verbunden, die durch statistische Verfahren untermauert und häufig eingesetzt werden, um wichtige Entscheidungen über einzelne Lernende (z. B. bestanden/nicht bestanden) und/oder die Lehrkraft (angemessener/unzureichender Unterricht) zu fällen.

Während die formative Bewertung dazu beiträgt, die Autonomie von Lernenden und Lehrenden zu erweitern, wird von vielen ForscherInnen darauf hingewiesen, dass die summative Bewertung im Rahmen von Einzeltestverfahren mit weitreichenden Konsequenzen für die Lernenden (im Falle des Bestehens und des Nicht-Bestehens des Tests) zu signifikant negativen Folgen führen kann, u.a. zu geringeren Lernerfolgen.

Change models = dt. Veränderungsmodelle

Bei Veränderungsmodellen handelt es sich um Modellstrukturen, die Organisationen jedweder Art dabei unterstützen, Veränderungen durchzuführen, wie z. B. das Einführen von Innovationen in der Bildung.

Kotter (1995, 2002) nennt acht Schritte, die Veränderungen kennzeichnen: Feststellen einer gewissen Dringlichkeit; Zusammenführen einer Gruppe von Gleichgesinnten; Entwicklung einer Strategie und einer Vision; Kommunizieren der Veränderungsvision; Ermöglichen einer Maßnahme, die von vielen mitgetragen wird; Generieren kurzzeitiger Gewinne; Konsolidierung der Gewinne, Herbeiführen weiterer Veränderungen und Verankerung der Veränderungen im jeweiligen kulturellen Segment.

Fullan (2001) macht folgenden Vorschlag: kontinuierliche Fokussierung auf den moralischen Zweck; eine Veränderung verstehen; Stärkung der Kohärenz der zahlreichen Aspekte einer geplanten Veränderung; Aufbau von Beziehungen; Schaffen und Austausch von Wissen; und Aufbau eines Einverständnisses bei den internen und externen Interessengruppen einer Organisation.

Bennet und Bennet (2008) schlagen vor, die Autonomie der

Lernenden zu steigern, indem man den Fachleuten gestattet, die Veränderungen vorzunehmen, die sie für geeignet halten. Die individuellen Lernenden werden dazu ermutigt, ihr eigenes Lernmanagement zu betreiben und Veränderungen unter Berücksichtigung der folgenden Faktoren zu planen: Bewusstmachen, verstehen, glauben, sich gut fühlen, übernehmen, integrieren und anwenden.

PädagogInnen, die mit Veränderungsmodellen vertraut sind, können Veränderungen effektiver gestalten. Darüber hinaus kann die Vertrautheit mit solchen Modellen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern helfen, Autonomie und Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

CLIL (Content and Language Integrated Learning)

CLIL ist ein pädagogischer Ansatz, in welchem eine zweite Sprache für die Vermittlung und das Lernen von Sachfächern und von Sprache mit dem Ziel eingesetzt wird, sowohl die Beherrschung des Sachfachs als auch der Sprache im Hinblick auf vorab festgelegte Ziele zu fördern. (Maljers, Marsh, Wolff, Genesee, Frigols-Martin, Mehisto, 2010)

Competence = dt. Kompetenz

Die nachgewiesene Befähigung, Wissen, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und bei der beruflichen und persönlichen Fortbildung anwenden zu können. Im Kontext des Qualifikationsrahmenprogramms der Europäischen Union wird Kompetenz als Verantwortung und Autonomie beschrieben (Europäische Kommission, 2008).

(European key) competences for life-long learning = dt. (Schlüssel-) Kompetenzen für lebenslanges Lernen

Diese acht unabhängigen Schlüsselkompetenzen beschreiben die wesentlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltun-

gen, die zentrale Bestandteile lebenslangen Lernens sind. Sie alle betonen kritisches Denken, Kreativität, Initiativen, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungen und den konstruktiven Umgang mit Gefühlen. Die acht Schlüsselkompetenzen sind: Kommunikation in der Muttersprache; Kommunikation in Fremdsprachen; mathematische Kompetenz und Grundkenntnisse in Naturwissenschaften und Technologie; digitale Kompetenz; Lernen lernen; soziale und auf bürgerliches Handeln ausgerichtete Kompetenzen; Gefühl für Initiative und Unternehmertum; kulturelle Bewusstheit und Ausdrucksfähigkeit (Europäisches Parlament und Europarat, 2006).

Evaluation = dt. Evaluation

Dieser Begriff wird häufig verwendet, um zu beschreiben, wie man Belege zur Funktionsweise von (Bildungs)-Programmen, Systemen, Verfahren und Prozessen sammeln und eine Auswertung dieser Belege im Hinblick auf konkrete oder gewünschte Ziele durchführen kann (Harlen, 2007). Eine Evaluation liefert z. B. Informationen über die Qualität eines Curriculums, eines Studienprogramms oder einer Unterrichtsreihe. Wie bei der Bewertung (siehe oben) werden auch bei der Evaluation formative und summative Ansätze eingesetzt; aber anstatt die individuellen Fortschritte und Ergebnisse der Lernenden zu bewerten, werden diese im Hinblick auf umfassendere „systembasierte“ Fragen analysiert, wie z. B. ein vollständiges Studienprogramm, signifikante Bestandteile eines solchen oder wichtige Merkmale, wie z. B. wie die Lehrkräfte unterrichten und die SchülerInnenengruppen lernen.

Grounded professional confidence = dt. Fundiertes professionelles Selbstvertrauen

Zu wissen, wann das eigene Denken und die eigenen Fähigkeiten fundiert genug sind, um eigene Entscheidungen treffen zu können und diesbezüglich geeignete Maßnahmen zu ergreifen, während man gleichzeitig die beruflichen

Standards beibehält und das eigene Lernen vorantreibt (Mehisto, 2010).

Knowledge = dt. Wissen

Wissen entsteht durch die Aufnahme von Informationen beim Lernen. Wissen ist die Gesamtheit an Fakten, Prinzipien, Theorien und Praktiken, die sich auf einen Arbeits- oder Studienbereich beziehen. Im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmenprogramms wird Wissen als theoretisches bzw. als Faktenwissen beschrieben.

Learner autonomy = dt. Lernerautonomie

„Die Fähigkeit, das eigene Lernen in die Hand zu nehmen“ (Holec, 1981). David Little (1991) erweitert diese Definition und erklärt, dass Lernerautonomie die „Fähigkeit, sich von festgefügt Strukturen lösen zu können, die Fähigkeit zur kritischen Reflexion, zur Entscheidungsfindung und zum unabhängigen Handeln einschließt“.

Learning outcomes = dt. Lernergebnisse

Ein Lernergebnis beschreibt das nach einem Lernprozess verfügbare und bleibende Wissen, die bleibenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die es Lernenden ermöglichen, das Erlernte in ihrem persönlichen und beruflichen Leben einzusetzen. Einfacher ausgedrückt, es ist die Summe dessen, was ein Schüler /eine Schülerin weiß und kann, als Ergebnis dessen, was er oder sie gelernt hat. Lernergebnisse werden häufig in Bezug auf Kompetenzen definiert.

Professional learning communities = Professionelle Lerngemeinschaften

„Eine professionelle Lerngemeinschaft ist eine zusammengehörige Gruppe von Menschen, die, motiviert durch eine gemeinsame Lernvision, einander unterstützen und miteinander arbeiten und Wege innerhalb und außerhalb ihrer

unmittelbaren Gemeinschaft finden, um ihre Praktiken zu hinterfragen und zusammen neue und bessere Ansätze zu erwerben, die das Lernen aller Schülerinnen und Schüler verbessern.“ (Stoll *et al.*, 2006)

Professionelle Lerngemeinschaften neigen dazu:

- gemeinsame Werte und Visionen zu haben;
- kollektiv die Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen;
- ein überprüfendes Reflektieren des professionellen Handelns zu fördern;
- Formen von Zusammenarbeit zu unterstützen, die eine offene und ehrliche Diskussion einschließen;
- sowohl das Gruppen- als auch das individuelle Lernen zu fördern.

(Bolam *et al.*, 2005).

Skills = dt. Fähigkeiten/Fertigkeiten:

Die Befähigung, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben und Probleme zu lösen. Im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmenprogramms (Europäisches Parlament und Europäischer Rat, 2008) werden Fähigkeiten als kognitiv (Einsatz logischer, intuitiver und kreativer Denkprozesse) oder praktisch (Einsatz manueller Fertigkeiten und Methoden, sowie von Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.

Berufliche Zielkompetenzen

Hierbei handelt es sich um die beruflichen Kompetenzen, die CLIL-Lehrkräfte erwerben oder im Verlauf eines Ausbildungsprogramms weiterentwickeln sollten.

1. PERSÖNLICHES REFLEXIONSVERMÖGEN

Die Fähigkeit, die eigene kognitive, soziale und affektive Entwicklung analysieren zu können, ist eine Grundvoraussetzung, um die kognitive, soziale und affektive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler verstehen und unterstützen zu können.

CLIL-Lehrkräfte sind in der Lage:

- a) ihr eigenes Verständnis von und die eigenen Haltungen im Hinblick auf allgemein akzeptierte Grundsätze des Lehrens und Lernens zu analysieren bzw. zu artikulieren (Komponente 3 der Module für die professionelle Entwicklung der CLIL-Lehrkraft = KMP*);
- b) ihr Verständnis von und ihre Haltungen im Hinblick auf Sachfach- und Sprachenlernen (L1, L2, L3) sowie auf die Entwicklung von Lernfähigkeiten im CLIL-Kontext zu analysieren und zu artikulieren. (KMP 3);
- c) ihre eigenen pädagogischen und inhaltlichen (d.h. sachfachlichen) Kompetenzen zu definieren und abschätzen zu können, wie sie weiter zu entwickeln sind (KMP 3);
- d) ihren eigenen Grad an Sprachkompetenz gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) zu definieren und zu formulieren, wie sie weiter zu entwickeln ist (KMP 8);
- e) Methodische Ansätze zur erproben und zu formulieren, um gemeinsam den sozialen, persönlichen und beruflichen Lernbedarf von Lehrenden und Lernenden zu identifizieren (KMP 4, 5, 6, 7);
- f) die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und anderen wichtigen an CLIL interessierten Kreisen zu analysieren und zu formulieren sowie daraus Mechanismen für die Zusammenarbeit abzuleiten (KMP 4, 8, 11);
- g) gemäß den Grundsätzen eines fundierten professionellen Selbstvertrauens zu arbeiten (KMP 6);

* Die Zählung der zwölf KMPs ist konsekutiv und bezieht sich auf die drei Module im vierten Teil

- h) ihren eigenen beruflichen Entwicklungsplan aufzustellen und weiter zu entwickeln (KMP 2);
- i) die vielfältigen Rollen und Identitäten einer CLIL-Lehrkraft zu analysieren und sich in sie hinein zu versetzen (KMP 6);
- j) den Einfluss eigener Attitüden und Verhaltensweisen auf den Lernprozess zu analysieren und diese entsprechend anzupassen (KMP 6).

2. CLIL-GRUNDLAGEN

Ein Verständnis für die wichtigsten Merkmale von CLIL und dafür, wie diese mit den besten pädagogischen Erfolgsmethoden verbunden sind, ist zentral für den CLIL-Ansatz. Ebenso wichtig ist der Aufbau aller pädagogischen Bereiche einschließender und konstruktiver Beziehungen zu den Lernenden und zu anderen CLIL-Interessengruppen.

CLIL-Lehrkräfte sind in der Lage:

- a) die wichtigsten Merkmale des CLIL-Ansatzes zu beschreiben (Definition, Modelle, geplante Lernziele, methodische Ansätze, zugrundeliegende Prinzipien) (KMP 1, 6);
- b) gängige Missverständnisse in Bezug auf CLIL zu beschreiben (KMP 1, 2, 3);
- c) CLIL in das Schulcurriculum, aber auch in das regionale und/oder nationale Curriculum einzubinden (KMP 1, 4);
- d) CLIL den internen und externen Interessengruppen einer Schule vorzustellen und den Ansatz mit diesen zu diskutieren (KMP 4, KMP 5);
- e) Strategien zu entwickeln, wie man CLIL in das jeweils bestehende Schulethos integriert. (KMP 4).

3. BEWUSSTHEIT FÜR INHALT UND SPRACHE

CLIL charakterisiert sich dadurch, dass das erfolgreiche Sachfachlernen von der Sprachenkompetenz der Lernenden abhängt: die Verbesserung des Sprachenlernens wiederum hängt vom Sachfachlernen ab. Forschungsbasiertes Wissen

über die Interdependenz von Sprache (L1, L2, L3) und kognitiver Entwicklung fördert daher sowohl das Sachfach- als auch das Sprachenlernen.

CLIL-Lehrkräfte sind in der Lage:

- a) die zu lernenden Inhalte, die unterrichtet werden sollen, im Hinblick auf ihre Eignung zu identifizieren und die Hürden, die es dabei zu umgehen gilt, zu erfassen (KMP 3, 5, 6);
- b) Inhalte aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven zu betrachten (KMP 5, 7);
- c) Strategien anzuwenden, die das Sprachenlernen in Sachfachklassen unterstützen (KMP 3, 4, 5, 6);
- d) Synergien zu schaffen, um das Sachfachlernen im Sprachenunterricht zu verstärken (KMP 3, 4, 6);
- e) Strategien einzusetzen, um das kritische Denken der Lernenden im Hinblick auf Inhalt und Sprache zu fördern (KMP 3, 4, 6);
- f) Strategien einzusetzen, die bei den Lernenden die Gewohnheit fördern, Wissen und Erfahrung miteinander zu verknüpfen (z. B. Sprache, Sachfächer, persönliche Erfahrung und die außerschulische Welt) (KMP 3, 9, 11);
- g) die Bewusstheit der Lernenden für Sprache und Spracherwerbsprozesse zu schärfen (KMP 3, 6);
- h) zu beschreiben, wie die Muttersprache den Erwerb weiterer Sprachen unterstützen kann (KMP 3);
- i) Strategien zu entwickeln, um den Übergang vom monolingualen zum bi-/plurilingualen Unterrichten und Lernen zu vollziehen (KMP 1, 2, 3);
- j) Strategien zu entwerfen und umzusetzen, welche Schlüsselkonzepte berücksichtigen, so z. B. den (kritischen) Diskurs, Domänen und Register, Grundkompetenzen in der zwischenmenschlichen Kommunikation (basic interpersonal communication skills, BICS) , kognitive akademische Sprachfähigkeit (cognitive academic language proficiency, CALP), um auf diese Weise Sprach- und Sachfachlernen sowie die Entwicklung der Lernfähigkeiten zu fördern (KMP 3, 6);
- k) die Bedeutung des Alters für das Sprachenlernen und

- Sprachengebrauch zu beschreiben (KMP 3, 5, 6);
- l) Aspekte der Sprachenbewusstheit mit Sachfachlernen und Kognition zu verknüpfen (KMP 3, 5, 6);
 - m) das Sprachenlernen im Sachfachunterricht methodisch zu unterstützen (KMP 5, 6);
 - n) Strategien zu entwickeln, welche sozial-konstruktivistische Theorien einbeziehen, u. a. exploratorische und andere Diskursformen, die das dialogische Lehren und Lernen fördern (KMP 3);
 - o) sich anderer Bereiche des Sprachenlernens zu bedienen wie z.B. der Zweitsprachenerwerbsforschung, um Lehr- und Lernstrategien zu entwickeln (KMP 3).

4. METHODIK UND BEWERTUNG

IM CLIL-Ansatz werden Aspekte guter Pädagogik auf neue Weise angewandt. Aufgrund der neuen Herausforderungen, die durch die zusätzliche Sprache entstehen, ist es erforderlich, viele Aspekte guten pädagogischen Handelns im Unterricht weitergehend und detaillierter einzubeziehen. Umfangreiches Wissen und eine Vielzahl von Fertigkeiten in Bezug auf Methodik und Bewertung müssen verbunden werden, um für die Lernenden bedeutungsvolle und unterstützende Lernerfahrungen zu schaffen.

Fähigkeiten der Lernenden entwickeln

Im Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeiten der Lernenden sind CLIL-Lehrende in der Lage, diese dabei zu unterstützen:

- sich selbst zu motivieren (KMP 1);
- sich selbst zu beurteilen, damit sie reflexionsfähig und autonomer werden (KMP6, 7, 8, 10);
- auf konstruktive Weise Bewertungen/Feedback von Lehrkräften und Gleichaltrigen entgegenzunehmen und zu nutzen sowie auch anderen bei der Selbstbewertung

- zu helfen (KMP 6, 10);
- mit der Lehrkraft zu kooperieren, um das eigene Lernen zu reflektieren und zu verbessern (KMP 6, 7);
- bevorzugte Lernstile zu erkennen und zu analysieren und diese und andere Lernstile weiter zu entwickeln und effektiv zu nutzen (KMP 3, 7).

Mit Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten

CLIL-Lehrende sind in der Lage:

- a) die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu pflegen; sie verfügen über ein Repertoire an Kooperationsstrategien und Fertigkeiten (KMP 4, 5);
- b) mit Kolleginnen und Kollegen zu kooperieren, um Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren und zu verbessern (KMP 6, 7).

Strategien anwenden

CLIL-Lehrende sind in der Lage:

- a) Strategien anzuwenden:
 - zur Ko-Konstruktion von Wissen mit Lernenden und für das kooperative Lernen (KMP 3, 5, 6, 7);
 - zur Förderung des kritischen Denkens (KMP 3, 6);
- b) die kontinuierliche Sprachenentwicklung durch ein Repertoire an didaktischen Strategien zu unterstützen (z. B. „zone of proximal development“ = dt. Zone der nächsten Entwicklung, Bewusstheit für Fehler und Korrektur, Sprachtransfer und Interferenz, Mehrsprachigkeit im Unterricht, Vermeidungsstrategien für Lernplateaus, Modelle) (KMP 3, 6);
- c) Ansätze des integrierten Lernens (d.h. von Präsenzlernen und e-learning) im CLIL-Unterricht anzuwenden (KMP 3, 6);

Ausrichtung und Schwerpunkt

CLIL-Lehrende sind in der Lage:

- a) mit den Lernenden zusammenzuarbeiten, um gemeinsam ihren Lernbedarf im Hinblick auf CLIL zu identifizieren (KMP 3, 5, 6, 7);
- b) CLIL-Module und Unterrichtsstunden im Kontext eines vorgegebenen Curriculums zu entwerfen (KMP 4, 5, 6);
- c) Schlüsselkonzepte von Sachfächern zu identifizieren und diese den Lernenden zugänglich zu machen, indem sie den Unterricht dahingehend verändern, dass sie deren unterschiedliche Sprachenkompetenzen und Bedürfnisse berücksichtigen (KMP 6, 7);
- d) mit den Lernenden gemeinsam Lernziele im Hinblick auf Sprache, Inhalte und Lernstrategien festzulegen (KMP 5, 6);
- e) die Entwicklung von Inhalt, Sprache und Lernstrategien zu unterstützen (KMP 6);
- f) auf bereits vorhandenem Sprach- und Sachfachwissen sowie den verfügbaren Fähigkeiten, Haltungen und Erfahrungen der Lernenden aufzubauen (KMP 6, 7);
- g) die Empfehlungen der Europäischen Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen zu berücksichtigen (KMP 10).

Gesicherte und bedeutungsvolle Lernerfahrungen aufbauen

CLIL-Lehrende sind in der Lage:

- a) den Lernenden dabei zu helfen, mit der affektiven Seite des Lernens durch eine zweite oder weitere Sprache umzugehen (KMP 7);
- b) authentische und bedeutsame Lernumgebungen und Lernerfahrungen für die Lernenden zu schaffen (z. B. Gruppenarbeit, Unterricht durch Gleichaltrige, Praktika)

(KMP 3, 5, 7);

- c) unterstützende Strukturen zu schaffen, um den Kontakt und die Kommunikation mit anderen Sprechern der CLIL-Sprache zu fördern (KMP 6, 11);

Bewertung

CLIL-Lehrende sind in der Lage:

- a) einen CLIL-spezifischen Bewertungsbedarf zu ermitteln und auf dieser Grundlage Bewertungsinstrumente zu entwickeln und umzusetzen (KMP 8, 9, 10);
- b) heraus zu finden, was die Lernenden bereits wissen (KMP 5, 10);
- c) die Reflexion der Lernenden über vorab vereinbarte Inhalte, Sprachkompetenzen und Lernstrategien, sowie Ziele/Ergebnisse und erreichte Leistungen anzuleiten (KMP 2, 10);
- d) Lernende dahingehend anzuleiten, Portfolio-basierte Ansätze (einschließlich des Europäischen Sprachenportfolios) als Instrumente zur Förderung des Lernens, Unterrichts und der Bewertung einzusetzen (KMP 10);
- e) formative und summativ Bewertungstrategien einzusetzen, um die Entwicklung von Inhalt, Sprach- und Lernstrategien zu unterstützen (KMP 5, 6, 8, 10);
- f) Vergleichende Analysen mit festgelegten Referenzwerten einzusetzen, um Fortschritte beim Lernen zu unterstützen (KMP 6, 8, 10);
- g) die Konzepte der Selbstbewertung und der Peer-Bewertung einzuführen, um die Lernenden dabei zu unterstützen, größere Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen (KMP 6, 8, 10);
- h) die Tücken von Bewertungsprozessen aufzudecken und Wege vorzuschlagen, diese zu vermeiden (KMP 8, 10).

5. FORSCHUNG UND EVALUATION

Eine dynamische CLIL-Lehrkraft ist eine Fachkraft, der For-schen, Reflektieren und Evaluieren wichtige persönliche Anliegen sind. Diese Herangehensweise hat insbesondere für die Lernenden Vorbildcharakter, um durch eigenes For-schen und Evaluieren Mittel und Wege zu entwickeln, so ef-fizient wie möglich zu lernen. So entstehen leistungsstarke Prozesse, um Lehren und Lernen zu verbessern.

CLIL-Lehrende sind in der Lage:

- a) in fundierter Weise Forschungsmethoden für das Klas-senzimmer und die Lernenden zu diskutieren (z. B. ac-tion research /Aktionsforschung) (KMP 2, 9);
- b) Aktionsforschung in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und anderen Interessengruppen ein-schließlich der Lernenden durchzuführen (KMP 2, 9);
- c) wichtige Forschungsergebnisse zu formulieren, die für CLIL und das Lernen allgemein von Relevanz sind (z. B. Forschung zum Zweitsprachenerwerb, Wissenspsycho-logie, evidenzbasierte Lehrmethoden) (KMP 2, 9),
- d) Forschungsbeiträge zu CLIL kritisch zu analysieren (KMP 9);
- e) Vergleichende Analysen (auf regionaler, nationaler oder internationaler Ebene) bei der Interpretation und Pla-nung von Forschung und Evaluation einzusetzen (KMP 2, 10);
- f) Strategien und Instrumente für die Selbst-, Peer- und SchülerInnenbewertung in der eigenen Unterrichtspraxis einzusetzen (KMP 2, 9, 10);
- g) Selbst-, Peer- und SchülerInnenevaluationen einzusetzen, um die eigene Praxis und die Lernprozesse der Ler-nenden zu verbessern (KMP 2, 9, 10);
- h) Forschungs- und Ergebnisse von Evaluationen kritisch auszuwerten (KMP 2, 9, 10).

6. LERNRESSOURCEN UND LERNUMGEBUNGEN

CLIL erfordert CLIL-spezifische Lernressourcen und reiche Lernumgebungen. Diese haben zur Aufgabe, integrativ und auf verschiedenen Ebenen zu wirken. Ressourcen und Lernumgebungen werden gleichzeitig unterstützt durch gut entwickelte Beratungs- und Betreuungssysteme. Sie tragen dazu bei, dass die Lernenden ein Gefühl der Sicherheit beim Experimentieren mit Sprache, Inhalt und dem Umgang mit ihrem eigenen Lernen entwickeln.

CLIL-Lehrende sind in der Lage:

- a) gleichzeitig einen Fokus auf Inhalt, Sprache und Lernstrategien zu legen (KMP 4, 5, 8);
- b) kognitiv und sprachlich geeignete Lernmaterialien zu entwickeln und einzusetzen (KMP 4, 5, 8),
- c) Kriterien für die Entwicklung von CLIL-Ressourcen (einschließlich Multimedia) zusammen zu stellen, welche die Kernmerkmale von CLIL berücksichtigen (KMP 8);
- d) Kriterien und Strategien für den Einsatz von CLIL in Lernumgebungen außerhalb des Klassenzimmers und außerhalb der Schule zu entwickeln (KMP 5, 11);
- e) Lernressourcen und Lernumgebungen zu bewerten und die potenziellen Schwierigkeiten und Lösungen zur Überwindung dieser Schwierigkeiten zu identifizieren (KMP 4, 8, 11);
- f) Techniken für die Entwicklung von Kooperationsnetzwerken zusammen zu stellen, die darauf abzielen, Materialien auszuwählen, zu entwickeln, zu adaptieren und zu bewerten bzw. Lernressourcen zu entwickeln und Lernumgebungen zu bewerten (KMP 8,11);
- g) Lernenden dabei zu helfen, Curriculum-übergreifende Verbindungen zu erkennen und herzustellen (KMP 4, 8, 11).

7. UNTERRICHTSGESTALTUNG

Wichtigstes Ziel der Unterrichtsgestaltung im CLIL-Klassenzimmer ist es, das integrierte Lernen von Inhalt, Sprache und Lernstrategien zu fördern. Unterrichtsgestaltung erfordert spezifisches Wissen über die jeweilige Klassenzimmerdynamik, und Gestaltungstechniken, die insbesondere im Hinblick darauf verstanden werden müssen, wie sie das Lernen im CLIL-Klassenzimmer beeinflussen. Unterrichtsgestaltung konzentriert sich auch darauf, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, Zugang zu intrinsischen Motivationsprozessen für das Lernen zu finden. Dies geschieht teilweise, indem man es ihnen ermöglicht, Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung und das gemeinsame Konstruieren der Lernprozesse zu übernehmen.

CLIL-Lehrende sind in der Lage:

- a) verschiedenartige Klassenzimmerkonstellationen einzusetzen, um die Kommunikation der Lernenden, das kooperative Lernen und schülereigene Gestaltungsprozesse zu fördern (KMP 6, 7, 8);
- b) eine angemessene Sprachebene für die Interaktion zu wählen, um die Abläufe im Klassenzimmer zu gestalten (KMP 5, 6);
- c) Lerngelegenheiten zu erkennen und zu nutzen, die durch die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lernenden entstehen (KMP 6, 7);
- d) auf Lernende mit unterschiedlichem Förderbedarf einzugehen (z. B. spezieller und spezifischer Förderbedarf, sozioökonomischer und soziokultureller Hintergrund, Geschlecht) (KMP 5, 7);
- e) zusammen mit den Schülerinnen und Schülern eine Lernumgebung zu schaffen, die durch die aktive Beteiligung aller eine entspannte und einander zugewandte Atmosphäre schafft. (KMP 5, 7).

8. GESTALTUNG DES CLIL-PROGRAMMS

Die Entwicklung und Implementierung eines hochwertigen CLIL-Programms ist ein komplexes Unterfangen, das viele Interessengruppen einschließt, u.a. die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die CLIL-Lehrkräfte, andere Lehrkräfte der Institution, das Schulverwaltungspersonal und andere. Dies erfordert von allen Interessengruppen, dass sie das CLIL-Programm und ihre jeweiligen Rollen kennen, die sie bei seiner Entwicklung zu übernehmen gewillt sind.

CLIL-Lehrende sind in der Lage:

- a) im Rahmen von Veränderungsmodellen (change models) zu arbeiten (KMP 1, 4, 5);
- b) die der professionellen Lerngemeinschaften, Modellen und Strategien zugrunde liegenden Grundsätze anzuwenden (KMP 4);
- c) mit internen und externen Interessengruppen zu arbeiten (KMP 1, 4);
- d) die Grundsätze professionellen Selbstmanagements anzuwenden (KMP 4);
- e) die Interessen des jeweiligen CLIL-Programms in der Öffentlichkeitsarbeit zu vertreten (KMP 4);
- f) ethische Fragen in Bezug auf CLIL zu erkennen und dabei auch die Gender-Problematik und andere Fragen einer demokratisch orientierten Pädagogik zu berücksichtigen (KMP 4, 7).

Module für die professionelle Entwicklung von CLIL-Lehrkräften

Im Folgenden werden die Inhalte möglicher Module des Europäischen Rahmenprogramms für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften zusammengefasst. Jedes Modul besteht aus einer Reihe von nicht sequentiell angeordnete Komponenten und deren Beschreibungen. Die Beschreibungen basieren auf den beruflichen Zielkompetenzen, die im vorausgegangenen Abschnitt definiert wurden und sind mit diesen verknüpft.

Modul 1: Annäherung an CLIL (vier Komponenten)

1. Einordnung von CLIL in den pädagogischen Kontext

- Kompetenzen für das Informationszeitalter
- Bi-, Multi- und Plurilingualismus: Übersicht
- Bilinguale Erziehung: Vergangenheit und Gegenwart; Thesen und Fakten
- CLIL-Kontexte, Modelle und Varianten
- CLIL-Zielsetzungen allgemein
- Ziele und Zielsetzungen von CLIL innerhalb einer regionalen/nationalen und institutionellen Infrastruktur
- Autonomie, Authentizität, Handlungsfähigkeit
- Professionalität und persönliches Profil

(Standards für die beruflichen Zielkompetenzen: 1, 2, 4, 8)

2. Aktionsforschung und CLIL

- Gegenstandsverankerte Theoriebildung (grounded theory) und zyklisches Lernen
- Auswertung und Anwendung der Fachliteratur
- Aktionsforschung im schulischen Kontext: Zielsetzungen, Instrumente, Design
- Lehr- und Lernprozesse im CLIL-Klassenzimmer: Datenanalyse
- Evidenzbasierte Planung auf der Grundlage der Aktionsforschung

(Kompetenzstandards: 1, 5)

3. Gute Pädagogik und CLIL

- Schärfung der Bewusstheit für die eigenen Unterrichtspraktiken
- Sozio-konstruktivistische Theorien und Sachfach-/Sprachenunterricht
- Autonomie, Authentizität und Handlungsfähigkeit
- Kritisches und kreatives Denken
- Sprachenlern-/Spracherwerbstheorien

- Sprachbewusstheit und Wissen über Sprachlernprozesse
- Bewusstheit für Inhalte und Wissen über Sachfachlehrerinnen
- Sachfachspezifische Bewusstheit
- Bewusstheit für Profile von Sprachennutzern, Identitäten und affektive Faktoren
- Einbeziehung der eigenen Unterrichtspraktiken und neuer Ansätze
- Lernstile
- Lernstrategien

(Kompetenzstandards: 1, 3, 4)

4. CLIL im schulischen Kontext

- Gesetzliche und politische Rahmenbedingungen
- Management der durch CLIL entstehenden schulischen Veränderungen
- Selbstmanagement und Entwicklung der beruflichen Leistungsfähigkeit
- Einbetten von CLIL in das Curriculum der Schule und Aufbau einer Gruppendynamik unter den Lehrenden
- Zugangsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern
- Instrumente für die Planung und die Zusammenarbeit
- Schulethos (z. B. Überzeugungen, Haltungen, Kooperation)

(Kompetenzstandards: 7, 8)

Modul 2: Umsetzung von CLIL (vier Komponenten)

5. Entwurf von CLIL-Curricula für die Schule

- Theoretische Konstrukte für die Curriculumgestaltung
- CLIL- Kurskonstruktion
 - Zielsetzungen/Ziele des Sachfachlernens
 - Unterrichtsplan (einschließlich der Aushandlungsprozesse zwischen Lernenden und Lehrenden)
 - Curriculumübergreifende Verbindungen (Verknüpfungen mit anderen Fächern)
 - Geplante Lernergebnisse (Inhalt, Sprache, Lernstrategien, Kognition)
 - Interkulturelle Aspekte der Kursgestaltung
 - Gestaltung der Lehr- und Lerneinheiten/-module
- Planung des CLIL-Unterrichts
 - Einbetten des CLIL-Programms in das Schulcurriculum
 - Zeitliche Zuordnung (Wochenstundenzahl etc.)
 - Interaktion und Kooperation der Lehrenden
(Kompetenzstandards: 4, 7, 8)

6. Verankerung von CLIL im Klassenzimmer

- Anwenden allgemeiner Grundsätze der Unterrichtspraxis auf CLIL
- Hauptmerkmale von CLIL
 - Multipler Fokus
 - Abgesicherte und reiche Lernumgebungen
 - Authentizität
 - Aktives Lernen
 - Scaffolding (Unterstützung der Lernprozesse)
 - Kooperation

- Grundlegende Prinzipien von CLIL
 - Kognition
 - Gesellschaft
 - Inhalt
 - Kommunikation
 - Interdisziplinarität und Multimodalität
 - Konstruktivistische und kognitiv-psychologische Ansätze
 - Ergebnisse der Hirnforschung
 - Zusammenlegen von Fächern
 - Gemischte Modalitäten
 - Autonomie und Handlungsfähigkeit
 - Entscheidungen hinsichtlich des eigenen Lernens treffen und dieses planen
 - Lernziele planen
 - Vergleichende Analyse und Selbstbeurteilung
 - intrinsische Motivation
- (Kompetenzstandards: 4, 5, 8)

7. Integration psychologischer und pädagogischer Aspekte im CLIL-Unterricht

- Affektive Dimensionen des Lernens
 - Auswirkungen des e-Learning
 - Schwellenwerte für die Muttersprache
 - Reduziertes Persönlichkeitssyndrom
 - Erweiterung des Repertoires an persönlichen Lernstilen
 - Bewusstheit für bestehende Attitüden
 - Gruppendynamik
 - Spezielle und spezifische Lernbedürfnisse
 - Dynamik des interkulturellen und plurilingualen Lernens
 - Multikulturelle und multilinguale Fragen
 - Lernprofile und Identitäten der Schülerinnen und Schüler
- (Kompetenzstandards: 4, 7)

8. Zugangs- und Adaptionsmöglichkeiten von CLIL-Lernressourcen und Lernumgebungen

- Kriterien für und Evaluierung von Lernmaterialien
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
- Lernmaterialien und Lernumgebungen, die die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen, Authentizität und Autonomie unterstützen
- Zusammenarbeit der Lehrenden in Netzwerken
(Kompetenzstandards: 4, 6)

9. Erfahrungs- und erkenntnisgestütztes Handeln von CLIL-PraktikerInnen (evidence-based practitioner)

- Evidenzbasierte Analyse, Planung und Entscheidungsfindung
- Forschungsfragen, Design und Tests
- Datenanalyse und Bericht
- Anwendung des evidenzbasierten Lernens
(Kompetenzstandard: 5)

Modul 3: Konsolidierung von CLIL (drei Komponenten)

10. Bewerten, um zu lernen

- Prinzipien und Ziele von Bewertung und Evaluation als Grundlage für Verbesserung
- Summative und formative Evaluation: Grundsätze, Modi und Instrumente (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Europäisches Sprachenportfolio)
- Risiken und Steuerung
- Zertifizierung
(Kompetenzstandards: 4, 5)

11. Lokale, nationale und internationale Netzwerkarbeit

- Netzwerktheorie, Systeme, Werkzeuge und Ressourcen
- Professionelle Unterstützung und Synergien
- Professionelle Lerngemeinschaften
- Entwicklung von Lernumgebungen
- Wissensmanagement
- Verknüpfungen mit lokalen, nationalen und internationalen Gruppierungen

(Kompetenzstandards: 4, 8)

12. CLIL-Praxis (Referendariat)

- Kriterien und Rahmen für die CLIL-Praxis
- Planungsinstrumente
- Analyse von und Umgang mit den Bedürfnissen der individuellen Lehrkraft
- Potenzielle Probleme: Diagnose und Lösungen
- Beziehung zwischen Mentor/in und Referendar/in
- Selbstmanagement
- Evaluierung, Bewertung und Analyse
- Beruflicher Entwicklungsplan

(Kompetenzstandards: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

Danksagung

Eine Vielzahl von Personen und Institutionen haben zur Entwicklung dieses Rahmenprogramms beigetragen. Ganz besonders möchten wir dem Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) in Graz für Rat und Unterstützung danken. Wertvolle Anregungen erhielten wir auch von den Teilnehmenden eines zweitägigen Seminars, die aus den Mitgliedsstaaten des Europarates kamen bzw. als ExpertInnen eingeladen wurden (die Teilnehmerliste findet sich unter <http://clil-cd.ecml.at>). Darüber hinaus möchten wir den folgenden Kolleginnen und Kollegen danken, die wichtige Beiträge zum Entstehen dieses Dokumentes geleistet haben: Hugo Baetens Beardsmore, Patricia Bertaux, Carmel Mary Coonan, Fred Genesee, und Gisella Langé.

Das Europäische Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften

Das Europäische Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften bietet Orientierungshilfen bei der Erstellung von Curricula für die professionelle CLIL-LehrerInnenausbildung. Das Europäische Rahmenprogramm kann zur konzeptuellen Fokussierung eingesetzt werden und als Modell dienen.

Europäisches Fremdsprachenzentrum (EFSZ) Für Sprachenbildung auf höchstem Niveau

Das EFSZ, eine Einrichtung des Europarates, wurde 1995 in Graz, Österreich, gegründet um eine Brücke zwischen Sprachenpolitik und der Praxis des Sprachenunterrichts zu schlagen. Als einzigartige zwischenstaatliche Einrichtung bietet der Europarat den multikulturellen Gesellschaften Europas in einer Zeit tiefgreifender Veränderungen und wachsender Mobilität konkrete Hilfestellungen, um diesen Herausforderungen konstruktiv zu begegnen.

Unter der Leitung von seinen 34 Mitgliedsstaaten*, ist das EFSZ der Politik des Europarates zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt verpflichtet, um Menschenrechte, den interkulturellen Dialog und Kompetenzen für demokratisches Handeln zu stärken.

Die vorliegende Publikation erscheint in der Reihe Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken, die die Ergebnisse der internationalen Projekte des EFSZ-Programms 2008-2011 dokumentiert. Mit diesem Programm möchte das EFSZ das Bewusstsein für und das Vertrauen in die Fähigkeiten der Sprachlehrenden stärken sowie dieser Berufsgruppe aktiver in die Diskussionen um die Definition und Umsetzung höherer Standards in der Sprachenbildung einbinden.

Die Publikationen dieser Reihe zeigen das Engagement der Projektteams und all jener, die an den Projekten teilgenommen haben, zur Förderung von Innovationen und Verbreitung guter Praxis in der Sprachenbildung.

Für Informationen über das Europäische Fremdsprachenzentrum und seine Publikationen besuchen Sie die EFSZ-Webseite: <http://www.ecml.at>

Der Europarat hat 47 Mitgliedsstaaten und umfasst damit fast alle Staaten Europas. Er wurde gegründet, um gemeinsame demokratische Prinzipien zu entwickeln. Grundlage hierfür sind die Europäische Konvention für Menschenrechte sowie andere Referenztexte zum Schutz des Einzelnen. Seit seiner Gründung nach dem Zweiten Weltkrieg im Jahr 1949 steht der Europarat für Ausgleich und Versöhnung.

* Albanien, Andorra, Armenien, Österreich, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Zypern, Tschechische Republik, Estland, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Island, Irland, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Polen, Rumänien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, "die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien", Vereinigtes Königreich.