



EUCIM-TE = European Core Curriculum for

Mainstreamed Second Language Teacher Education



EUCIM-TE

EUROPEAN CORE CURRICULUM FOR TEACHER EDUCATION AND FURTHER TRAINING:
RAISE TEACHERS' COMPETENCIES TO TEACH IMMIGRANT MULTILINGUAL PUPILS

European Core Curriculum for
Inclusive Academic Language Teaching

National Adaptation of the European Core Curriculum for
Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia
(NRW), Germany

Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förde-
rung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW),
Bundesrepublik Deutschland

Projektinformation

Projektacronym:	EUCIM-TE
Projektbezeichnung:	European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education
Projektnummer:	141836-LLP-1-DE-COMENIUS-CMP
Subprogramme oder KA:	Lifelong Learning: Comenius
Projektwebsite:	www.eucim-te.de

Projektkoordination:	Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Dr. Joana Duarte
koordinierende Organisation:	Universität zu Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät
Telefonnummer d. Projektkoordination:	+49 221-470-4620 / 4622
Emailadresse d. Projektkoordination :	hans-joachim.roth@uni-koeln.de

Verantwortung für diesen Text: Anja Brandenburger, Christiane Bainski, Wolf Hochherz, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

Redaktion: Anja Brandenburger, Hans-Joachim Roth

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert.

Die Publikation gibt lediglich die Blickrichtungen der Autoren wieder, die Kommission kann nicht für den Gebrauch verantwortlich gemacht werden, die mit den enthaltenen Informationen betrieben wird.

Inhalt

Vorwort der Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen	5
Vorwort der Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen	6
1. Das Projekt EUCIM-TE.....	7
1.1. Ziele	7
1.2. Leistungen.....	7
1.3. Partner	8
1.4. Verlauf und Ergebnisse	9
2. Das Europäische Kerncurriculum für inklusive Förderung der Bildungssprache	11
2.1. Einleitung	11
2.2. Inklusives bildungssprachliches Lernen und Lehren	12
2.2.1. Sprachen in linguistisch diversen Kontexten lernen.....	12
2.2.2. Das Modell der Sprache	13
2.2.3. Politische Konsequenzen einer Adaption des Modells	16
2.3. Das Curriculum - Darstellung der zugrunde liegenden Prinzipien.....	17
Anerkennung der Mehrsprachigkeit.....	17
Das Curriculum als Prozess und Gespräch.....	17
Inklusion und durchgängige Sprachförderung.....	18
Sprache als Werkzeug der Herstellung von Bedeutungen.....	19
Multimodalität.....	19
Wissenschaftliche Fundierung.....	19
2.4. Einsatz.....	19
2.5. Die Herausforderungen durch inklusiven bildungssprachlichen Unterricht und durchgängige Sprachförderung.....	21
2.6. Ziele, Kompetenzen und Inhalte.....	22
2.6.1 Sprache, Zweitspracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung.....	23
2.6.2 Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens	25
2.6.3 Bildungssprache und Schulorganisation	26
2.7. Evaluation	29
3. Adaption des Europäischen Kerncurriculums für NRW.....	30
3.1. Lehrerausbildung (Pre-Service Education).....	31
3.2. Lehrerfortbildung (In-Service Education)	37
3.3. Lebenslanges professionelles Lernen.....	41
Anhang 1: Modulbeschreibung der Universität zu Köln (exemplarisch)	42
Anhang 2: Kompetenzbeschreibungen für die einzelnen Elemente des Modellvorschlags zur Lehrerfortbildung	44

	Anhang 3: Matrix für die detaillierten Kompetenzbeschreibungen des ECC IALT und deren Zuordnung in Aus- und Fortbildung.....	51
	Anhang 4: Matrix des Zusammenhangs und des kumulativen Aufbaus der Kompetenzen über die Phasen der Lehrerausbildung.....	
	Fehler! Textmarke nicht definiert.	60
4.	Literatur	66
5.	Glossar	68

Vorwort der Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen leben, lernen und arbeiten Menschen aus allen Regionen Europas und der Welt miteinander. Diese kulturelle und sprachliche Vielfalt in unserer Gesellschaft und in unseren Bildungseinrichtungen ist für unser Land eine wichtige Ressource und ein unverzichtbares Potential, das wir für die Gestaltung unserer Zukunft aufgreifen müssen.

Deshalb brauchen wir in unseren Bildungseinrichtungen kompetente pädagogische Fachkräfte (Lehrer/innen, Sozialpädagog/innen und Psycholog/innen), die Lernprozesse unter Bedingungen dieser Vielfalt begleiten und fördern können.

Wir benötigen im gesamten Bildungssystem einen Perspektivwechsel, der den Blick weg von der Zuschreibung von Defiziten und einem Streben nach Homogenität hin zu einer wertschätzenden Anerkennung der vorhandenen Vielfalt lenkt. Dafür brauchen die Lehrerinnen und Lehrer an unseren Schulen weiterreichende Kompetenzen, um den bisherigen Weg eines gesonderten „Zweitsprachenunterrichts“ zu verlassen und den Weg eines inklusiven Lernens der Bildungssprache im Regelunterricht zu gehen.

Das Ziel muss sein, in allen Unterrichtsfächern und für alle Schülerinnen und Schüler einen sprachsensiblen und -förderlichen Unterricht zu gestalten, der ihnen den qualifizierten Erwerb auch der deutschen Bildungssprache eröffnet.

Momentan befinden wir uns in einer Übergangsphase, in der gerade eine Neuordnung der zweiten Lehrerausbildungsphase erfolgt. Auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung werden neue Angebote entwickelt, die den sich stetig verändernden Lernbedingungen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung tragen.

Die im EU-Projekt EUCIM-TE entwickelten fachlichen Positionen und Inhalte stellen eine wichtige Anregung und Orientierung für die aktuelle Weiterentwicklung der Lehrerbildung und damit des Unterrichts in Nordrhein-Westfalen dar und stellen den Sprachunterricht in einen gesamteuropäischen Kontext.

Ich wünsche mir, dass die Ergebnisse der Studie auf ein interessiertes Fachpublikum stoßen und wichtige Impulse für die Unterrichtsgestaltung geben werden.



Sylvia Soltau

Vorwort der Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

In einer globalisierten Welt mit weltweiten Migrationsbewegungen brauchen wir gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die in der Lage sind, mit den Herausforderungen von Mehrsprachigkeit umzugehen. Auch im internationalen Vergleich müssen die in Nordrhein-Westfalen ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen an der Spitze stehen. Die Landesregierung möchte die Lehrenden darin unterstützen, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Dazu gehört vor allem die qualitative Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Die vorliegenden fachlichen Inhalte des „Europäischen Kerncurriculums für Inklusive Förderung der Bildungssprache“ (ECC IALT) tragen diesem neuen Qualifizierungsbedarf von Lehrerinnen und Lehrern umfassend Rechnung.

Angesichts der hohen Zahl von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in unserem Bildungssystem reichen rein kompensatorische oder begleitende Fördermaßnahmen nicht mehr aus. Der Fokus sollte auf die Vermittlung der spezifischen Bildungssprache – auch für die Sachfächer – gelegt werden.

Bezogen auf die Lehrerausbildung ist eine zentrale Komponente eine Pädagogik, die sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausrichtet. Dazu gehört, dass Lehramtsstudierende mit Kompetenzen ausgestattet werden, die sie dazu befähigen, die zentrale Rolle zu verstehen, die die Bildungssprache beim Lehren und Lernen in allen Fächern spielt. Lehramtsstudierende brauchen für ihre berufliche Zukunft ein Repertoire an Wissen und Kenntnisse in fundierten pädagogischen Maßnahmen, wie das Lernen von Sprache und Fächern aktiv gefördert und miteinander verzahnt werden kann.

Das nordrhein-westfälische Lehrerausbildungsgesetz (LABG) sieht die Verankerung der Vermittlung von Kompetenzen für „Deutsch für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte“ in den Curricula verbindlich vor. Die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen befassen sich bereits mit der Umsetzung dieser Vorgabe in ihren Studienordnungen für die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge.

Für die Lehramtsstudiengänge in Nordrhein-Westfalen stellt das ECC IALT deshalb eine wichtige fachliche Ressource dar – auch für die Perspektive inklusiven Lernens.

Ich wünsche allen Beteiligten viele Anregungen durch den vorliegenden Bericht und viel Erfolg für die weitere Arbeit.



Svenja Schulze

Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

1. Das Projekt EUCIM-TE

EUCIM-TE ist ein multilaterales Comenius-Projekt, das von der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, im Rahmen des Programms Lebenslanges Lernen co-finanziert wird. Es hat am 01. Dezember 2008 begonnen und endet am 30. November 2010.

1.1. Ziele

Das Projekt trägt dem neuen Qualifikationsbedarf von Lehrkräften Rechnung, der durch Änderungen der politischen Zielsetzungen für den **Zweitspracherwerb (SL) von Schülerinnen und -schülern** mit Migrationsgeschichte entstanden ist: Statt des Ansatzes des gesonderten, additiven Zweitsprachenunterrichts wird ein „inklusive“ Unterricht angestrebt, bei dem nicht nur die sprachlichen Fächer (der jeweiligen Landessprachen), sondern insbesondere auch die Sachfächer berücksichtigt werden. Der Fokus liegt dabei auf der spezifischen **Bildungssprache** der Schule („academic language“).

Ein integriertes Unterrichten der Zweitsprache erfordert **Veränderungen im Curriculum der Lehrbildung**. Alle Lehrenden müssen für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ethnischer und sprachlicher Minderheiten qualifiziert sein. Derzeit hat keiner der Mitgliedsstaaten ein allgemeines Curriculum für Lehrende, das diese Notwendigkeit berücksichtigt.

Das Ziel dieses Projekts ist, die Aus- und Fortbildung aller Lehrpersonen hinsichtlich der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu verbessern, indem ein **kompetenzbasiertes, europäisches Kerncurriculum für die Lehraus- und -fortbildung** ausgearbeitet und national angepasst wird.

1.2. Leistungen

Die zentralen Leistungen von EUCIM-TE sind:

- das Europäische Kerncurriculum mit an nationale bzw. regionale Besonderheiten der beteiligten Länder angepassten Adaptierungen sowie das Europäische Handbuch,
- Bedarfsanalysen der beteiligten Länder.

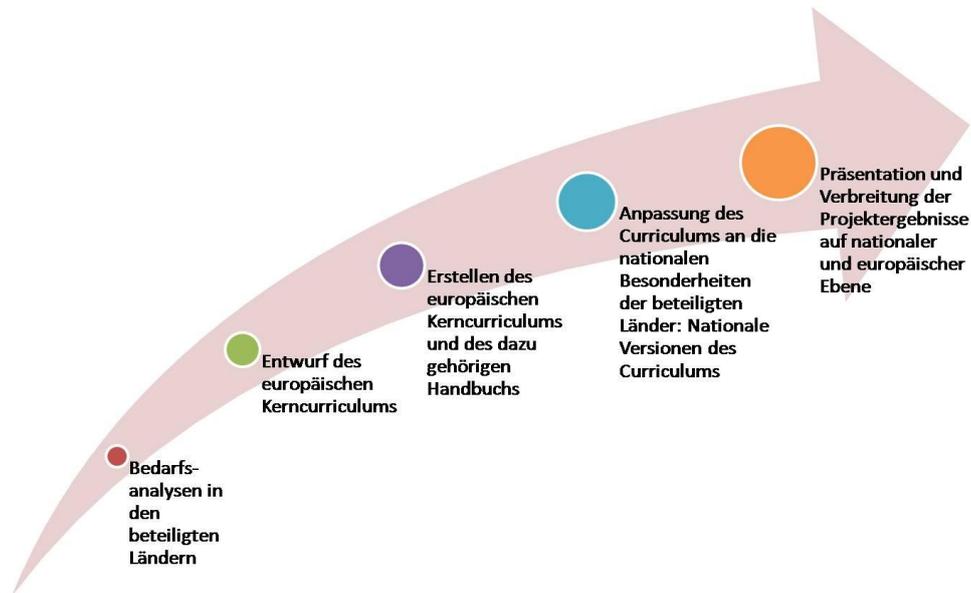
Das Material wird auf unterschiedliche Weise **veröffentlicht**, unter anderem

- in gedruckter sowie web-basierter Form¹
- als web-basierte Datenbank, die alle relevanten Materialien enthält, die in den teilnehmenden Ländern entwickelt wurden, sowie die Materialien, die im Rahmen des Projekts entstanden sind.

Das Projekt soll zu grundlegenden Änderungen in der Lehrbildung führen. Durch nationale und regionale **Bildungspartnerschaften – Teacher Education Partnerships (TEP)** – eröffnet sich die Möglichkeit, die Programme für die Lehrerausbildung, sowie die staatlichen Prüfungsanforderungen zu ändern und die Integration der Projektvorschläge zu fördern. An diesen Partnerschaften beteiligt sind die verschiedenen Einrichtungen der Lehreraus- und -fortbildung, Schulen und Bildungsbehörden, die die Projektaktivitäten mitgestalten.

¹ Vgl. hierzu die Webseite des Projektes: <http://www.eucim-te.eu/32341> .

Arbeitsschritte des Projekts:



1.3. Partner

Im Projekt arbeiten neun Partner aus acht EU-Mitgliedsstaaten: Deutschland, Bulgarien, Luxemburg, Portugal, Niederlande, Schweden, England und Slowenien.

Die Partner sind im Einzelnen:

- Universität zu Köln,
www.uni-koeln.de
- Hauptstelle der RAA – Essen
www.raa.de
- Universität St. Kliment Ohridski, Sofia
www.uni-sofia.bg
- Team Luxemburg:
 - Universität Luxemburg:
www.uni.lu
 - Cesije:
www.cesije.lu
 - Benjamin-Club:
www.benjamin-club.lu
- Universität Minho
www.uminho.pt
- Universität Tilburg
www.uvt.nl
- Mälardalen Universität
www.mdh.se
- King's College London

www.kcl.ac.uk

- Das Nationale Bildungsinstitut Slowenien:
www.zrssi.si

1.4. Verlauf und Ergebnisse

Die Arbeit der Projektpartner vermittelte Einblicke in die heterogene Vielfalt der europäischen Schul- und Lehrerbildungssysteme. Die jeweils sehr unterschiedlichen Ausgangslagen und Problemstellungen, die Aspekte und Prinzipien bereits geleisteter oder gerade erst beginnender Arbeit in Fragen der Lehrerbildung im Hinblick auf die erfolgreiche Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in die verschiedenartigen Bildungssysteme wurden in Needs Analysis Reports und einem Synthesis Report erfasst² und so ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Bedürfnisse und Herangehensweisen der Projektpartner geschaffen.

Die Bedeutung dieser Vorgehensweise zeigt sich unmittelbar in der Arbeit am Europäischen Kerncurriculum:

- Es war im Hinblick auf die sehr heterogenen Befunde und Bedingungen nicht möglich, einen Curriculumtext zu verfassen, der in dieser Form unmittelbar für Bildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer in den verschiedenen Phasen der Aus- und Fortbildung in den Ländern aller Projektpartner hätte dienen können. Der Text des Europäischen Kerncurriculums sollte daher so angelegt werden, dass er eine jeweils nationale Adaption in einen Curriculumtext oder die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen entsprechend seiner Vorgaben ermöglicht.
- Die Projektpartner vollzogen einen Perspektivwechsel von Sichtweisen, die von den Bedingungen und Bedürfnissen des eigenen Hintergrundes geprägt waren, zu einer Perspektive, die die essentiellen Inhalte eines Curriculums erfasst.
- Es wurde nötig, sich auf ein von nationalen Curriculumvorgaben unabhängiges Curriculum-Modell zu verständigen, das die gemeinsame Arbeit strukturierte.

In der Zusammenarbeit ergaben sich auch Erkenntnisse und Ergänzungen zum Inhalt des Projektes:

- Für die konsequente Arbeit an den Fragen der Lehreraus- und -fortbildung war es nötig, ein Sprachmodell zu Grunde zu legen, das es ermöglicht, die Vorgänge des Sprachenlernens und -lehrens in der Bildungssituation Schule und mit der Fokussierung auf die durchgängige Vermittlung von Bildungssprache zu erklären. Es sollte ermöglichen, Methoden kriteriengebunden zu bewerten und gezielt einzusetzen und Rückschlüsse auf die Organisation von günstigen Rahmenbedingungen für sprachliches Lernen im Bildungsraum Schule anzustellen. Diese Überlegungen wurden die Grundlage für die Gliederung des Europäischen Kerncurriculums.
- Diese inhaltliche Gestaltung des Europäischen Kerncurriculums ermöglicht nach der Aus- bzw. Fortbildung den Lehrerinnen und Lehrern die Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterrichtsprozessen nach dem Rollenbild des „reflective practitioner“ unter dem Aspekt der Vermittlung von Wissen durch Sprache und von Bildungssprache. Im Verlauf dieses Prozesses können auf der Grundlage des Sprachmodells kriteriengebunden ergeb-

² Die Berichte sind abrufbar auf der Webseite des Projektes: <http://www.eucim-te.eu/32341>.

nisorientierte Werkzeuge zur fortlaufenden qualitativen Erfassung des Standes der Bildungssprache einbeziehen.

- Das Prinzip der durchgängigen Sprachbildung als gemeinsame Aufgabe aller Fächer wurde im Verlauf der Arbeit in seiner Bedeutung auch im internationalen Zusammenhang als extrem bedeutsam eingeschätzt.
- Die Erfahrung und Arbeit der Projektpartner zeigte, dass sprachsensibler Unterricht auch ein dringendes Desiderat für Schülerinnen und Schüler der jeweils eigenen Mehrheitsprache oder -sprachen ist, die nur einen geringen Zugang zu Bildungssprache haben. Daher wurde in die Diskussionen und Ergebnisse des Projektes, wo nötig, dieser Aspekt einbezogen.

Das Ergebnis der Arbeit des EUCIM-TE-Konsortiums löst die Vorgaben ein, die das Projekt sich zu Anfang gesetzt hat. Die Analysen, Überlegungen und Diskussionsergebnisse haben den Text des Europäischen Kerncurriculums bestimmt. Leitend wurde hierbei die Erkenntnis, dass jedes Lernen in allen Fächern durch Sprache erfolgt und ein jeweils spezifisches Register von Bildungssprache vermittelt wird. Lehrerinnen und Lehrer sollen in die Lage versetzt werden, als „reflective practitioners“ kompetent auf dieser Basis ihre Fächer sprachsensibel zu unterrichten und Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte oder mit unzureichendem Zugang zu Bildungssprache dabei zu unterstützen, ihre Leistungspotentiale auszuschöpfen.

Im Verlauf des Arbeitsprozesses erwies sich die Bezeichnung „European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching“ (ECC-IALT) für alle Partner als tragfähig und wurde als Bezeichnung des Produktes übernommen. Im folgenden Kapitel befindet sich der etwas gekürzte Text des europäischen Dokuments.

2. Das Europäische Kerncurriculum für inklusive Förderung der Bildungssprache

2.1. Einleitung

EUCIM-TE zielt auf eine Verbesserung der Bildungssituation und der Schulentwicklung in erster Linie für Kinder, die mit einer oder mehreren Sprachen aufwachsen, zusätzlich zur Hauptsprache. In der Praxis betrifft dies häufig Kinder mit Migrationshintergrund, doch alle Kinder mit eingeschränktem Zugang zur Bildungssprache können von diesem Ansatz profitieren. Das Konsortium ist sich dessen bewusst und möchte betonen, dass die beste Bildungsoption für zweisprachige Kinder eine bilinguale Option in der Schule wäre, was bedeutet, dass sie von Anfang an Anleitung und Unterstützung *in* mehreren Sprachen erhalten. Es gibt keine wissenschaftlichen Beweise, dass eine solche Bildung negative Effekte bei den Kindern hervorruft; es gibt vielmehr überzeugende Beweise, dass sie zu zusätzlichen und positiven Effekten führt. In vielen europäischen Ländern wird aus verschiedenen Gründen kein Unterricht in den Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund angeboten. Daher beabsichtigt das Curriculum, das Verständnis für eine inklusive sprachliche Bildung auch in solchen Kontexten als Alternative zum traditionellen Sprachunterricht anzubieten, zu vergrößern und darüber die Lernergebnisse in den Sachfächern als auch im Sprachunterricht zu verbessern.

EUCIM-TE bewegt sich weg von einem separierten Sprachenlernen hin zu einer 'inkluisiven Bildung' für Zweitsprachler*innen bzw. Schülerinnen und Schüler sprachlicher Minderheiten³. In diesem inklusiven Bildungskonzept wird das Erlernen einer Zweitsprache als Teil eines allgemeinen und gemeinsamen Curriculumprozesses angesehen. Entgegen der Annahme, dass eine zweite oder weitere Sprache spontan erlernt werde, beweisen die Befunde empirischer Forschung, dass die Kompetenzen in der Bildungssprache durch bewusste didaktische Unterstützungsmaßnahmen in enger Verbindung mit Fachunterricht gezielt identifiziert, benannt und fokussiert werden müssen (Vollmer 2008, 36). In einer einbeziehenden Lernumgebung teilen sich die Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer die Verantwortung für den Zweitspracherwerb; sie unterstützen die sprachliche Bildung in allen sprachlichen schulischen Bildungskontexten, d.h. Registern, Genres und sozialen Praktiken. Die Schülerinnen und Schüler erhalten auf diese Weise einen permanenten Zugang zum sprachlichen Lernen als Fokus quer durch das Curriculum hindurch. Zweifelsohne stellt das eine Herausforderung für die meisten Lehrerinnen und Lehrer dar, für deren Bewältigung eine adäquate Aus- und Weiterbildung notwendig ist. Das EUCIM-TE Konsortium entwickelte das vorliegende Curriculum für 'Inclusive Academic Language Teaching' (IALT) oder im Deutschen „durchgängige Sprachförderung in der Bildungssprache“ (vgl. Gogolin u.a. 2009) mit dem Ziel der Bereitstellung eines curricularen Rahmens sowie konkreter Vorschläge aus den beteiligten europäischen Staaten und Regionen für die Ausbildung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. Die notwendigen Kompetenzen, die ausgebildet werden sollen, bestehen aus den folgenden grundlegenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen:

³ Der Sprachgebrauch in den EU-Staaten ist unterschiedlich: Wir sprechen im Folgenden von „Zweit- oder zusätzlichem Spracherwerb“, wenn wir uns auf die bestehenden Maßnahmen beziehen. Ebenso variieren die Bezeichnungen für die Zielgruppe: Wir verwenden parallel „Schülerinnen und Schüler sprachlicher Minderheiten“, „Migrantenschülerinnen bzw. Migrantinnenschüler“, „Schülerinnen und Schülern ethnischer Minderheiten“ oder auch von „Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“.

<i>Fähigkeiten</i>	<p>Als reflektierender Praktiker fähig sein, einbeziehende und aufbauende Aktivitäten zu gestalten, um die Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeit der Lernenden durch das Curriculum hindurch zu entwickeln und erweiterte Kompetenzen zu erwerben, um didaktische Instrumente einsetzen zu können, die das Lernen unterstützen ('Scaffolding');</p> <p>geeignete formative und summative Strategien für die Bewertung von Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln und umsetzen können</p>	<p>Die Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit im Lernprozess aller Fächer und ihre Bedeutung für Schulerfolg und Gesellschaft zu verstehen;</p> <p>Register, Strukturen, Genres in ihrer Bedeutung für sprachliche Bildung im Kontext fachlichen Lernens sowie die Funktion der Sprache in sozialen Praktiken und in multimodalen Kontexten einordnen und analysieren;</p> <p>Kenntnisse über die sprachlichen und schriftlichen Anforderungen von Fächern oder Lernbereichen sollen den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprechen</p>	<i>Wissen/Kenntnisse</i>
<p>eine freundliche und unterstützende Haltung gegenüber benachteiligten Gruppen und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit;</p> <p>Bewusstsein der Rolle von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen in ethnisch und sprachlich heterogenen Lerngruppen;</p> <p>eine positive Haltung gegenüber Kooperation und Vernetzung</p>			
<i>Einstellungen</i>			

2.2. Inklusives bildungssprachliches Lernen und Lehren

2.2.1. Sprachen in linguistisch diversen Kontexten lernen

Die Situation der Schülerinnen und Schüler mit anderen Familiensprachen oder auch Herkunftssprachen, die zwei- und mehrsprachig aufwachsen, ist bekanntlich prekär. In allen bekannten Schulleistungsstudien wiederholt sich wieder und wieder der Befund der im Vergleich zu den einheimischen Schülerinnen und Schülern z. T. gravierender Rückstände in den Fachleistungen und Benachteiligungen hinsichtlich Bildungserfolg und Platzierung im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts brachte die PISA-Studie eine größere Diskussion über die 'schwachen Leistungen' von Kindern mit Migrationshintergrund in der Bildung – einem Phänomen mit dem wir in allen modernen, industriellen Länder konfrontiert sind. Das betrifft nicht nur die Staaten, die vor 40 bis 50 Jahren aktive Arbeitseinwanderung betrieben haben, sondern auch solche, die seinerzeit selbst Auswanderungsländer waren, inzwischen jedoch ebenfalls mit Fragen der Integration und Bildung von Schülerinnen und Schülern mit anderen Familiensprachen zu tun haben.⁴

Die Forschung hat eine beträchtliche Anzahl an möglichen Ursachen für diese schwachen Bildungsergebnisse gefunden, die von soziologischen über politische hin zu strukturellen Faktoren reichen. Allerdings hat die neueste Forschung gezeigt, dass sprachliche Faktoren eine zentrale Rolle bei den Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund spielen.

⁴ Für weitere Informationen über Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in den verschiedenen EUCIM-TE Ländern schauen Sie bitte in die Berichte der Bedarfsanalysen, die auf folgender Seite verfügbar sind: www.eucim-te.eu

Dennoch ist nicht Sprache im Allgemeinen das Problem, sondern Sprache in einer besonderen Ausprägung: der Bildungssprache.

In den verschiedenen europäischen Ländern spricht man traditionell vom Lernen der Zweitsprache (Second Language Learning) bzw. Zweitsprachenunterricht (Second Language Teaching). Dieses Konzept ist in den europäischen Ländern mit zahlenmäßig nennenswerter Arbeitseinwanderung oder aus anderen historischen Bedingungen entstandene sprachliche Vielfalt z.T. seit bis zu 50 Jahren geläufig.

In der Zweitspracherwerbsforschung ist seit Jahrzehnten die Unterscheidung zwischen alltäglicher Kommunikationssprache und einer spezifischen Bildungssprache bekannt, die zunächst an kanadischen und schwedischen Erfahrungen entwickelt wurde und inzwischen allgemein als Modell dienen kann: die Unterscheidung zwischen Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) und Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins 1979). In den Schulen ist aufmerksamen Lehrkräften schon seit langem aufgefallen, dass Schülerinnen und Schüler mit durchaus fließender Sprache in der alltäglichen mündlichen Kommunikation deutlich größere Probleme mit dem Schreiben von Texten und eben auch komplexeren sprachlichen Herausforderungen z.B. bei fachlichen Erklärungen, dem Argumentieren, dem präzisen Beschreiben, dem sinnentnehmenden Lesen und anderen schriftlichen wie mündlichen Formen sprachlichen Handelns, haben können. Kompetenzen in diesen bildungssprachlichen Bereichen stehen in eindeutigem Zusammenhang mit dem Schulerfolg und erklären somit die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus sprachlichen Minderheiten. In verschiedenen Studien konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass zweisprachige Schülerinnen und Schüler mit guten bildungssprachlichen Kompetenzen nicht nur nicht benachteiligt werden (PISA 2000), sondern sogar auch bessere Leistungen erbringen können als einheimische Schülerinnen und Schüler (vgl. Gillborn 2006, 23). Aus dieser Einsicht hat sich als Konsequenz ergeben, das besondere Augenmerk auf eine sprachliche Förderung zu legen, die auf die spezifischen Herausforderungen in der Bildungssprache reagiert (vgl. Gogolin u.a. 2009). Dabei handelt es sich insbesondere um die Bedeutung der Schriftlichkeit und des Schreiben sowie der damit verknüpften bildungs- und fachsprachlichen Register.

Es ist deshalb für jede Lehrkraft wichtig, ein klares Verständnis der sprachlichen und anderen symbolischen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zur Produktion und zur Darstellung von *Bedeutungen* zu haben wie auch diese zu stärken. Bedeutungen in diesem Verständnis sind sprachliche Äußerungen, die nicht nur zu Lern- und Übungszwecken produziert werden, sondern als kulturelles Handeln in sozialen Interaktionen wirksam sind. Das bedeutet, dass jede Lehrkraft mit den Registern und Genres vertraut sein sollte, die im schulischen Curriculum der Unterrichtsfächer verwendet werden, und wissen muss, wie Registerbedeutungen im jeweiligen Unterricht multimodal vermittelt werden. Jede Lehrkraft sollte in der Lage sein, ihre Schülerinnen und Schüler beim angemessenen und unabhängigen Gebrauch der Register, Genres und multimodalen Bedeutungen zu unterstützen. Dazu erweitert das IALT-Curriculum die etablierten Auffassungen des Sprachunterrichts um das reichhaltige zeitgenössische Verständnis von Kommunikation und kommunikativer Kompetenz.

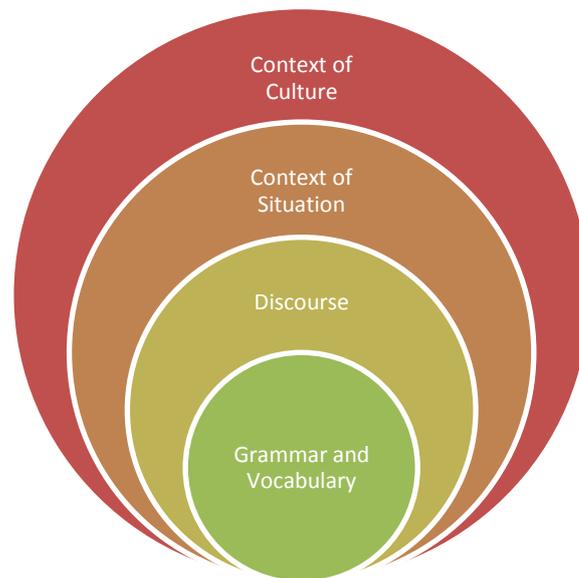
2.2.2. Das Modell der Sprache

EUCIM-TE zielt auf die Formulierung eines Rahmens, in dem Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler unterstützen, die ihr schulisches Potential aus Gründen, die mit der Entwicklung der Bildungssprache zusammenhängen, nicht verwirklichen können. Von Lehrkräften, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterrichten, wird zunehmend erwartet, dass sie nicht nur ihr Fach und die Zweitsprache lehren, sondern auch die grundlegende ‚akademische‘ Fähigkeit, die

Lernende benötigen, um ihre Fachgebiete lernen zu können. Es wurde traditionellerweise oft für selbstverständlich gehalten, dass Lernende von selbst die Fähigkeit entwickeln, den fachlichen Diskurs erfolgreich zu nutzen, doch diese Annahme hat sich als höchst fragwürdig herausgestellt. Folglich müssen sich Lehrkräfte der spezifischen Sprache, die sie im Kontext des (fachlichen) Unterrichtens benötigen, mehr bewusst werden und ebenso, wie sie die Lernenden dabei unterstützen können, diese zu entwickeln und ihnen die Bedeutung der Sprache für ihre fachlichen Leistungen zu vermitteln. Es ist daher wichtig ein Sprachmodell zu wählen, das diesem Zweck angemessen ist.

Dem IALT-Curriculum liegt ein Verständnis von Sprache im Unterricht zu Grunde, das diese nicht nur als Werkzeugkasten aus Grammatik und Wortschatz betrachtet, sondern zunächst ihre Eigenschaft zu Grunde legt, in einem bestimmten Kontext aktiv handelnd Sinn und Bedeutungen zu erzeugen. Dieses Modell sieht Sprache zunächst als Ressource für Bedeutung und es beschreibt, wie Menschen im Sprechen, in Texten und in sozialen Kontexten ihres Alltags Sinn erzeugen. Spracherwerb steht in Zusammenhang mit dem Gewinn an Zugang zu Weltwissen und den Möglichkeiten mit anderen zu kommunizieren.

Das Sprachmodell verbindet vier Ebenen des Sprechens und der Sprache: Kultur, Situation, Diskurs sowie Grammatik und Wortschatz (siehe Fig. 1). Man kann z.B. den Unterricht in einem Klassenzimmer im Kulturkontext betrachten (die Kultur der Schule und Gesellschaft), im Situationskontext (die Situation von Lehrkräften und Lernenden, die über ein Thema diskutieren), als Interaktionsprozess (wie bei einer Klassendiskussion) und auf der Ebene sprachlicher Strukturen im engeren Sinne (Grammatik und Wortschatz).



Figur 1: Verhältnis von Sprache und sozialem Kontext ⁵

Traditionell werden Sprache, Diskurs und die situativen und kulturellen Kontexte in der Zweitsprachdidaktik selten als sinnvolles Ganzes aufeinander bezogen. Diese war und ist stärker von strukturalistischen Modellen beeinflusst, die sich nicht so sehr mit dem Sinn befassen, sondern die Sprache als ein Regelsystem von grammatischen Strukturen und dem Wortschatzinventar von Sätzen verstanden. Der Effekt dieser Tradition war, dass man den schriftlichen und den gesprochenen Diskurs schlichtweg als Ausdruck von grammatischen Strukturen und Wortschatz ansah. Diese Auffassung handelt nur zufälligerweise und nicht

⁵ Vgl. Martin & Rose (2008,10).

systematisch von Sinn, und sie spricht die für schulisches Lernen zentrale Frage, wie die 'Wortgestalt' des Textes (die Grammatik und der Wortschatz) Bedeutung erzeugen kann oder wie der Text mit seinem sozialen Kontext agiert, nicht systematisch an. Ein Großteil der derzeitigen Förderung wie auch Beurteilung sprachlicher Leistungen im Kontext des Zweitspracherwerbs scheitert gerade daran, sich mit dieser Frage nicht adäquat befassen zu können und die Sprachentwicklung – und insbesondere die der Bildungssprache – angemessen zu leiten. Das IALT-Modell zielt dagegen darauf ab, Fragen der Vielfalt im Klassenzimmer einzubeziehen, und es erkennt soziale und kulturelle Kontexte nicht nur für das Erlernen der Bildungssprache als relevant an, sondern auch für den Erfolg in Schule und Gesellschaft.

Das IALT-Sprachmodell bietet zwei zentrale Konzepte, die zeigen, wie durchgängiges bildungssprachliches Lernen durch alle Fächer hindurch funktionieren und wie man entsprechende fachliche Lehr- und Lernprozesse lenken kann. Eines dieser Konzepte ist das des ‚Genre‘, spezifischer Text- und Diskurstypen also, mit denen Lehrkräfte in der Schule agieren und deren Verwendung von Schülern erwartet wird.⁶ Einige der prototypischen Genres in der Schulbildung sind Berichte, Erzählungen, Vorgänge, Reporte, Beschreibungen, Erörterungen und Expositionen⁷. Diese prototypischen Genres nehmen innerhalb von Themenbereichen spezialisiertere Formen an: eine naturwissenschaftliche Erklärung, die erläutert, warum physikalische Phänomene auftreten, unterscheidet sich von einer historischen Erklärung, die die Gründe und Konsequenzen historischer Ereignisse zusammenstellt. Schülerinnen und Schüler müssen diese ‚Genres‘ ihrer Fächer verstehen, die ihnen in den Texten ihrer Schulbücher begegnen und ‚erlesen‘ werden müssen, und sie müssen lernen, diese in ihrem eigenen Schreiben zu reproduzieren. Ferner wird von den Lernenden erwartet, dass sie im Klassenzimmer an den mündlichen Genres teilnehmen. Die verschiedenen Genres der Schulbildung sind für Lehrkräfte, die die Sprachanforderungen der Schülerinnen und Schüler verstehen und fördern wollen, von großem Wert.

Das andere Konzept ist das des ‚Registers‘. Das Register ist ein ‚spezifisches Set von Bedeutungen‘, das einer bestimmten Funktion von Sprache entspricht, nämlich mit bestimmten Wörtern und Strukturen domänenspezifische Bedeutungen zu realisieren‘ (Halliday 1978: 195; Halliday/Hasan 1989). Register erscheinen erst im sozialen Kontext, in dem ein Text produziert wird (Schleppegrell 2004, 18). Bildungssprache selbst ist somit ein Register, das sich vom dem Register der Umgangssprache abgrenzen lässt. Jedes Schulfach verfügt über eigene Register, seine Fachsprache. Für Lehrkräfte, die die Rolle der Bildungssprache in den Lehr- und Lernprozessen in ihrem Klassenzimmer verstehen wollen, kann ein tieferes Verständnis der Register ihrer Themen- und Fachgebiete sowie deren Überschneidung und Unterscheidung von denen anderer Fächer von unschätzbarem Wert sein.

Register variieren mit dem jeweiligen Situationskontext, der anhand von drei Kontextvariablen beschrieben werden kann, die den drei Hauptfunktionen von Sprache in sozialen Kontexten entsprechen:

- um Erfahrungen im *Feld* der Inhalte darzustellen, auf dem die Sprache genutzt wird, über das zu sprechen, was gelernt werden soll (‚field‘);

⁶ Genre ist “a staged, goal-oriented, social process. Social because we participate in genres with other people; goal oriented because we use genres to get things done; staged because it usually takes a few steps to reach our goals” (Martin & Rose 2007, 8). Es muss nachdrücklich betont werden, dass Genres nicht rigide, reglementierte Strukturen, sondern flexibel und variabel sind.

⁷ Siehe dazu Schleppegrell (2004, 85). Das Buch trägt den Titel 'The Language of Schooling', was eine nützliche Paraphrase des Ausdrucks 'akademischer Diskurs' ist.

- um Beziehungen zwischen Menschen auszuhandeln und die *Haltung* in den Rollenbeziehungen der Interagierenden zueinander zu beeinflussen („tenor“);
- um sprachliche Interaktion („discourse“) als einen zusammenhängenden und je spezifischen Text im situativen Kontext zu organisieren – und zwar als spezifischer Modus der Sprache in der Interaktion („mode“).

2.2.3. Politische Konsequenzen einer Adaption des Modells

Welche Bedeutung hat die Umsetzung des Modells für das Bildungssystem und die Lehrerbildung? Die durch sprachliche und kulturelle Vielfalt gestellten Herausforderungen und die damit verbundene Ausweitung eines interkulturellen Ansatzes in der Bildung von Schülerinnen und Schülern bedeuten zwangsläufig, dass Lehrkräfte in Europa neue Qualifikationen mobilisieren müssen. Als Anforderung für Lehr- und andere Fachkräfte stellte der Eurydice-Bericht von 2004 neben dem Unterricht in der Muttersprache und dem interkulturellen Lernen bereits das Lehren der Unterrichts- oder Schulsprache heraus („teaching the language of instruction“, Eurydice, 2004,70). Aus der Perspektive der Lehrerbildung betrachtet, sollte die Unterstützung für die Entwicklung der Schulsprache von Schülerinnen und Schülern sprachlicher Minderheiten auf ein breiteres Fundament des Anspruchs auf gleiche Bildungsmöglichkeiten und -chancen gründen, damit Schülerinnen und Schüler von ihrer Schulerfahrung profitieren und ihre Potenziale für ihre Bildung fachlich und in der Persönlichkeitsentwicklung ausschöpfen können. Das bedeutet, dass Schulsysteme eine dem angemessene Pädagogik für Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründen und Lernbedürfnissen entwickeln und anbieten. Da die Lehrkräfte die vergangenen Erfahrungen, die biopsychischen Dispositionen und die sozioökonomischen Umstände der Schülerinnen und Schüler nicht neu gestalten können – auch wenn alle davon für das Lehren und Lernen relevant sind –, sollte das Prinzip der Gleichheit zu differenzierten Pädagogiken und einer Gestaltung der Curricula führen, die das gesamte Spektrum der Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen.

Vom Standpunkt der Lehrerbildung ist eine Schlüsselkomponente einer Pädagogik, die für Schülerinnen und Schüler sensibel ist, Lehramtsstudierende mit einer Kompetenz auszustatten, die zentrale Rolle zu verstehen, welche die Bildungssprache beim Lehren und Lernen in allen Fächern spielt, und durch fundierte pädagogische Maßnahmen das Lernen von Fächern und Sprachen aktiv zu fördern. Der Begriff der ‚inklusive Bildungssprache‘ bzw. der ‚durchgängigen Sprachförderung‘ wird hier verwendet, um sich auf diese besondere Auffassung von Sprache für das Lehren und Lernen in der Schule zu beziehen. In den Schulen wird das Thema Sprache und sprachliche Bildung darüber breiter gefasst und zugleich stärker fokussiert und strukturiert werden: Sprachliche Bildung ist dann nämlich nicht mehr nur eine Aufgabe von speziell für den Unterricht in der Landessprache, einer Fremd- oder auch Herkunftssprache (oder Muttersprache) ausgebildeten Lehrkräften, sondern betrifft alle Lehrkräfte. Insbesondere die Abstimmung zwischen Sprach- und Fachlehrkräften ist eine Aufgabe von zunehmender innerschulischer Vernetzung, die jedoch bereits in der Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte auf allen Ebenen angelegt sein muss, damit inklusiver bildungssprachlicher Unterricht auf Dauer Normalität wird. Studierende, die später als Lehrerin oder Lehrer, aber auch als Erzieherin oder Erzieher in Kindertagesstätten und anderen Bildungseinrichtungen arbeiten wollen, müssen von Anfang an Sprach- und Fachlernen als vernetzt kennen lernen und eine entsprechende Kompetenz für inklusive Didaktik und Methodik erwerben. Das beginnt mit einer besonderen Aufmerksamkeit auf sprachliche Aspekte im fachlichen Lernen sowie Sensibilität für sprachliche Diversität als Ressource und setzt sich mit einer differenzierten Behandlung bildungssprachlicher Phänomene

fort: Das IALT-Curriculum zielt somit auf die Verinnerlichung eines inklusiven Habitus des sprachsensiblen Lehrens mit besonderer Berücksichtigung der Bildungssprache.

Für die Lehrkraftausbildung ist damit verbunden, dass IALT als *verbindliches* Element auf allen Ebenen implementiert wird: im Studium, im Vorbereitungsdienst und in der Fortbildung. Angesichts der Verzahnung mit dem Fachunterricht zielt das IALT-Curriculum auf eine strukturelle Verankerung in der jeweiligen Ausbildung. IALT ist kein Appendix einer Didaktik des Unterrichts der jeweiligen Landessprache, sondern ein konstitutiver und integraler Bestandteil der Unterrichtsorganisation. Für das Bildungswesen bedeutet das, IALT als elementaren Bestandteil für alle Studierenden in den jeweiligen Curricula der Lehrkraftausbildung zu implementieren; für die Formulierung entsprechender Module stellt EUCIM-TE eine Orientierung bereit (vgl. Kap. 3). Gleichzeitig sollte eine Gruppe von IALT-Spezialist/innen als Sprachberater/innen ausgebildet werden, die weiterführende Aufgaben z.B. in Planung, Organisation, Koordination sowie Fortbildung zur sprachlichen Bildung wahrnehmen können. Ziel sollte es sein, in jeder Schule mindestens eine Spezialistin oder einen Spezialisten für inklusive sprachliche Bildung zu haben.

2.3. Das Curriculum - Darstellung der zugrunde liegenden Prinzipien

„Ein Curriculum ist ein Vorschlag für ein Handeln in der pädagogischen Praxis, der seine grundlegenden Prinzipien und Merkmale in einer Weise offen legt, die zu kritisch konstruktiver Prüfung einlädt, und der gleichzeitig fähig ist, diese effektiv in die Praxis hinein zu übersetzen.“ Das vorliegende Curriculum schließt in seiner Konzeption an diese Definition von Stenhouse (1975) an. Die Erarbeitung beruhte auf folgenden Prinzipien:

Anerkennung der Mehrsprachigkeit

Das Curriculum beruht auf dem Wissen um die Bedeutung aller einer Schülerin oder einem Schüler verfügbaren Sprachen als Mittel und Filter des Lernens in jeder neuen Sprache. Aus diesem Grund können für Kinder aus Migrationsfamilien, die die Herkunftssprache in der Familie verwenden, bilinguale Unterrichtsangebote als sehr gute Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung, sowie der sprachlichen Entwicklung in der Familien- sowie der Unterrichtssprache gelten. Ungeachtet des Vorhandenseins bilingualer Modelle betrachtet der inklusive bildungssprachliche Unterricht die Kompetenzen in den Herkunftssprachen als Ressourcen, auf die je nach Lage der schulischen Situation und den Möglichkeiten der Lehrkräfte Bezug genommen wird. In der Ausbildung von zukünftigen wie in der Fortbildung der bereits im Dienst befindlichen Lehrkräften wird der wertschätzende Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit vermittelt; ebenso werden Methoden der Einbeziehung der Herkunftssprachen als Ressourcen im Rahmen der Didaktik inklusiven bildungssprachlichen Unterrichts, wie auch Verfahren für den Einsatz sprachdiagnostischer Instrumente vermittelt.

Das Curriculum als Prozess und Gespräch

Ein Curriculum im zuvor beschriebenen Sinne muss zwei Prozesse balancieren, nämlich (1.) identifizieren, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Dispositionen und Haltungen – d.h. Kompetenzen – benötigt werden und (2.) Prozesse, Interaktionen und Aushandlungen nicht nur auf die Implementierung eines „fertigen“ Curriculums richten, sondern auf die Umsetzung eines Aktionsvorschlags mit Sensibilität für den konkreten lokalen Kontext. Das vorliegende Curriculum ist daher nicht „fertig“ in dem Sinne, dass man es unmittelbar vor Ort einsetzen kann, sondern es ist „fertig“ in dem Sinne, dass sich eine europäische Gruppe von Fachleuten für die sprachliche Bildung mit Expertise für Forschung sowie Lehreraus- und Fortbildung in Kontexten von Diversität auf ein Set von notwendigen Kompetenzen und Gegenstandsbereichen verständigt hat, das nicht nur einer

‚Übersetzung‘ in nationale Kontexte bedarf, sondern ebenso erst konkret vor Ort in der einzelnen Bildungseinrichtung eingepasst werden muss. Dabei handelt es sich nicht einfach um einen technischen Prozess des Anschließens an bestehende Strukturen, Standards und Inhalte, sondern um einen kommunikativen Prozess auf der Grundlage eines gemeinsamen Interesses an der Verbesserung der (sprachlichen) Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern.

Kompetenzen sind mehr als Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, die einem Kontext entsprechen. Demzufolge geht die Anwendung des Curriculums über die Demonstration der Beherrschung des Grundlagenwissens hinaus und wird Praxis involvieren und praktische Erfahrungen auf diesem Gebiet initiieren. Daher legt die Arbeitsgruppe EUCIM-TE Wert auf das Wort „Handlungsvorschlag“ und die kommunikative Einbettung des Curriculums, weil das Verständnis des Curriculums als kommunikativer Prozess die Unterscheidungen zwischen Curriculumentwurf, -implementierung und -bewertung aufhebt. Der Begriff des ‚Curriculums‘ bewegt sich von einem Verständnis von einem umzusetzenden Plan weg hin zu einer Konzeption ‚eines aktiven Prozesses, in dem Planen, Handeln und Beurteilen reziprok verbunden und integriert sind‘ (Grundy 1987); das meint die ‚Übersetzung‘ in die jeweiligen Formen von Zielen, Inhalten und Standards. Dabei ist es auch mit einer einmaligen Implementierung nicht getan – IALT entfaltet seine Wirkung erst im permanenten Gespräch mit den jeweils vorherrschenden Zielen und Methoden der schulischen Bildung und den beteiligten Akteuren.

Inklusion und durchgängige Sprachförderung

Das IALT-Curriculum bewegt sich von einem segregierenden Weg des ‚Zweitsprachenunterrichts‘ zu einem inklusiven Weg des Lernens von Bildungssprache als Regel. Was bedeutet das? Traditionell ist der sprachliche Unterricht in der Zweitsprache in den Ländern mit Arbeitseinwanderung seit den 1960er Jahren als ein zusätzlicher Sonderunterricht in der jeweiligen Landessprache konzipiert. Lange ging man davon aus, dass gesonderte Auffang- und Vorbereitungsklassen mit einer Aufenthaltsdauer zwischen einem und zwei Jahren eine hinreichende Grundlage für eine dann folgende integrative Beschulung darstellen; zusätzlich wurden in manchen Ländern additive Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler, die nicht als sog. Seiteneinsteiger selbst zugewandert sind, sondern aus unterschiedlichen Gründen nicht über hinreichende Sprachkenntnisse in der jeweiligen Landessprache verfügen, in die Welt gerufen. Solche Maßnahmen der Ausgliederung von Schülerinnen und Schülern aus dem Regelunterricht und Zuweisung zu, in der Regel mit einem geringeren Ansehen verbundenen, Lerngruppen (äußere Differenzierung), führt zu Demotivation und vor allem geringeren Schulleistungen (vgl. Troyna/Siraj-Blatchford 1993, Hallam/Toutouki 1996, Slavin 1996, Hatcher 1997, Rüesch 1998, Green 1999, Förmig 2009). Aus diesem Grund ist eine Beschulung in der Regelklasse der zu bevorzugende Weg. Das Curriculum spricht daher von einem inklusiven bildungs-sprachlichen Unterricht; der Fokus liegt also auf einem sprachaufmerksamen und -förderlichen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler, der alle Fächer umfasst und eine kognitiv anspruchsvolle, abstrakte und treffende Bedeutungen erzeugende Sprache anzielt, mit der fachliche Inhalte auf dem jeweiligen Differenzierungsniveau informativ und kommunikativ verfügbar werden.⁸

⁸ Eine Orientierung am Prinzip der Inklusion bedeutet nicht, dass zusätzlicher, spezifischer Förderunterricht ganz ausgeschlossen wird, allerdings wird IALT als die Normalform verstanden; segregative Fördergruppen können zu spezifischen Zwecken zeitweise hinzukommen; weiterhin wird am Konzept der transitorischen Vorbereitungskurse und -klassen für Seiteneinsteiger festgehalten.

Sprache als Werkzeug der Herstellung von Bedeutungen

IALT liegt ein Verständnis von Sprache und Sprechen zu Grunde, das an deren produktiven Funktion, Bedeutungen und Verständigung zu erzeugen, ansetzt, so gesehen repräsentiert und produziert Sprache im Curriculum auch die fachlichen Bedeutungen. Der Akt des Lehrens kann als Akt der Sinnerzeugung und Sinndarbietung durch die Lehrkräfte verstanden werden; Bedeutung wird mit der Verwendung von Sprache erzeugt. Gleichmaßen bedeutet das Lernen curricularer Inhalte für Schülerinnen und Schüler in erster Linie, selbst aus der Sprache Sinn zu erzeugen, rezeptiv und produktiv, gesprochen und geschrieben, in Interaktion mit Lehrkräften und Mitschülerinnen und -schülern, im und außerhalb des Klassenzimmers, mit den Lehrmaterialien.

Multimodalität

Erfassung und Erzeugung von Bedeutungen in der sozialen Kommunikation (einschließlich der Kommunikation in der Schule) nutzen symbolische Hilfsmittel, die sprachliche Zeichen, visuelle und auditive Materialien, graphische Repräsentationen und Handlungen wie Gesten und Körperhaltungen umfassen. Mit anderen Worten: Kommunikation ist multimodal. Alle Fächer haben eigene Art und Weisen von Multimodalität Gebrauch zu machen – und es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, wie man die verschiedenen Mittel am besten nutzt, und dass Lehramtsstudierende lernen, wie man multimodal unterrichtet.

Wissenschaftliche Fundierung

Die Erarbeitung des Curriculums beruht auf wissenschaftlichen Grundlagen. Hinzugezogen wurden Erkenntnisse und Ergebnisse der Spracherwerbsforschung (Erst- und Zweitspracherwerb), Grundlagenarbeiten zur Sprachvermittlung, mit besonderem Fokus auf der systemisch-funktionalen Grammatik, Studien zu sprachdidaktischen Arrangements in Schule und Unterricht, soziolinguistische Erkenntnisse zur Vitalität von Einwanderungssprachen und zur Ausbreitung von Mehrsprachigkeit als Normalität moderner Gesellschaften sowie nationale und internationale Monitoringstudien zu Schulleistungsvergleichen. Für die Entwicklung des Curriculums wurden in den beteiligten Ländern Bedarfsanalysen inklusive Befragungen von Studierenden und Lehrkräften durchgeführt.

2.4. Einsatz

Das IALT-Curriculum ist kommunikativ und kontextsensitiv ausgerichtet. Es ist offen strukturiert, so dass es in verschiedene nationale Bildungssysteme einbezogen und auf lokale Kontexte adaptiert werden kann. Weiterhin wurde bei der Entwicklung auf verschiedene Ebenen im Bildungswesen Rücksicht genommen. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer steht klar im Vordergrund; ebenso besteht aber Anschlussfähigkeit insbesondere für die Ebene der Weiterbildung bereits beschäftigter Lehrkräfte, aber auch z.B. für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten im Elementarbereich. Die Einbeziehung dieses Bereichs ist den Mitgliedern des Konsortiums besonders wichtig, da eine nachhaltige sprachliche Bildung nicht erst mit dem Eintritt in die Schule ansetzen kann, sondern sofort einsetzen sollte, wenn ein Kind institutionell betreut wird. Eine Erweiterung um Programme für die Anwendung zu Hause, die auch die Elternbildung einbeziehen wie z.B. „Family Literacy“ (FLY) ist ebenfalls erstrebenswert und möglich; dies bedarf einer eigenen Anpassung an die jeweiligen regionalen Gegebenheiten. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein ebenfalls wichtiger inhaltlicher Bereich des IALT-Curriculums, der sich nicht nur auf die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern im Elementarbereich bezieht, sondern auch auf die Lehrerbildung.

Das IALT-Kerncurriculum zielt auf Einsatz auf allen Ebenen der Lehrerausbildung:

- das Studium an einer Hochschule (initial training)
- den Vorbereitungsdienst (pre-service training)
- die Weiterbildung (in-service training)

Diese Ebenen sind in den EU-Ländern unterschiedlich strukturiert und organisiert. Aus diesem Grund gibt das Curriculum lediglich die Kernkompetenzen an, die dann in Abhängigkeit von den nationalen und lokalen Gegebenheiten implementiert werden müssen.

Dabei ist auf *vertikale und horizontale Kontinuität* zu achten: Um das Gespräch zwischen den allgemeinen Bildungszielen und -methoden mit dem besonderen Fokus von IALT in Gang zu bringen und zu halten, wurden die im Folgenden vorgestellten Kompetenzen zum einen auf dem Hintergrund der praktischen Herausforderungen in Gesellschaft und Schule entworfen und zum anderen wurden die von angehenden wie ausgebildeten Lehrkräften erwarteten bzw. angestrebten Kompetenzen in Parallelität zu denen erarbeitet, die man später bei den Schülerinnen und Schülern erzielen möchte. Diese Linie vertikaler Kontinuität erlaubt einen kumulativen Wissensaufbau über die verschiedenen Ebenen der Lehreraus- und -fortbildung hinweg. Für die Realisierung horizontaler Kontinuität hat sich die Einrichtung von Bildungspartnerschaften – in der Sprache von EUCIM: TEPs – „teacher education partnerships“ – als erfolgreich erwiesen, die die Bildungsadministration und die an der Bildung beteiligten Institutionen und Personen umfassen. Für die Zukunft sollen diese Bildungspartnerschaften die Schulen direkt einbeziehen und diese zum Stadtteil oder zur Gemeinde hin vernetzen.

Wie das Curriculum von der Interaktion von Sprache und Sache und der daher notwendigen Kooperation von Sprach- und Fachlehrkräften ausgeht, so sollte die Implementierung ebenfalls vom Gesichtspunkt der *Kooperation* her gedacht werden:

Auf der Ebene der Hochschulen werden die Fachleute, die bislang für das Zweitsprachlernen und -lehren zuständig sind die Umsetzung des IALT-Curriculums betreiben können. Das ist in der Regel in Instituten oder Departments für Sprache und Sprachdidaktik angesiedelt. Studienanteile im Bereich des Zweitsprachlernens und der Zweitsprachendidaktik sind in einigen Ländern – sofern sie überhaupt vorgesehen sind⁹ – im curricularen Segment der jeweiligen Landessprache oder in den bildungswissenschaftlichen Studien, dort insbesondere der Erziehungswissenschaft, angesiedelt. Eine erfolgreiche Umsetzung des IALT-Curriculums setzt eine Kooperation voraus, die in

⁹ Nach der Bedarfsanalyse der Partnerländer von EUCIM-TE unterscheiden sich die Vorbereitungsdienste (pre-service teacher training) der Lehrämter in diesem Punkt stark voneinander: In *Slowenien* gibt es keine institutionalisierten Programme für das Lehren und Lernen einer Zweitsprache und Kurse für interkulturelle Kompetenzen sind optional und selten. In *Bulgarien* gibt es weder Programme für Bulgarisch als Zweitsprache, noch für Themen, die mit Vielfalt verwandt sind. *Portugals* System der Lehrkraftausbildung wird derzeit in der Bolognaform verändert, aber zum Zeitpunkt der Bedarfsanalysen gab es keine Hinweise der Erwägung von Portugiesisch als Zweit- oder Fremdsprache während des Vorbereitungsdienstes. Einige Universitäten haben jedoch bereits Masterstudiengänge mit Schwerpunkt auf interkultureller Bildung. In *NRW* gibt es an acht Universitäten konkrete Angebote in Bezug auf interkulturelle Bildung und Deutsch als Zweitsprache wird in den Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität zu Köln obligatorisch sein. In *England* wurde Englisch als zusätzliche Sprache als Angelegenheit nationaler Priorität vom 'Training and Development for School's Agency' identifiziert und es gibt eine Strategie für die Entwicklung von EAL ('English as Additional Language') durch das Institut für Bildung. In *Schweden* gibt es ein großes Angebot an Kursen für Zweitsprache auf Ebene des Vorbereitungsdienstes, das meist von erziehungswissenschaftlichen Hochschulen organisiert wird. In den *Niederlanden* wird das Unterrichten von Zweitsprache nicht als Spezialfach im Vorbereitungsdienst angeboten. In *Luxemburg* orientiert sich der Vorbereitungsdienst stark an multilingualer Bildung.

jedem Fall die Sprachdidaktik und die Fachdidaktiken umfasst: Mathematik, Geografie, Geschichte usw. Im Weiteren ist die Erziehungswissenschaft dort mit einzubeziehen, wo sie das Feld der sprachlichen Bildung berührt und einen Anschluss zu Fragen interkultureller Bildung und einer Diversity Education herstellen kann.

2.5. Die Herausforderungen durch inklusiven bildungssprachlichen Unterricht und durchgängige Sprachförderung

Der Status der Förderung von Schülerinnen und Schülern in der jeweiligen Landessprache (gemeinhin ‚Zweitsprache‘) ist in den europäischen Ländern unterschiedlich: Neben Auffang- und Vorbereitungsklassen für Quereinsteiger gibt es jahrgangshomogene wie übergreifende additive Fördergruppen. Die überwiegend anzutreffende Situation ist Submersion (das sprachliche Eintauchen) ohne speziellen Fokus auf die besonderen Lernbedürfnisse multilingualer Schülerinnen und Schüler. Das IALT-Modell ist eine Art von Immersion mit besonderen Elementen, das den Erwerb der Bildungssprache erleichtert. Für die Realisierung dieses Modells ist eine Änderung einiger Strukturen in der Schule nötig, vor allem die Notwendigkeit der Kooperation von Sprachlehrkräften und denen anderer Fächer. In vielen Ländern können wir eine Zunahme an Einsicht, was den unvermeidlich notwendigen Input an Bildungssprache angeht, erkennen, doch nach wie vor erscheint dieser Unterricht als ein Anhängsel des Unterrichts in der jeweiligen Verkehrssprache und wird von den meisten Fachlehrerinnen und -lehrern kaum zur Kenntnis genommen. Die didaktische Entwicklung einer inhaltlich anspruchsvollen und theoretisch reflektierten Konzeption auf der Basis wissenschaftlicher Arbeiten ist nach wie vor ein Desiderat; selbst die Konzeptionen für den Unterricht in Auffang- und Vorbereitungsklassen für neu zuwandernde Kinder und Jugendliche ist über die Erkenntnisse der 1980er Jahre wenig hinaus gekommen. Darüber hinaus besteht im Kontext einer interkulturellen Bildung kaum einen integrierender Blick auf die Frage des bildungssprachlichen Lernens in einer anderen Sprache, wie sie z.B. in der Familie verwendet wird. Von daher kann ein älteres Buch wie das „Erziehungsziel Zweisprachigkeit“ von Ingrid Gogolin (1988) mit der Forderung nach einem Gesamtsprachenkonzept für Schule und Unterricht nach über 20 Jahren immer noch revolutionär anmuten.

Vor dieser Situation stehen die meisten Länder Europas 2010. Angesichts dessen bietet das IALT-Curriculum die Möglichkeit, den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler über eine Konzentration auf Sprache nicht als Werkzeug sondern als Medium, in dem und durch das sich Bildung vollzieht, effektiver zu gestalten. Dazu sind einige Inhalte von unabdingbarer Bedeutung, ohne die IALT nicht zum Ziel kommen wird: Die theoretischen Grundlagen des IALT-Sprachmodells sind bereits beschrieben werden – ohne diesen Ansatzpunkt an einer Theorie der Sprache, die von den Bedeutungen und der menschlichen Praxis des Erzeugens von Bedeutungen in Interaktionen ausgeht, bliebe der Rest des Curriculums ohne Fundament. Für manche Aus- und Fortbildungsinstitutionen, die stärker an den sprachlichen Strukturen orientiert sind, bedeutet das ggf. einen radikalen Perspektivenwechsel. Davon abgesehen ist sich das Konsortium darin einig, dass das hier vorgelegte Sprachmodell in besonderer Weise an die Bedingungen des Unterrichts und seiner Artikulation anschlussfähig ist. Fachlehrerinnen und -lehrer haben nicht die Aufgabe, an sprachlichen Strukturen ihrer Schülerinnen und Schüler zu arbeiten, sondern sie haben die Aufgabe, ihren Unterrichts so einzurichten, dass sprachliche Strukturen und Funktionen zugänglich werden: in ihrer unterschiedlichen Wirkung auf die Erzeugung von Bedeutung und vor allem im Hinblick auf die unterschiedliche Leistung der fachlichen Register zur Präzisierung und Übermittlung. Mit dem Ansatz an den Funktionen der Sprache, Bedeutungen in und für unterschiedliche Kontexte zu erzeugen ist die Verbindung von sprachlicher Bildung und sachfachlichem Lernen definiert. Sprachliche Bildung wird nicht ‚um ihrer selbst willen‘ betrieben, sondern funktional in das Errei-

chen fachlicher Ziele und Kompetenzen einbezogen. An dieser Stelle sollen spezifische Methoden angeschlossen werden, die diese doppelte Zielsetzung realisieren.

Auf der schulorganisatorischen Ebene ist die Verknüpfung von IALT mit Inhalten der Schulentwicklung wichtig: Das bedeutet z.B. die Erstellung eines Sprachenplans, über den eine Schule ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung über alle Fächer hinweg ausweist. Dazu ist eine grundlegende Vertrautheit mit quantitativen und qualitativen Methoden der Schulentwicklungsforschung vonnöten, die im Lehramtsstudium an der Hochschule zu erwerben sind. Gute Kenntnisse der empirischen Bildungsforschung sind ebenfalls notwendig für Einsatz und Auswertung von sprachdiagnostischen Instrumenten. Dieses muss bereits auf der Ebene der ersten Ausbildung in Kommunikation-, Beratungs- und Planungskompetenzen eingebettet sein, die sicherlich erst in der weiteren Aus- und Fortbildung in der Schule vertieft und erweitert werden müssen. Voraussetzung ist ebenfalls ein wissenschaftlich fundiertes Wissen um die menschliche Kommunikation.

2.6. Ziele, Kompetenzen und Inhalte

Das hier verwendete Konzept der „Kompetenz“ beruht auf dem Verständnis, wie es von der OECD und der Europäischen Union im Rahmen ihrer Bildungspolitiken entwickelt wurde: Es umfasst nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch Haltungen. Verbreitet zum Begriff, der von den beiden Organisationen definiert wurde, ist das Verständnis einer Kompetenz als „Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden. So ist beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit eine Kompetenz, die sich auf Sprachkenntnisse, praktische IT-Fähigkeiten einer Person und deren Einstellungen gegenüber den Kommunikationspartnern abstützen kann.“¹⁰

Das IALT-Curriculum ist in die allgemeinen Ziele der Lehrkraftausbildung eingebettet: Es befördert relevantes Fachwissen und -verstehen, fundierte pädagogische Prinzipien und Praxen sowie das Engagement für soziale Gerechtigkeit. Es gibt Impulse für die Praxis reflektierender Lehrerinnen und Lehrer. Das Arbeiten mit dem IALT-Curriculum ist ein gemeinschaftliches Unternehmen, das Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Schulen und Universitäten, politische Entscheidungsträger und Gemeinwesen involviert. Innerhalb der Ausbildung der Sprachlehrkräfte zielt es darauf ab, Wissen und Verständnis in allen Aspekten von Sprache zu fördern, die für die Sinnproduktion und Kommunikation in der Gesellschaft benutzt wird. Es fördert inter- und transkulturelle Praktiken, sowie Multilingualität als Normalität in einer modernen und diversen Gesellschaft. Im Speziellen anerkennt das Curriculum Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Entwicklung der Erst- und Zweitsprache sowie der Lese- und Schreibfähigkeit.

Die zu erwerbenden Kompetenzen durch das EUCIM-Konsortium auf drei Module zugeschnitten:

- i. Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung,
- ii. Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens,
- iii. Bildungssprache und Schulorganisation.

¹⁰ Die Definition und Auswahl an Schlüsselkompetenzen, leitende Zusammenfassung:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>

Die im Folgenden aufgeführten Kompetenzen sind nach verschiedenen Prinzipien modelliert:

(1) Üblicherweise wird zwischen verschiedenen Dimensionen von Kompetenz unterschieden: *Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen*. Jede Kompetenz beruht demnach auf einem theoretisch und empirisch fundierten Wissen. Die Übersetzung dieses Wissens in Handlungen und Handlungsmöglichkeiten verlangt angemessene Methoden, deren Anwendung auf Fähigkeiten beruht, die ebenfalls erworben werden müssen. Voraussetzung für solche Anwendungen ist eine theoretisch und ethisch fundierte habitualisierte Reflexion, d.h. eine Einstellung. Das IALT-Curriculum bekennt sich damit zu einem normativen Ansatzpunkt – spricht an der Verbesserung der Bildungs- und Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern interessiert zu sein, deren mitgebrachtes kulturelles Kapital nicht für einen selbständigen Aufbau der für den Schulerfolg notwendigen bildungssprachlichen Fähigkeiten ausreicht. Diese Einstellung ist jedoch nicht einfach vorhanden oder nicht vorhanden, sondern ihrerseits ein Bildungsprodukt der Lehrerausbildung, die nicht allein auf der Übernahme einer „guten Absicht“ beruht, sondern an jedem einzelnen Gegenstand immer wieder reflexiv geprüft und ggf. neu ausgerichtet werden muss.

(2) Des Weiteren sind die Kompetenzen – dem theoretischen Modell der Bildungssprache entsprechend – anhand einer Linie zunehmender Abstraktheit und auch Schwierigkeit modelliert: Sie setzen zunächst bei den vielfältigen und breiten Erfahrungen und dem Vorwissen der Studierenden an (Alltag), fokussieren daraufhin bereits vorhandene Fähigkeiten und Expertise (Anwendung), überführen diese auf der Grundlage des IALT zu Grunde liegenden Sprachmodells in einen systematischen Zusammenhang mächtigen Wissens (Theorie) und verhandelt schließlich verschiedene und sich widerstreitende Positionen (Kritik).¹¹

(3) Die Kompetenzen sind primär an den Bedürfnissen der Fachlehrerinnen und -lehrer ausgerichtet, nicht an denen der Sprachlehrkräfte. Der Auftrag einer Aufmerksamkeit auf und einer Hin- und Herführung zu einer kontextreduzierten und abstrakten (Fach-)Sprache ist für Fachlehrerinnen und -lehrer weitgehend neu und in den meisten Curricula der europäischen Ländern nicht vorgesehen.

2.6.1 Sprache, Zweitspracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung

Im Modul Sprache, Zweitspracherwerb und Sprachaneignung geht es um das in Kap. 2 dargestellte, dem IALT-Curriculum zu Grunde liegende Modell von Sprache und Sprechen, über das Lehrerinnen und Lehrer wie Studierende verfügen müssen, um einen sprachfördernden Fachunterricht erfolgreich erteilen zu können: Daher erwerben sie sowohl theoretische Kenntnisse, analytische Fähigkeiten und nehmen einen reflexiven Habitus ein, der prinzipiell alle fachlichen Gegenstände als Ressourcen für Aufbau und Gestaltung der Fach- und Bildungssprache betrachtet.

Dieses erste Modul unterstützt Lehrkräfte und Lehramtsstudierende darin, Zweitsprachlernenden zu ermöglichen, die Sprache der fachlichen Diskurse zu erlernen, d.h. Register und Genres und dazugehörige soziale Praktiken. Dazu müssen sie auf die Sprache, die in ihren Fachgebieten im Klassenraum, als auch in den Lehrmaterialien gebraucht wird, achten und dabei Schülerinnen und

¹¹ Das Modell knüpft an die didaktische Struktur nach Macken-Horarik (1997) an; er erkannte eine hierarchische Matrix von Lerndomänen im Sprachunterricht durch die von Schülerinnen und Schülern erwartet wird, dass sie Fortschritte machen.

Schüler mit einem angemessenen Zugang zur aufbauenden und durchgängigen sprachlichen Bildung quer durch das Curriculum versorgen.

Lehrkräfte und Lehramtsstudierende müssen verstehen, wie Sprache und Inhalte des Curriculums zusammenarbeiten und wie sie die Lernbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler, darunter auch der Zweitsprache, identifizieren können. Um dies zu tun, müssen Lehrkräfte gegenüber (a) der konstitutiven Rolle, die Sprache beim Lernen der Fachinhalte spielt und (b) den sozial situier-ten Identitäten der Lernenden, ihren Interessen und ihrem Status sowie den vorherrschenden lokalen und institutionellen Haltungen der Sprache, Werten wie Machtverhältnissen, sensibel sein. Lehrkräfte werden erkennen, dass sich einerseits die durchgängige sprachliche Förderung der Bildungssprache auf alle Lernenden auswirkt und auch auswirken soll, sie aber andererseits eine besondere Bedeutung für Schülerinnen und Schüler einer Zweitsprache haben.

Einstellungen

Im Bereich der Einstellungen ist die zentrale Perspektive, dass Lehrkräfte wie Studierende Spre-chen als soziale Handlung auffassen, die systematisch Bedeutungen erzeugt; Sprache wird also auch von der Seite ihres Funktionierens, Handelns und Wirkens her aufgefasst und verwendet, nicht primär von der Seite ihrer Form (Grammatik, Wortschatz). Die Studierenden sind prinzipiell sensibel für die sprachliche Verarbeitung von (Unterrichts-) Gegenständen, offen für kreative Lösungen durch die Schülerinnen und Schüler und bereit, herkunftssprachliche Kompetenzen als Ressourcen im Prozess des Aufbaus der Bildungssprache anzuerkennen und so weit möglich ein-zubeziehen. Sie sind ebenfalls sensibel für Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern sowie bereit und in der Lage, sie zu unterstützen, wenn es deren Bedürfnisse oder die Sachlage von Un-terrichtsgegenständen erfordert.

Wissen

Über theoretische Kenntnisse wird ein systematisches Wissen aufgebaut, das zur Analyse von sprachlichen Handlungen von Schülerinnen und Schülern benötigt wird: Dieses Wissen bezieht sich auf folgende thematischen Felder: Lehrkräfte und Studierende sind über die jeweilige Mehrsprachigkeitssituation und die gesellschaftliche Sprachenpolitik grundlegend informiert und verfügen sicher über ein Repertoire linguistischer Fachbegriffe zur Beschreibung sprachlicher Handlungen und ihrer Strukturen (Morphosyntax, Lexikon, Semantik, Pragmatik, Phonologie). Weiterhin kennen sie im Detail die Gesetzmäßigkeiten, die regulären und irregulären Verläufe in Erst- und Zweitspracherwerb sowie typische Übergangphänomene („Zone der nächsten Entwick- lung“), Interferenzen und Transferphänomene. Sie kennen das IALT-Sprachmodell und seine zen- tralen Dimensionen – Register und Genre – genau. Sie verfügen neben den grundsätzlichen Unter- scheidungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Bildungssprache und kommunikativer Alltagssprache sicher über die spezifischen Elemente und Strukturen der fachsprachlichen Regis- ter ihrer Unterrichtsfächer. Sie verstehen grundsätzlich die Bedeutung des Kontexts und die Be- deutung der Multimodalität für das sprachliche Handeln im Unterricht; das gilt für die Interaktion unter Schülern ebenso wie die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern (classroom talk). Sie kennen die Artikulationsformen des Unterrichts wie z.B. insbesondere die „Genres“ beschrei- ben, klassifizieren, entscheiden, beurteilen, oder Prinzipien verwenden (z.B. Kausalität), kennen Artikulationsformen wie die Zeit strukturieren im Allgemeinen und in exemplarischer Vertief- ung, sowie deren gezielten Einsatz für Planung und Durchführung des Unterrichts wie auch die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern.

Fähigkeiten

Die Studierenden haben die Fähigkeit, systematisch beobachtete sprachliche Handlungen gezielt daraufhin zu analysieren, welche sprachlichen Register verwendet werden, und unter Berücksichtigung der Kommunikationsgegenstände, der Interaktionsverhältnisse und dem Modus des jeweiligen Registers zu beurteilen, wie effektiv diese eingesetzt werden, um Bedeutungen zu erzeugen. Die Studierenden sind in der Lage, die fachsprachlichen Mittel bei anderen und bei sich zu beobachten und ihre nach Kontext unterschiedliche Wirkung präzise einzuschätzen. Auf der Grundlage ihrer Beobachtungen können sie den sprachlichen Entwicklungsstand von Lernenden sicher einschätzen und daraufhin selbst Ziele und Inhalte für Unterrichtsstunden entwerfen. Sie sind in der Lage, sowohl das strukturelle Sprachwissen von Schülerinnen und Schülern, deren Entwicklungsstand im Kontrast zu den fachsprachlichen Notwendigkeiten der jeweiligen Gegenstände, sowie deren funktionalen Einsatz durch die Lernenden in verschiedenen Interaktionssituationen zu erkennen und für die Planung von (fach-)sprachlichen Aktivitäten im Unterricht zu berücksichtigen.

2.6.2 Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens

In der Forschung über das Lehren und Lernen in diversen sprachlichen Hintergründen haben eine Vielzahl an Perspektiven und Disziplinen verschiedene theoretische Ansätze und methodologische Strategien angeboten. Aus einer historischen Perspektive heraus betrachtet, wurde der Unterricht für Sprecherinnen und Sprecher einer Zweitsprache lange als ein Teil der allgemeineren Forschung zu Methoden des Fremdsprachenunterrichts angesehen. Diese hat ihrerseits rasante Veränderungen in den letzten 60 Jahren erfahren: Als eine Folge davon hat sich der Fremdsprachenunterricht von der typischen Grammatik-Übersetzungsmethode hin zu audiolinguale oder kommunikativen Methoden bewegt, wobei heutzutage eine Vielfalt an verschiedenen etablierten und alternativen Ansätzen angefounden werden können.

Die inhaltliche Konzeption der Module geht davon aus, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit einem sprachlichen Repertoire zur Schule kommen, welches eine biokognitive Basis besitzt und vom soziokulturellen Hintergrund beeinflusst wird. Es wird außerdem angenommen, dass die Sprachentwicklung von Lernenden durch fundierte inklusive und durchgängige Förderung der Sprache verbessert werden kann. Das Lernen von Sprache wird auch als Teil des sozialen Lernens betrachtet, bei dem Lehrkräfte Hilfe leisten. Die Unterstützung ist sensibel für Lernende und Lernprozesse organisiert und wird daher als aufbauende Förderung (im Sinne eines Scaffolding) in der Zone der nächsten Entwicklung angesehen.

Lehrerausbildnerinnen und -ausbilder während des Studiums und in der Weiterbildung erkennen, dass es wichtig ist, den Lernenden zu helfen zu lernen, Sprache angemessen in verschiedenen Curricula/Schulaktivitäten zu benutzen. Das priorisierte Ziel ist, nicht Wissen über sprachliche Strukturen zu vermitteln, sondern eine effektive Teilnahme an wissensorientierter und schulerelevanter Kommunikation zu fördern. Um dies zu tun, ist es notwendig, eine Perspektive auf Sprache einzunehmen, die Bedeutungen mit passenden sprachlichen Strukturen, Formen und Mitteln in systematischer Weise in Verbindung bringt (und umgekehrt). Sprache und sprachliche Gestaltung werden thematisiert, explizit gemacht.

Eine bestimmte Bedeutung kann mit verschiedenen sprachlichen Ausdrücken realisiert werden, aber nur einige Ausdrücke sind jeweils kontextuell angemessen – so ist z.B. die gesprochene Sprache einer mündlichen Diskussion generell für einen schriftlichen Bericht in der Wissenschaft unangebracht. Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichsten sprachlichen Hintergründe können

von einem sprachliche Mittel explizit machenden Unterricht profitieren, wozu in diesem mit verschiedenen Möglichkeiten gearbeitet wird, Bedeutungen durch eine Kombination von Sprache(n), visuellen, auditiven und anderen symbolischen Mitteln zum Ausdruck zu bringen. Darüber hinaus sollte ihnen Unterstützung gewährt werden, damit sie in ihrer Verwendung von Sprache und anderen symbolischen Ressourcen unabhängig werden und das in einer Weise, die angemessen für die anstehende Aufgabe ist.

Einstellungen

Die Studierenden bzw. Lehrerinnen und Lehrer erlangen eine Einstellung zum sprachlichen Lernen, die sprachliches und fachliches Lernen als einen gemeinsamen Prozess auffasst; sie sind bereit, mit den Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer, Entscheidungen über geeignete Methoden gemeinsam zu treffen. Sie sind offen für sprachliche Ressourcen der Schülerinnen und Schüler – seien es solche, die über deren Herkunftssprachen transportiert werden, oder solche, die auf alltagssprachlichen Registern beruhen. Die Studierenden und Lehrkräfte sind nicht nur zufrieden, wenn die Schülerinnen und Schüler eine fachliche Aufgabe richtig lösen, sondern bestehen auch auf effektiven und gelungenen sprachlichen Formulierungen – nicht nur zur Verbesserung fachlicher Leistungen, sondern als Beitrag zur sprachlichen Bereicherung der Schülerinnen und Schüler (enrichment).

Wissen

Dazu verfügen die Studierenden und Lehrkräfte über ein fundiertes Wissen von als erfolgreich und effektiv bekannten Methoden und didaktischen Arrangements in den Bereichen Textproduktion, Lesen, Reflexion über Sprache – jeweils einzeln, in der Gruppe oder im Unterrichtsgespräch. Sie kennen die Bedingungen für ‚guten‘ Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen, die Bedeutung des Alters und des sprachlichen Entwicklungsstands als Kriterien für Auswahl und Einsatz von Methoden und wissen, auf der Grundlage welcher Kriterien angemessene Aufgaben formuliert und Übungen entwickelt werden. Sie kennen nationale und internationale Best-Practice-Beispiele.

Fähigkeiten

Die Studierenden und Lehrkräfte betrachten Methoden nicht als insulare Elemente des Unterrichts, sondern verfügen über die Fähigkeit, diese im Rahmen eines Gesamtarrangements des Unterrichts systematisch anzuordnen und einzusetzen. Dabei verfügen sie über die Fähigkeit, fachliche und sprachliche Ziele und Kompetenzen zu verschränken. Sie können Methoden auf dem Hintergrund der Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern auswählen und aufbereiten. Dazu führen sie eine Bedarfsanalyse durch. Es gelingt ihnen eine Unterrichtsorganisation, welche einen geschickten Umgang mit der Zeit zulässt und den Schülerinnen und Schülern die nötige Lernzeit gibt, ohne die fachlichen Ziele aus den Augen zu verlieren. Sie beherrschen es grundsätzlich, sprachliche Äußerungen von einer kommunikativen auf eine fachsprachliche Ebene zu führen und verstehen es sicher, von einer impliziten auf eine explizite Ebene der Behandlung sprachlicher Formulierungen zu wechseln, sowie selbst sprachlich zu modellieren. In diesem Zusammenhang vermitteln sie Lernstrategien zur Verbesserung sprachlicher Gestaltung der fachlichen Gegenstände und beziehen dabei multimodale Möglichkeiten wie z.B. graphische Hilfsmittel (graphic organizers) ein.

2.6.3 Bildungssprache und Schulorganisation

Im Modul Bildungssprache und Schulorganisation geht es um die Rahmenbedingungen, die in Schulen gegeben sein müssen, damit diese die sprachliche Bildung im Sinne von IALT erfolgreich

betreiben können. Unterricht und Schulentwicklung gehören zusammen. Seit einigen Jahren – sicherlich durch den starken Rückenwind der großen vergleichenden Schulleistungsstudien beflügelt – stehen die qualitativen Aspekte ‚guter‘ Schulen und ‚guten Unterrichts‘ für die Bildungsplanung stärker im Vordergrund. Gerade die internationalen Schulleistungsstudien haben einen starken und auch theoretisch argumentierenden Fokus auf dem Zusammenhang von Schule als System, Unterricht und dem gemessenen Output, den Schulleistungsdaten bewirkt. In einer Reihe von staatlichen Bildungssystemen gibt es inzwischen nationale Standards, die konsequent überprüft werden und sich in einer Bewertung der Leistung von Einzelschulen niederschlagen. In diesem Zusammenhang geht es eben nicht nur um die Leistung einzelner Schüler, sondern um die Leistungsfähigkeit von Schulen als Systemen, d.h. Fachleistungen werden im Kontext von Schulentwicklung nach innen (Schul- und Unterrichtsorganisation) und nach außen (Bezug zum Quartier und den Gemeinden) interpretiert. Für den Zweitsprachenunterricht gibt es bislang keine verbindlichen Standards und nur vereinzelt Curricula¹².

Die Zusammenhänge von Schulorganisation, Bildungsadministration, Unterricht und Schulleistung ist im Rahmen von Studien, die nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Merkmale in den Blick nehmen, genauer untersucht worden. So kommen McLaughlin und McLeod in einem bereits älteren, in seinen Ergebnissen nach wie vor aktuellen Beitrag (1997), zu dem interessanten zusammenfassenden Ergebnis zu im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität erfolgreichen Schulen: „Einer der bemerkenswertesten Züge dieser Schulen ist ihr Einfallsreichtum im Umgang mit Ressourcen. Lehrer und Schulleitung erkennen das erzieherische Potential unkonventioneller Ressourcen an und nutzen diese effektiv. Was die Versorgung der Schüler mit einer guten Erziehung anbelangt, so werden an diesen Schulen Zeit und Kooperation als gleichwertig mit finanzieller und personeller Ausstattung gesehen. Diese Schulen haben durch Einfallsreichtum Wege gefunden, um sowohl die Quantität als auch die Qualität der Zeit auf ein Optimum zu steigern, und dies sowohl hinsichtlich der Zeit, die den Schülern zum Lernen zur Verfügung steht, als auch hinsichtlich der Zeit, die die Lehrer zur Planung des Unterrichts haben. Die Muttersprache der Schüler wird auch eher als Quelle denn als Hindernis für das Lernen gesehen. Durch die Betonung sinnvoller Kommunikation, welche Sprache die Schüler auch immer verwenden, bieten diese Schulen den Schülern ein großes Angebot an Lerninhalten an, während die Schüler gleichzeitig im Englischen sicherer werden. Ein weiterer bemerkenswerter Zug dieser Schulen ist die Art und Weise, wie in jeder Schule individuelle Programmelemente zusammenpassen und sich gegenseitig verstärken, um ein umfassendes Ganzes zu bilden“ (McLaughlin/McLeod 1997, 20).

Im Hinblick auf das IALT-Curriculum ist es von großer Bedeutung, das Sprachenlernen systematisch ins Curriculum einzubauen. Solche Entscheidungen werden nicht von einzelnen Lehrerinnen oder Lehrern getroffen, sondern sind Ergebnisse gemeinsamer und kommunikativer Prozesse in Schulen und müssen auf der organisatorischen Ebene initiiert und verankert werden. Dabei ist der Stellenwert des Lernens der Zweitsprache quantitativ und qualitativ darzustellen; dasselbe gilt für die Berücksichtigung der Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler. Die EU¹³ definierte die folgenden Schlüsselkompetenzen als ausschlaggebend für den Lehrberuf: Arbeit mit Information, Technologie und Wissen, Arbeit mit Mitmenschen – Lernenden, Kolleginnen und Kollegen

¹² In Deutschland haben einige Bundesländer spezielle Curricula für „Deutsch als Zweitsprache“ entwickelt (z.B. Hamburg, NRW, Sachsen und Bayern); NRW wird in Kürze Richtwerte veröffentlichen.

¹³ Europäische Kommission, Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf

und anderen Bildungsbeteiligten; Arbeit mit und in der Gesellschaft – auf lokaler, regionaler, nationaler, europäischer und globaler Ebene.

Einstellungen

Für die erfolgreiche Umsetzung des IALT-Curriculums auf der Ebene der Schulorganisation benötigen Lehrpersonen und Verantwortliche in Schulen drei zentrale Kompetenzen: Planungs-, Beurteilungs- und Beratungskompetenz. Damit ist die grundlegende Einstellung berührt: Die Studierenden verstehen ihre Rolle als Lehrkräfte in der Perspektive eines reflektierenden Praktikers – ‚reflective practitioner‘ (Schön 1983), d.h. einer Lehrperson, die sich nicht auf den jeweiligen Fachunterricht beschränkt, sondern ihre Arbeit in den Gesamtkontext der Schule wie der umgebenden Gemeinde bzw. des Quartiers eingebettet sieht und auch aktiv einbettet, theoretisch durchdringt und sich regelmäßig fortbildet. Die Lehrkräfte erwerben eine wertschätzende Einstellung zu Kooperation und Vernetzung und fühlen sich in ihrer Arbeit gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen verantwortlich. Sie sind bereit, bei der Planung des inklusiven bildungssprachlichen Unterrichts zusammenzuarbeiten, sich wechselseitig zu evaluieren, zu beraten und zu unterstützen. Sie tragen zur Entwicklung einer gemeinsamen Philosophie ihrer Schule bei, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht als Bestandteil einer differenzoffenen interkulturellen Bildung begreift und die demokratische Partizipation aller Beteiligten als Bestandteil einer auch auf der Ebene des Kompetenzaufbaus ihrer Schülerinnen und Schüler erfolgreichen Schule bejaht.

Wissen

Ihre Kenntnisse umfassen ein fundiertes Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien der Zusammenarbeit und Implementation innovativer Elemente in den Bereichen Sprachenplanung und Schulsprachenpolitik, Elternpartizipation und sprachbezogene Fortbildungen. Weiterhin verfügen sie über einen guten Überblick, sowie exemplarisch umfassende Kenntnisse über gängige und valide sprachdiagnostische Verfahren und Instrumente für verschiedene Altersgruppen, wie auch in Beziehung auf die fachlichen Bedingungen ihres Unterrichts.

Fähigkeiten

Für die Umsetzung des inklusiven bildungssprachlichen Unterrichts verfügen die Studierenden über Fähigkeiten, die in der späteren Praxis zur Erstellung eines Schulsprachenplans¹⁴ als zentrales Element auf der schulorganisatorischen Ebene führen: Hierin können sie das Verhältnis zwischen den Unterrichtsangeboten für die jeweilige Verkehrssprache, den Minderheitensprachen und den Fremdsprachen in ein innerschulisches Gesamtsprachencurriculum einbinden, sowie aus der IALT-Perspektive insbesondere den Aspekt der unterschiedlichen Register – und damit verbunden die notwendige Kooperation von Sprach- und Fachlehrerinnen und -lehrern planen, organisieren, evaluieren und beraten. Daran gekoppelt ist die Fähigkeit, mit Verfahren der Sprachstandsdiagnostik in Durchführung und Auswertung sicher, wie auch mit Unterstützung durch Fachleute umgehen zu können, sowie die Bedeutung der Ergebnisse auf individuelle wie gruppenbezogene Förder- und Bildungsmaßnahmen verständlich ‚übersetzen‘ zu können.

In der *ersten Phase des Studiums* erwerben sie die Fähigkeit, einen Sprachenplan auf der Grundlage ihres Wissens im Team zu erstellen und die schulische Wirklichkeit im Rahmen ihrer Praktika daraufhin zu beobachten und zu analysieren. In der *zweiten Phase des Vorbereitungsdiensts* er-

¹⁴ Vgl. für multilinguale afrikanische Staaten wie Südafrika z.B. Niedrig 2004, 77; Dichanz 2007.

proben sie insbesondere ihre sprachdiagnostischen Fähigkeiten auf breiterer Basis und schlagen unter Betreuung ihrer Mentorinnen und Mentoren in der Schule Maßnahmen zur mittel- und längerfristigen Planung sprachlicher Bildungsangebote vor. Im Umgang mit Eltern, Lernenden und Lehrkräften vertiefen und schulen sie ihre Beratungskompetenz. In der *dritten Phase der Fortbildung* erreichen die Lehrerinnen und Lehrer die Fähigkeit, an einer umfassenden Planung der sprachlichen Bildung an ihrer Schule nicht nur teilzunehmen, sondern diese im Auftrag des Kollegiums oder der Schulleitung selbst durchzuführen. Sie beziehen dabei externe Expertinnen und Experten und wichtige Akteure in der Gemeinde bzw. im Quartier ein und arbeiten im Netzwerk mit anderen Schulen zusammen.

2.7. Evaluation

Das Curriculum für das inklusive bildungssprachliche Lernen und Lehren ist eine Neuerung. In einigen europäischen Ländern sind die Grundideen verfügbar; in den meisten Schulen und Hochschulen kennen diese aber nur sehr wenige, so dass für die Implementierung, aber auch für den Umgang mit dem Curriculum in der Praxis eine Unterstützung bereitstehen muss. Aus Sicht des Konsortiums sollte dazu ein Evaluationsplan erarbeitet werden, der auf der Grundlage der nationalen und lokalen Anforderungen erstellt wird.

Der Evaluationsplan hat zwei Aufgaben: Er soll zum einen überprüfbar werden lassen, ob die vorgesehenen Kompetenzen erreicht worden sind; zum anderen geht es um eine Unterstützung und Begleitung im Prozess des Kompetenzaufbaus; zudem soll das Ergebnis sowohl für die oder den Studierenden selbst, wie auch die ausbildende Institution erkennbar sein. Die Evaluation ist demnach sowohl summativ, wie auch formativ anzulegen.

Für die Prüfung von Kompetenzen wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Instrumenten entwickelt: von regelrechten Tests („PISA für Lehrkräfte“) bis hin zu ‚weichen‘ Formen wie kollegialen Auswertungsgesprächen. In der Regel sind die Prüfungsformen in den verschiedenen Ausbildungssystemen über Prüfungsordnungen definiert. An diesen werden sich die nationalen Versionen des IALT-Curriculums orientieren. Aus der Sicht des Konsortiums ist es unabdingbar, in jedem Fall sicherzustellen, dass die Prüfung für die Studierenden selbst informativ und somit formativ, also bildend ist. Zu diesem Zweck bietet sich das Design des Portfolios an. Zum einen liegt mit dem europäischen Sprachenportfolio seit einigen Jahren ein Instrument vor, das gut und breit bekannt ist und höchst wahrscheinlich von einer Reihe von Schulen im Rahmen der Umsetzung des inklusiven bildungssprachlichen Unterrichts auch eingesetzt wird. Zum anderen beginnt sich die Prüfungsform des Portfolios inzwischen auch an Hochschulen und der Lehrkraftausbildung zu verbreiten; in Nordrhein-Westfalen z.B. wird das Portfolio verbindlich für die Begleitung sämtlicher Praxisphasen über die verschiedenen Ebenen der Ausbildung hinweg. Man hat die Möglichkeit einer gleichzeitigen Information der prüfenden Instanz und der oder des zu Prüfenden erkannt; es bietet zudem eine gute Grundlage für ein auswertendes Gespräch. Bislang uneinheitliche Standards hinsichtlich der Quantifizierung des Portfolios fallen nicht ins Gewicht, da es mit dem IALT-Curriculum nicht darum geht, europaweit vergleichbare Normen zu prüfen. Es empfiehlt sich eine Kombination einer quantifizierbaren Beurteilung nach der Währung der ECTS, verbunden mit einem formativen Feedback z.B. in Form eines Portfolios.

Weiterhin bietet es sich an, die Überprüfung der Kompetenzen als Ergebnis des Studiums bzw. der Aus- und Fortbildung in anderen lokal realisierbaren und passenden Formen zu prüfen, wie z.B. die Möglichkeit, daraus eine Masterarbeit erwachsen zu lassen, Beobachtungen in IALT-Stunden im Vorbereitungsdienst mit anschließendem Auswertungsgespräch oder andere lokal gängige und erprobte Prüfungsformen zu verwenden. Ggf. ist auch eine kumulative Prüfungsform möglich,

wie sie zurzeit an der Universität Köln erprobt wird: Neben der Führung eines Portfolios werden kleinere Aufgaben verlangt wie z.B. eine kleine Straßen- oder Stadtteil ethnographie zur kulturellen und sprachlichen Diversität, die Erhebung der Vielsprachigkeit in einer Schulklasse anhand von Sprachenporträts oder Fragebögen, die Durchführung von sprachbiographisches Interviews, die exemplarische Analyse von mündlichen Aufnahmen oder Texten einzelner Schülerinnen oder Schüler anhand zuvor erarbeiteter Instrumente zur Diagnose des Sprachstands mit weiterführenden Überlegungen zum Anschluss von individueller Förderung, die Analyse der Erwerbsstufen der deutschen Präpositionen bei einem Kind mit Türkisch als Erstsprache anhand von längsschnittlich erhobenen Sprachproben, kontrastive Analysen des Sprachenwechsels zwischen Deutsch und Türkisch (für Studierende mit türkischen Sprachkenntnissen) oder kontrastive Analysen der bildungssprachlichen Redemittel im Russischen und Deutschen in verschiedenen Kontexten mit methodischen Überlegungen zum Einbau in den Unterricht (für Studierende mit russischen Sprachkenntnissen) usw.

3. Adaption des Europäischen Kerncurriculums für NRW

Die Adaption des Europäischen Kerncurriculums für inklusiven Unterricht durchgängiger Bildungssprache für Nordrhein-Westfalen wurde im Rahmen der bereits bestehenden Vorgaben und Bedingungen vorgenommen.

Eine Adaption wurde für die erste Ausbildungsphase in Bachelor- und Masterstudiengängen für das Lehramt aller Schulformen erarbeitet, fußend auf den zurzeit laufenden Entwicklungen in den Hochschulen. Darüber hinaus wurde der Bereich der Lehrerfortbildung erfasst, wobei Seminarleiterinnen und Seminarleiter der zweiten Ausbildungsphase ebenso angesprochen werden wie Mitglieder von Kompetenzteams oder Sprachberaterinnen und Sprachberater für Schulen.

In Nordrhein-Westfalen bestehen bereits Aus- und Fortbildungsangebote für den Bereich des Zweitsprachenlernens und die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen, die anhand ähnlicher Überlegungen und Erfahrungen gestaltet wurden, wie das Europäische Kerncurriculum sie beschreibt. An dem bereits erfolgreich Bestehenden soll weitergearbeitet werden, Ansätze sollen ausgebaut werden, wie es das auf der europäischen Ebene zu Grunde gelegte prozessorientierte Curriculumkonzept vorsieht.

Der hier vorgelegte nordrheinwestfälische Curriculumtext bringt die Inhalte des Europäischen Kerncurriculums mit länderspezifischen curricularen Vorgaben für die Lehreraus- und -fortbildung in Einklang und stellt die Kompetenzbeschreibungen für die Adaptierung in den verschiedenen Institutionen der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern auch außerhalb Nordrhein-Westfalens zur Verfügung. Weiterhin wurden – entsprechend den Inhalten und Prinzipien des Europäischen Kerncurriculums – Aus- und Fortbildungsmodule erstellt oder überarbeitet, die als Grundlage für weitere Diskussionen dienen können und transferierbar sind.

Um diese Vorhaben umzusetzen, wurden während des Entstehungsprozesses des Europäischen Kerncurriculums bei allen Projektpartnern die zuvor genannten Bildungspartnerschaften – „Teacher Education Partnerships“ (TEPs) – gebildet. In diese Partnerschaften wurden Verantwortliche aus dem zuständigen Ministerium, Wissenschaftler und erfahrene Praktiker aus dem Bereich der Lehreraus- und -fortbildung, Lehrerinnen und Lehrer sowie Elternverbände einbezogen. Auch mit dem Rat eines nordrheinwestfälischen TEP wurde sowohl am Europäischen Kerncurriculum als auch an den entsprechenden Modulen gearbeitet.

3.1. Lehrerausbildung (Pre-Service Education)

Zustandsbeschreibung: Situation des Studiums im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Der Bereich Deutsch als Zweitsprache war in Nordrhein-Westfalen als Bestandteil des Studiums bislang nicht verpflichtend. Allerdings gab und gibt es an verschiedenen Hochschulen Lehrangebote im Rahmen des grundständigen Studiums sowie den Zusatzstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik an sieben Standorten (vgl. zum aktuellen Stand Baur & Scholten-Akoun 2009). Der Zusatzstudiengang umfasst vier Module:

1. Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit
2. Interkulturelle Pädagogik
3. Migration und gesellschaftliche Partizipation
4. Sprachen der Migrantinnen und Migranten

Aus kapazitativen Gründen erwägen einige Hochschulen, den Zusatzstudiengang in Zukunft einzustellen.

Mit der Entscheidung, diesen Bereich im Umfang von mindestens sechs Leistungspunkten für alle Studierenden verpflichtend einzuführen und im Rahmen einer Akkreditierung in Struktur und Konzeption überzeugend darzustellen, waren alle Hochschulen gezwungen, entsprechende Module zu entwickeln. Zur Unterstützung dessen fand ein Entwicklungsprozess einiger Expert/innen statt, den die Stiftung Mercator und das Kultusministerium moderierten. Das Ergebnis liegt als ausformulierter Text seit Mai 2009 vor.¹⁵ Das Modul unterscheidet vier thematische Bereiche:

1. Einführung in „Deutsch als Zweitsprache“
2. Mehrsprachigkeit in der Schule
3. Förderung von sprachlichem und fachlichem Lernen
4. Mehrsprachigkeit im Theorie-Praxis-Bezug

Wenn man sich den derzeitigen Stand der Modulbeschreibungen an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen ansieht, lässt sich feststellen, dass dieses Modul eine kristallisierende Funktion gewonnen hat: an allen Standorten lässt sich der Bezug darauf in Konzeption und Kompetenzformulierungen deutlich erkennen.

Das im Folgenden vorgestellte Modul gründete zum einen auf den Erfahrungen aus den genannten Studienangeboten im Bereich Deutsch als Zweitsprache in Nordrhein-Westfalen, dem Mercator-Modul, dem Modellversuch »Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgabe in der Lehrerausbildung« an der Universität zu Köln¹⁶ sowie konzeptionellen und inhaltlichen Inhalten des Europäischen Kerncurriculums ein. Generell ist zu berücksichtigen, dass sich die Module in den Hochschulen noch in einem inneruniversitären Diskussions- und Abstimmungsprozess befinden.

¹⁵ <http://www.mercator-foerderunterricht.de/projekt/publikationen.html>

¹⁶ <http://www.hf.uni-koeln.de/33111>

Gegenstand

Das in der Lehrerbildung ab 2011 verpflichtende Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ zielt auf eine Kernkompetenz sprachlicher Bildung, die als wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg anzusehen ist und den Ansprüchen einer sprachlich heterogenen Schülerschaft gerecht wird. Im Zentrum steht die Konzentration auf die Bildungssprache als Voraussetzung, einem fachsprachlich geprägten Unterricht auf adäquatem Niveau folgen und an ihm aktiv partizipieren zu können. Das Modul zielt also nicht auf einen speziellen („immersiven“) Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht für Lerner mit geringen Deutschkenntnissen in Vorbereitungsklassen (Seiteneinsteiger), sondern fokussiert die neue Herausforderung, Studierenden aller Fächer für einen sprachsensiblen (Fach-)Unterricht wissenschaftlich und sprachdidaktisch vorzubereiten.

Zum Konzept

- Zielperspektive: Fachsprache und Kommunikation im Fach

Aus der Einsicht, dass (Zweit-)Spracherwerb erheblichen Zeitaufwand sowie zahlreiche Sprech-, Schreib- und Leseanlässe erfordert, ist die didaktische Maxime erwachsen: „Jeder Unterricht ist immer auch Sprachunterricht.“ Sprachunterricht allein kann nicht die nötigen sprachlichen Kompetenzen vermitteln, insbesondere nicht die je fachspezifischen. Jedes Fach verfügt über eine eigene Fachsprache und eigene Kommunikationsformen, die nur im fachlichen Zusammenhang vermittelt werden können. Fachexpertise ist immer gekoppelt an eine Fachsprache und an Fachkommunikation. Das primäre Ziel des geplanten Moduls wird es sein, Studierende der Sachfächer (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaft, Mathematik, Sport etc.) für das Thema Sprache als Herausforderung in ihren Fächern zu sensibilisieren, so dass sie typische Verstehens- und Kommunikationsschwierigkeiten für Lerner/innen mit der Zweitsprache Deutsch in fachlichen Zusammenhängen erkennen können, sowie Wege aufzuzeigen, wie Fachunterricht sprachsensibel erfolgen kann, ohne dabei die fachlichen Unterrichtsziele aus den Augen zu verlieren. Sprachliche Bildung im Fachunterricht wird auf diese Weise als inklusive Sprachförderung und zielt auf alle Schülerinnen und Schüler mit bildungs- und fachsprachlichen Lernbedarfen. Den Fachstudierenden soll – ganz im Sinne des Scaffolding¹⁷ – vor allem gezeigt werden, wie sie ihren Unterricht sprachlich-kommunikativ so organisieren können, dass insbesondere Lernende mit Deutsch als Zweitsprache fachliche Inhalte und fachsprachliche Kompetenzen erwerben können. Sie sollen lernen, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht wo immer möglich sprachlich-kommunikativ zu unterstützen und ihre Sprachkompetenz zu erweitern.

- Lernbereiche und Kompetenzen

Die Bedeutung der sprachlichen Bildung ist in den letzten Jahren gestiegen und wird als querschnittliche Aufgabe in Allgemein- und Berufsbildung betrachtet; inzwischen gehen auch Fachcurricula zunehmend dazu über, die sprachlichen Anteile am sachfachlichen Wissen und Kompetenzaufbau auszuweisen.

Deutsch als Zweitsprache ist im Entwurf des Lehrerausbildungsgesetzes als eigenständiger Aufgabenbereich für alle Lehramtsstudiengänge definiert. Das Arbeitsfeld resultiert aus Prozessen ge-

¹⁷ Vgl. dazu in der Literatur im Anhang Kniffka & Siebert-Ott: Deutsch als Zweitsprache (2008) und Roth: Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweitsprachunterrichts (2006).

sellschaftlichen Wandels, der die Schule seit einigen Jahrzehnten vor neue Herausforderungen stellt: die durch Einwanderung neu entstandene gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sowie alte und neue soziale Disparitäten. Der Bereich Deutsch als Zweitsprache schließt an die Schlüsselthemen Inklusion und Diversität an, wird allerdings aufgrund seiner gestiegenen Bedeutung für das einzelne Individuum wie für die Gesellschaft als eigenständiges Modul in das Studium eingebracht.

Das Modul geht von einer Orientierung an den Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern aus, die es ihnen ermöglichen, einen inklusiven sprachsensiblen und -bildenden Unterricht durchzuführen und mit den jeweiligen Fachinhalten die entsprechende Fachsprache zu vermitteln. Aus dieser Perspektive wird das Studienangebot als notwendig interdisziplinär verstanden. Es setzt sich somit aus Anteilen einer fachübergreifenden Fachsprachendidaktik inklusive der sprachwissenschaftlichen Grundlagen und der Sprachdiagnostik inklusive dem pädagogisch-psychologischen Grundwissen über Diagnostik zusammen.

Innerhalb der Lehrerausbildung sind – neben der Schulformspezifität – zwei zielgruppenspezifische Angebote zu unterscheiden: ein Angebot für Fachstudenten der Sachfächer (Natur- und Sozialwissenschaften, Mathematik, Sport, Geschichte etc.) und eines für Studierende des Faches Deutsch (oder eines anderen Sprachfachs), da diese in der Regel über ein linguistisches Grundwissen verfügen, das bei den Studierenden der Sachfächer erst aufgebaut werden kann. Es werden die folgenden Kompetenzen angestrebt:

(a) Studierende der Sachfächer

- kennen das Themenfeld Sprachen in der Einwanderungsgesellschaft und können dessen Bedeutung für die institutionelle Bildung einschätzen;
- verfügen über ein allgemeines sprachwissenschaftliches Minimalwissen (Morphologie, Syntax, Pragmatik); dieses schließt Kenntnisse über sprachliche Register, insbesondere der kommunikativen Alltagssprache in Abgrenzung zur Bildungssprache ein;
- verfügen über ein Grundwissen hinsichtlich der fachsprachlichen Merkmale und -varietäten für mindestens eines ihrer Unterrichtsfächer. Dieses umfasst neben Kenntnissen zu den Merkmalen auf Wort-, Satz- und Textebene auch Kenntnisse bezüglich der fachspezifischen Sprachhandlungsmuster bzw. Genres (z.B. beschreiben, berichten, erklären, argumentieren);
- können die sprachlichen Anforderungen eines konkreten Themenbereichs fertigkeitbezogen ermitteln (Bedarfsanalyse);
- verfügen über ein Grundwissen zum (Zweit-)Spracherwerb des Deutschen. Dies umfasst u.a. Kenntnisse zu Entwicklungsverläufen bei der Aneignung der deutschen Sprache, beim Zweitspracherwerb auch zu Erwerbsabfolgen in Abhängigkeit von der Herkunftssprache;
- können sprachliche Erwerbsstände von Schülerinnen und Schülern, u.a. durch Einsatz von diagnostischen Instrumenten (Tests und Beobachtungsverfahren) erkennen und beurteilen. Insbesondere sind sie in der Lage, sprachbedingte Lernschwierigkeiten von anderen zu unterscheiden;
- können auf der Grundlage der fachsprachlichen Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes und dem Wissen um die jeweiligen Sprachstände der Schülerinnen und Schüler einen inklusiven sprachsensiblen Fachunterricht planen. Dies umfasst ein Wissen über entsprechende methodische Prinzipien, Vorgehensweisen und Arbeitsformen;
- sind in der Lage, eine der Schülerschaft angemessene Unterrichtsinteraktion zu führen. Das bedeutet, dass sie über Gesprächsstrategien verfügen, die für Schülerinnen und Schü-

ler unterstützend wirken und helfen, deren (fach)sprachlichen Kompetenzen zu erweitern. Dies umfasst z.B. die Kompetenz, Schülerantworten zu rekodieren, so dass sie dem geforderten Register jeweils angemessen sind oder Möglichkeiten zu nutzen, über Sprache zu reflektieren.

(b) Studierende des Faches Deutsch (und anderer Sprachfächer)

- kennen das Themenfeld Sprachen in der Einwanderungsgesellschaft, die deren können dessen Bedeutung für institutionelle Bildungsprozesse und ihre Organisation;
- verfügen über ein breites sprachwissenschaftliches Wissen (Morphologie, Syntax, Pragmatik, Lexikon/Semantik); dies schließt Kenntnisse über sprachliche Register und Varietäten insbesondere in dem Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit ein;
- verfügen über ein vertieftes Wissen hinsichtlich der Merkmale und Varietäten von Fachsprachen allgemein („horizontale und vertikale Gliederung von Fachsprachen“). Dieses umfasst neben Kenntnissen zu den Merkmalen auf Wort-, Satz- und Textebene auch Kenntnisse bezüglich möglicher Sprachhandlungsmuster;
- können eine (sprachliche) Bedarfsanalyse in einem Sachfach durchführen und Kolleg/innen der Sachfächer bei Bedarfsanalysen zu beraten;
- verfügen über ein Fachwissen zum (Zweit-)Spracherwerb des Deutschen. Dies umfasst u.a. Kenntnisse zu Entwicklungsverläufen bei der Aneignung der deutschen Sprache, beim Zweitspracherwerb auch zu Erwerbsabfolgen in Abhängigkeit von der Herkunftssprache;
- erkennen und beurteilen sprachliche Erwerbsstände von Schülerinnen und Schülern, u.a. durch Einsatz von diagnostischen Instrumenten (Tests, Beobachtungsverfahren, Fehleranalysen). Sprachbedingte Lernschwierigkeiten können von anderen unterschieden werden können;
- erwerben Grundlagen, um später Kolleginnen und Kollegen – auf der Basis der fachsprachlichen Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes und der individuellen Erwerbsstände – bei der Konzeption eines sprachsensiblen (Fach-)Unterricht beraten;
- verfügen über breite Kenntnisse über methodische Prinzipien, Vorgehensweisen und Arbeitsformen, die einen sprachsensiblen fachsprachlichen Unterricht ausmachen;
- führen eine der Schülerschaft angemessene Unterrichtsinteraktion und sind in der Lage, eine von anderen durchgeführte Unterrichtsinteraktion zu beobachten, zu beurteilen und zu dokumentieren.

- **Aufbau**

Das Studium besteht aus einem Modul, das sich über zwei Semester erstreckt. Zuerst wird über – im Idealfall tutorial begleitete – Veranstaltungen das Grundwissen in den o.g. Kompetenzbereichen vermittelt. Die Tutorien sind auf Altersgruppen und auf Schulformen spezifisch angelegt und sollen bereits erste Anwendungsbezüge beinhalten, z.B. Sprach- und Schriftproben aus verschiedenen Klassenstufen und Altersgruppen. Je nach Ressourcen und Kapazitäten der Hochschulen werden Vorlesungen oder Seminare angeboten. Zunächst werden zumindest zwei unterschiedli-

che Vorlesungen angeboten, um die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden zu berücksichtigen: eine für Studierende mit einem sprachlichen Unterrichtsfach und eine für alle anderen Studierenden. Dieses gilt besonders an den Hochschulen, die das Modul im Master anbieten, da dann bei Studierenden mit einem sprachlichen Unterrichtsfach die linguistischen Grundlagen vorausgesetzt werden können. Ggf. kann eine Differenzierung auch über Tutorien und die in die Vorlesung integrierten Übungen erfolgen.

Im folgenden Semester besuchen die Studierenden ein Seminar, in dem sie fallbezogen in die sprachensible Vermittlung von Fachinhalten an Lerner/innen des Deutschen als Zweitsprache eingeführt werden. Dabei wird vom Prinzip der Komplementarität von Diagnostik und Förderung ausgegangen, d.h. Sprachdiagnostik, Bedarfsanalyse, Unterrichtsplanung und -durchführung werden nicht in getrennten Veranstaltungen vermittelt, sondern als integriertes Studienangebot organisiert. Dieses wird nach Altersgruppen und Schulformen differenziert.

In dieser Phase wird im Sinne eines gestärkten Theorie-Praxis-Austausches mit ausgesuchten Partnerschulen und Lehrkräften zusammengearbeitet. Die Gruppen arbeiten schulformspezifisch. Jede Kleingruppe arbeitet mit einer Lehrerin bzw. einem Lehrer zusammen. Neben regelmäßigen Plenumstreffen sind Gruppenphasen für Fallanalysen mit anschließenden Überlegungen zur Unterrichtsplanung bis hin zur individuellen Förderplanung vorgesehen. Die Lehrenden bieten dazu ein Forum an, auf dem die Studierenden den jeweiligen Erarbeitungsstand ihres Projekts vorstellen und Beratung und Rückmeldung erhalten.

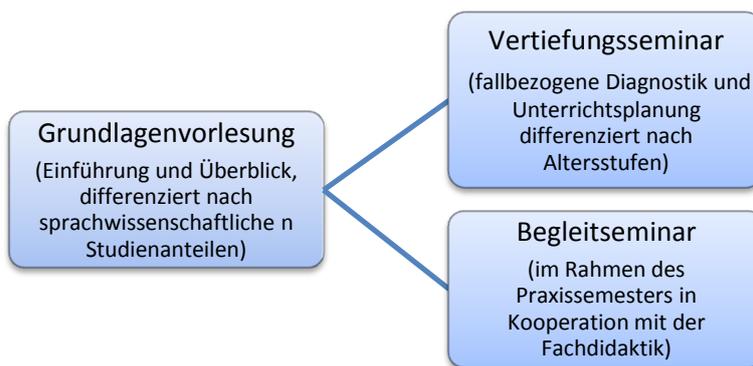


Abb. 2 Aufbau des Hochschulmoduls

- Lern- und Lehrorganisation

Die Durchführung der Lehrveranstaltungen orientiert sich neben den Grundlagen des IALT-Curriculums an folgenden Prinzipien:

Praxisorientierung

Das Modul arbeitet mit Schulen in der Region zusammen, die sich dem skizzierten Kompetenzprofil verpflichtet fühlen sowie einen Schwerpunkt im Bereich inklusiver bildungssprachlicher Förderung und Deutsch als Zweitsprache gesetzt haben; das schließt insbesondere auch Schulen ein, die der Berücksichtigung der Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern Bedeutung einräumen (Mercator-Projekt-Schulen; KOALA-Schulen, bilinguale Schulen).

Neben den Studierenden können an den Veranstaltungen je nach kapazitativen Möglichkeiten auch Lehrerinnen und Lehrer zur eigenen Fortbildung teilnehmen. Hierfür eignen sich insbesondere solche Lehrkräfte, die an ihrer Schule bereits eine Funktion im Bereich Sprachförderung

/Deutsch als Zweitsprache innehaben. Idealerweise absolvieren diese Lehrerinnen und Lehrer das Modul und betreuen parallel an ihrer Schule die Praxisanteile für die beteiligten Studierenden.

Das Modul kann mit dem Praxissemester verknüpft werden. Die Studierenden haben die Möglichkeit, eine entsprechende Ausrichtung zu wählen und werden dann idealerweise von einem Tandem von Lehrenden – Fachdidaktik und IALT-Spezialist/in betreut.

Interdisziplinarität

Die Seminare sind interdisziplinär angelegt, d.h. es arbeiten Lehrende aus dem Fach Deutsch und der – interkulturell ausgerichteten – Erziehungswissenschaft (oder auch Fachdidaktik) zusammen. Auf diese Weise wird die Einbettung der sprachlichen Bildung in den Kontext der interkulturellen Bildung integriert. Weiterhin werden bestehende Kooperationen mit Sachfachern einbezogen und ausgebaut.

Reflexivität

Als Abschluss stellen die Studierenden ihre Fallanalysen den Lehrenden unter Beteiligung der betreuenden Lehrerinnen und Lehrer vor und reflektieren ihren Lernprozess unter Berücksichtigung einer beurteilenden Einordnung der von Seiten der Hochschule angebotenen Wissensbestände (insbesondere der einführenden Vorlesung/Veranstaltung).

Kontrastivität

Sprachdiagnostik und Unterrichtsplanung im Regelunterricht setzen ein Grundverständnis des Lernens unter Zweisprachigkeitsbedingungen voraus. Dazu gehört – als Expertenwissen – ein exemplarischer Zugang zu Sprachvergleichen und sprachkontrastivem Lernen und Lehren. In den Veranstaltungen zu Deutsch als Bildungssprache wird kontrastives Wissen je nach Kompetenzen der Lehrenden einbezogen. Idealerweise nehmen die Studierenden zusätzlich an Sprachstrukturkursen in den größeren Migrantensprachen wie Türkisch oder Russisch teil, die auf spezifische didaktische Fragen der Sprachvermittlung im Unterricht mit Zweitsprachler/innen angelegt sind (Interferenzen, Transfer u.a.).

Forschendes Lernen

Das Modul sieht sich dem Gedanken des forschenden Lernens verpflichtet. Daher spezialisiert sich die Arbeit der Studierenden im zweiten Semester auf einen konkreten Fallbezug, der mittels wissenschaftlicher Methoden analysiert wird (Tests, Sprachanalyseverfahren, Prozessdiagnostik). Die Studierenden werden sich dazu zu Teams zusammenschließen.

Dokumentation

Die Studierenden dokumentieren ihren Lernprozess hinsichtlich Wissens- und Kompetenzerwerb anhand eines Portfolios, das über beide Semester geführt wird. Bestandteil des Portfolios sind verwendete Materialien, die Bedarfsanalyse, Testverfahren und gewonnene Daten, die Falldiagnostik mit anschließenden Unterrichtsentwürfen sowie ggf. ein individueller Förderplan (oder auch ein Organisationsplan für die Durchführung einer Fördereinheit in der Lerngruppe).

Teamorientierung

Vom ersten Semester an arbeiten die Studierenden auch in Kleingruppen, die von betreuenden Lehrerinnen und Lehrer und den zuständigen Lehrenden unterstützt werden.

3.2. Lehrerfortbildung (In-Service Education)

Gegenstand

Im Land Nordrhein-Westfalen besteht Bedarf an Kenntnissen über inklusive Förderung der Bildungssprache in verschiedenen Bereichen der Lehrerfortbildung. Dieser Bedarf betrifft die Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst, die Schulleitungen, die Ausbilder und Ausbilderinnen in Studienseminaren und Mitglieder von Kompetenzteams. Darüber hinaus gibt es Fortbildungsbedarf für Sprachberater, die nach Möglichkeit an möglichst vielen Schulen präsent sein sollten, um jeweils individuell in der spezifischen Situation mit allen Beteiligten kompetent an der gemeinsamen Aufgabe der inklusiven Vermittlung von Bildungssprache zu arbeiten.

Es gibt bisher erste Maßnahmen, die dieses Thema aufgreifen, jedoch noch keine, die systematisch und mit einer langfristigen Perspektive das notwendige Wissen über inklusiven durchgängigen Unterricht in der Bildungssprache vermitteln und den verschiedenen Beteiligten an den Schulen und im Ausbildungsbereich die Möglichkeit bieten, über die professionell notwendigen Wissensbestände hinaus diesen Themenbereich aufbauend und berufslebensbegleitend zu einem Schwerpunkt ihrer Arbeit zu machen.

Zum Konzept

Im Zusammenhang mit der Entwicklung des Europäischen Kerncurriculums für inklusiven durchgängigen Unterricht in der Bildungssprache kann ein Modellvorschlag für solche Fortbildungsveranstaltungen auf der Basis eines zusammenhängenden Entwurfs entwickelt werden.

Zielperspektive

Ziel ist es, zunächst die bestehende Situation zu erläutern und ein Modell vorzuschlagen, das bei einer vollständigen Ausarbeitung und Implementation den Fortbildungsbedarf dieser Gruppen decken kann. Ein solches Modell für Fortbildungsveranstaltungen soll die Prinzipien und Inhalte des Europäischen Kerncurriculums für inklusiven durchgängigen Unterricht in der Bildungssprache aufnehmen und im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen des Landes Nordrhein-Westfalen umsetzen. Dabei sollen für alle relevanten Adressatengruppen im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung Module zur Verfügung gestellt werden.

Zustandsbeschreibung: Situation in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung

Die Lehrerausbildung wird in Nordrhein-Westfalen auf Basis des Lehrerausbildungsgesetzes vom 26. Mai 2009 neu organisiert. Es gibt dabei zwei Phasen. Die universitäre Ausbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen wird spätestens ab Wintersemester 2011/2012 an allen Lehrerausbildungsstandorten umgesetzt sein, gefolgt von einer neu strukturierten zweiten Phase in Form eines Vorbereitungsdienstes (Referendariat).

An 34 Standorten gibt es in NRW Studienseminare für den Vorbereitungsdienst, die sogenannte 2. Phase der Lehrerausbildung. Dieser Vorbereitungsdienst dauerte bisher zwei Jahre und wird auf Basis des neuen Gesetzes ab 2011 gestrafft, da im Studium mit den neu gefassten und stark erweiterten Praxisanteilen – insbesondere dem Praxissemester – bereits Praxiskontakte im Umfang von ca. sechs Monaten erfolgen. Das Gesetz sieht daher einen mindestens 12monatigen Vorbereitungsdienst vor. Es wird erwartet, dass in der Regel 18 Monate angeboten werden.

Während des Vorbereitungsdienstes werden die Lehramtsanwärter/innen in Haupt- und Fachseminaren mit allgemeinen und fachspezifischen Fragen der Didaktik und Methodik vertraut gemacht. Die Lehramtsanwärter/innen arbeiten während des Vorbereitungsdienstes mit einem Stundendeputat von 8 bis 9 Unterrichtsstunden an Schulen. In dieser Zeit werden sie von Ausbildungslehrer/innen begleitet und beraten und erhalten von ihren Seminar- und Fachleitungen Unterrichtsbesuche.

Da die bestehende Lehrerausbildung bislang keine Verpflichtung zum Erwerb von Kompetenzen in interkultureller und sprachlicher Bildung vorgesehen hatte und nur wenige Universitäten dies als Zusatzstudium anbieten, gibt es auch bei den Ausbilder/innen einen hohen Bedarf an Fortbildung. Er besteht in zweierlei Hinsicht: Qualifizierung der Ausbilder/innen und Weiterentwicklung der Ausbildungsinhalte für die Lehramtsanwärter/innen. Die RAAs in NRW führen daher im Auftrag des MSW Fortbildungsmaßnahmen für Seminar- und Fachleitungen durch, in der es um Grundlagen interkultureller und sprachlicher Bildung mit einem Schwerpunkt auf der Förderung des Zweitsprachlernens geht – traditionell „Deutsch als Zweitsprache“.

Zustandsbeschreibung: Situation im Bereich der Lehrerfortbildung

Für Lehrer/innen, die ihre Ausbildung beendet haben und in den Schuldienst eingestellt worden sind, wird ein dezentrales Fortbildungssystem vorgehalten. Auf Ebene der lokalen Schulämter (Organisation der Schulaufsicht) wurden Kompetenzteams eingerichtet. Diese Kompetenzteams bestehen aus Lehrer/innen, die für die Organisierung der lokalen/regionalen Fortbildungsarbeit mit einigen Stunden ihres Deputats freigestellt werden. Da in den vergangenen Jahren insgesamt noch zu wenig Qualifizierung zum Thema interkulturelle und (zweit)sprachliche Bildung vermittelt wurde, sind die Voraussetzungen hierfür in den Kompetenzteams sehr unterschiedlich. In einigen Kompetenzteams wird das Thema angenommen und vorangetrieben, in anderen wiederum fehlt es noch an Einsicht in den Bedarf oder auch an Engagement. Die Kompetenzteams legen jährliche Fortbildungsschwerpunkte fest – zum Teil orientieren sie sich auch an Anfragen aus Schulen. Es werden sowohl schulinterne wie schulexterne Fortbildungen angeboten und durchgeführt.

In NRW spielen auch die Schulabteilungen der fünf Bezirksregierungen (Düsseldorf, Köln, Münster, Detmold und Arnsberg) im Fortbildungsbereich mit eigenen Dezernaten eine Rolle. Die Bezirksregierungen bieten vor allem Schulleitungsfortbildungen und Fortbildungen zu Bedarfswächern an. Die Federführung zu bestimmten Fortbildungsinhalten ist landesweit verteilt. Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache/sprachliche Bildung ist in NRW die Bezirksregierung Düsseldorf federführend. Sie organisiert zum Beispiel Trainer-Ausbildungen für Deutsch als Zweitsprache für Mitglieder von Kompetenzteams. Hierbei arbeitet sie mit der Hauptstelle der RAA zusammen.

Die regionalen Arbeitsstellen in NRW bieten – je nach Auftrag durch die Landesregierung oder je nach lokaler Nachfrage – Fortbildungen für Ausbilder/innen der zweiten Lehrerausbildungsphase, schulinterne Fortbildungen und auch Fortbildungen für Kindertageseinrichtungen an.

Lernbereiche und Kompetenzen

Die Lernbereiche und Kompetenzen der Module leiten sich aus dem Europäischen Kerncurriculum für inklusiven durchgängigen Unterricht in der Bildungssprache ab. In den dort beschriebenen drei Modulen

- i. Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung,
- ii. Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens,
- iii. Bildungssprache und Schulorganisation.

werden Kompetenzen gegliedert nach Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten angeführt. In den Gesamtbeschreibungen der Module für die Fortbildung wurden diese Gliederungen übernommen.

HINWEIS: Zur sprachlichen Unterscheidung werden die Module des europäischen Kerncurriculums im Folgenden als „Bereiche“ bezeichnet und die Konkretisierungen in der Fortbildungskonzeption als „Module“.

Aufbau

Um die Kompetenzen des Europäischen Kerncurriculums für die inklusive Förderung der Bildungssprache effektiv und zielgerichtet an die jeweiligen Adressaten vermitteln zu können, wird hier ein Modell vorgeschlagen, das in mehreren Qualifizierungsstufen für verschiedene Adressaten Kenntnisse vermittelt. Dabei geht es neben einem zielgerichteten Einsatz von Fortbildungsressourcen auch darum, im Sinne eines „Lifelong Learning“-Konzeptes Vorschläge zu machen, die eine Personalentwicklung in verschiedenen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen der Kompetenz im Verlauf eines beruflichen Engagements ermöglichen. Die Qualifizierungsstufen können bei erfolgreicher Absolvierung zu einer Zertifizierung führen:

- *Basismodule für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer*

Die Module vermitteln die grundlegenden Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Zusammenhang mit dem inklusiven Unterricht der Bildungssprache benötigen. Sie vermitteln Kompetenzen aus den Bereichen I, II und III des Europäischen Kerncurriculums für inklusiven Unterricht der Bildungssprache.

- *Aufbaumodule für Ausbilder und Ausbilderinnen in den Studienseminaren, Mitglieder in Kompetenzteams und Sprachberater*

Diese Module vertiefen die Kompetenzen, die in den vorangegangenen Modulen vermittelt wurden unter dem Aspekt, sie in Fortbildungen weitergeben zu können. Vor allem wird die Kenntnis von Fachinhalten in den Bereichen I und II des europäischen IALT-Curriculums vertieft und erweitert.

- *Aufbaumodule für Sprachberater*

Sprachberater, die zukünftig die Prozesse im Bereich der Implementation von inklusivem Unterricht der Bildungssprache an einer Schule selbstständig planen, das Kollegium und die Schulleitung beraten und die Vernetzung der Arbeit mit dem Umfeld der Schule und anderen Schulen anstoßen und begleiten sollen, erweitern ihre Kenntnisse vor allem im Bereich III des ECC IALT.

Diese drei ersten Module stellen ein Kontinuum dar, das beim Durchlaufen zu einer Zertifizierung mit dem jeweils angestrebten Schwerpunkt führen kann.

- *Aufbaumodule für Schulleitungen*

Die Unterstützung der Schulleitung spielt eine entscheidende Rolle bei der Implementierung des inklusiven Unterrichts der Bildungssprache an einer Schule. Mitglieder der Schulleitung, die verstärkt an einer Implementierung des ECC IALT an ihrer Schule arbeiten möchten, erhalten die Möglichkeit, über die Basismodule hinaus spezifische Kompe-

tenzen zu entwickeln. Ihnen werden wesentliche Inhalte des Bereichs III des ECC IALT in einer auf Schulleitungen und deren Aufgaben ausgerichteten Form angeboten.

- *Schulzertifizierung*

Für Schulen kann die Möglichkeit eingerichtet werden, sich im Rahmen ihrer Implementation des Europäischen Kerncurriculums für die inklusive Förderung der Bildungssprache zu zertifizieren.

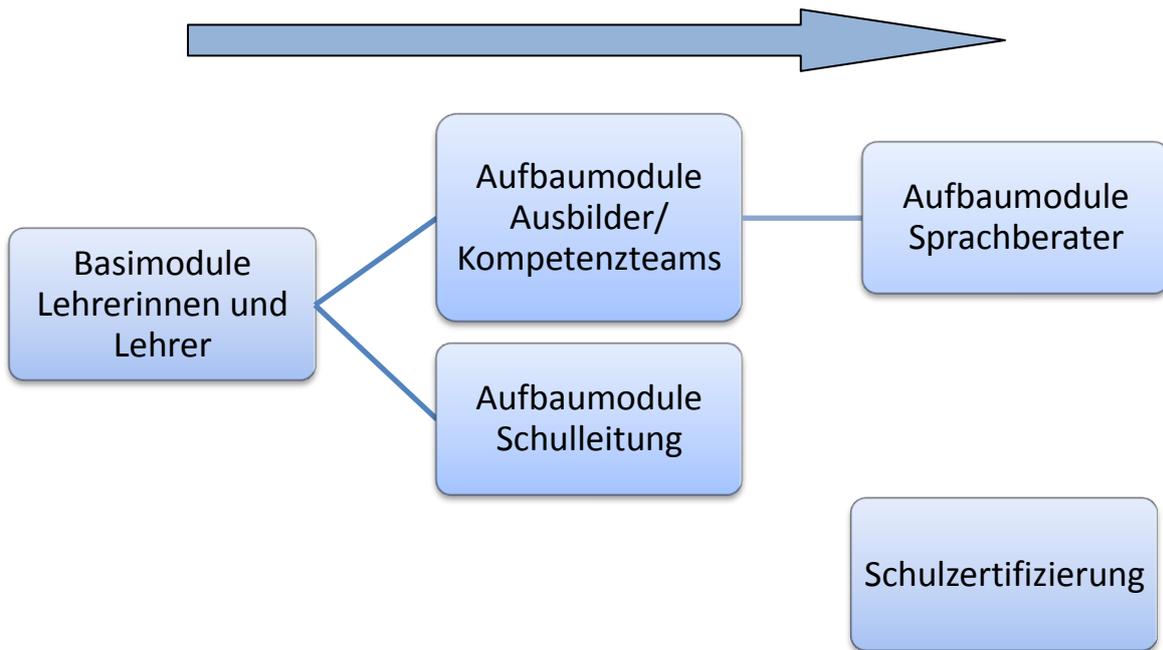


Abbildung 2: Strukturmodell für Fortbildungsmodule

Für einen detaillierteren Überblick über die einzelnen Kompetenzen zur Planung von Fortbildung und Veranstaltungen steht im Anhang 3 eine ausführlichere Matrix zur Verfügung.

Lern- und Lehrorganisation

Die Basis- und Aufbaumodule bestehen jeweils aus mehreren Einzelveranstaltungen, die absolviert werden, um den jeweiligen Abschnitt der Fortbildung und eventuell eine Qualifizierung im entsprechenden Bereich abzuschließen.

In den einzelnen Teilmodulen werden verschiedene Lehr- und Lernformen (Vorträge, Workshops, selbstständige/begleitete Arbeit in Praxisgruppen, etc.) angeboten. Interdisziplinarität, Reflexivität, Kontrastivität, Teamorientierung, Dokumentation, und Forschendes Lernen sind wie im Bereich der Lehrerbildung die Prinzipien, an denen sich die Lehr- und Lernformen orientieren. Das verbindende Element der verschiedenen Teilmodule im Rahmen eines Qualifizierungsniveaus ist ein Portfolio, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Arbeit dokumentieren.

3.3. Lebenslanges professionelles Lernen

Das Europäische Kerncurriculum für inklusiven Unterricht in der Bildungssprache hat zum Ziel, Lehrerinnen und Lehrern und andern pädagogischen Fachkräften, die Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte oder Kinder und Jugendliche mit eingeschränktem Zugang zu Bildungssprache begleiten z.B. in Kindertagesstätten oder in der Erwachsenenbildung, die Kompetenzen zur Verfügung zu stellen, die sie für diese Tätigkeit benötigen.

Ein weiterer Aspekt der Planung von Lehreraus- und -fortbildung im Rahmen des ECC IALT ist es, erstmals ein Konzept vorzulegen, das durchgängig von der Hochschule über die Ausbildung in der zweiten Ausbildungsphase bis hin zur Fortbildung im Beruf und der Ausprägung von Spezialkompetenzen als ergänzenden Qualifikation einen kumulativen Aufbau von Kompetenzen beschreibt und auf die einzelnen Phasen verteilt.

Das Konzept orientiert sich dabei an den Aussagen des EU General-Direktorats für Bildung und Kultur (DG EAC), das seine „Lifelong Learning Policy“ so erläutert: „Europa befindet sich in einem bedeutenden Umwandlungsprozess mit dem Ziel eine weltweit führende wissensbasierte Gesellschaft zu werden. Wissen und die dadurch entstehende Innovation gehören zu den wertvollsten Vorzügen der EU, insbesondere da sich der globale Wettbewerb in allen Sektoren verschärft. Aus diesem Grund ist eine qualitativ hochwertige primäre, sekundäre und tertiäre Bildung nach wie vor von entscheidender Bedeutung. Zudem muss das Wissen der EU-Bürgerinnen und – Bürger durch berufliche Weiterbildung und Lernen permanent erneuert werden, damit sie den Herausforderungen und den sich ständig weiterentwickelnden Technologien von heute gewachsen sind.“¹⁸

Als langfristige strategische Ziele werden dabei besonders genannt:

- “Making lifelong learning and mobility a reality;
- Improving the quality and efficiency of education and training;
- Promoting equity, social cohesion and active citizenship;
- Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.”¹⁹

In diesem Zusammenhang stellt das vorgelegte Konzept einen Beitrag zu dem Vorhaben der Europäischen Union im größeren Zusammenhang dar. Im Zusammenhang des Landes Nordrhein-Westfalen ermöglicht die Adaption des Europäischen Kerncurriculums für inklusiven Unterricht der Bildungssprache es auch, erstmals eine Gesamtperspektive auf die Personalentwicklung in einem fachlichen Bereich der Lehreraus- und -fortbildung herzustellen. Darüber hinaus stellt es Studierenden sowie Lehrerinnen und Lehrern von Anfang an die Informationen zur Verfügung, die es ermöglichen, eine mittel- und langfristige Planung der eigenen beruflichen Entwicklung und, falls gewünscht, Spezialisierung vorzunehmen. Die Matrix im Anhang 4 stellt die Möglichkeiten dieser Entwicklung im Überblick dar.

¹⁸ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/europe_de.pdf

¹⁹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm

Anhang 1: Modulbeschreibung der Universität zu Köln (exemplarisch)

HINWEIS: Die folgende Modulbeschreibung gibt einen Zwischenstand nach der Akkreditierung wieder. Die Hochschulen stehen in einem Austausch und werden ggf. die Modulbeschreibungen bis zum ersten Einsatz der Module noch abstimmen.

Deutsch als Zweitsprache					
Kennnummer	Workload	Credits	Studiensemester	Häufigkeit des Angebots	Dauer
Mastermodul DaZ	180	6	7. u. 8.	jedes Semester	2 Semester
	Lehrveranstaltungen Vorlesung/Seminar	Kontaktzeit 90 Std.	Selbststudium 90 Std.	geplante Gruppengröße 35 Seminar 250 Vorlesung	
1 Fähigkeiten	<p>Studierende</p> <ul style="list-style-type: none"> • können die sprachlichen Anforderungen eines konkreten Themenbereichs fertigkeitbezogen ermitteln und eine darauf bezogene Bedarfsanalyse durchführen • sind in der Lage, methodische Prinzipien, Vorgehensweisen und Arbeitsformen, die einen sprachsensiblen fachsprachlichen Unterricht ausmachen, auf dem Hintergrund theoretischen Wissens und empirischer Befunde zu reflektieren • erkennen typische Verstehens- und Kommunikationsschwierigkeiten für Lerner/innen mit der Zweitsprache Deutsch in alltagskommunikativen und fachlichen Zusammenhängen • sind in der Lage, sprachbedingte Lernschwierigkeiten von anderen zu unterscheiden und • sind in der Lage, Überlegungen zur Förderung auf der Grundlage individueller Sprachdiagnostik zu entwickeln • können auf der Grundlage der fachsprachlichen Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes und dem Wissen um die jeweiligen Sprachstände der Schülerinnen und Schüler einen inklusiven sprachsensiblen Fachunterricht planen und kommunikativ organisieren • erwerben die Fähigkeit, Kolleg/innen hinsichtlich Förderplanungen und DaZ-spezifischen Lernarrangements zu beraten. 		<p>Studierende</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen die gesellschaftliche Situation zweisprachig aufwachsender Menschen und haben einen Überblick über die Sprachen in der Einwanderungsgesellschaft • verfügen über ein allgemeines sprachwissenschaftliches Grundwissen (Morphologie, Syntax, Pragmatik) • kennen sprachliche Register im Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit, Merkmale von Fach- und Bildungssprachen im Kontext sprachlicher Varietäten • kennen Genres typischer fachsprachlicher Handlungen wie z.B. Erklären, Berichten, Beschreiben für ihre jeweiligen Unterrichtsfächer • verfügen über Kenntnisse zu methodische Prinzipien, Vorgehensweisen und Arbeitsformen, die einen sprachsensiblen und inklusiven fachsprachlichen Unterricht ausmachen, • verfügen über methodische Kenntnisse, um Bildungsmaßnahmen und Unterricht im Hinblick auf sprachliches Lernen analysieren und beurteilen zu können • verfügen über einen Überblick über die gängigen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung und kennen eines vertieft 		2 Wissen / Kenntnisse

Studierende	
<ul style="list-style-type: none"> • betrachten Sprache als soziale Handlung, die interaktiv wirksame Bedeutungen erzeugt und somit zu kultureller und gesellschaftlicher Partizipation führt • reflektieren auf dem Weg zu einem „reflective practitioner“ ihre eigene Sprachbiographie, ihre Lernerfahrungen und die gesellschaftlichen Bedingungen für Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit • verfügen über sprachliche Sensibilität, kulturelle Empathie und Offenheit • würdigen die Mehrsprachigkeit als Ressource für ein Lernen unter Zweisprachigkeitsbedingungen • begreifen die Koordination von sprachlichem und fachlichem Lernen als kooperativen Prozess zwischen Lehrer/innen und als Bereicherung der Schüler/innen 	
3 Einstellungen	
4	<p>Lehrformen</p> <p>Die Grundlage bietet eine Vorlesung mit einem Überblick zum Grundlagenwissen des Moduls, es folgt ein vertiefendes Seminar, in dem fallbezogen eine sprachdiagnostische Methode sowie die Didaktik eines sprachsensiblen bildungssprachlichen Unterrichts erarbeitet wird, ggf. in Kleingruppen. Je nach Kapazitäten werden die Vertiefungsseminare im Team angeboten (Deutschdidaktik und Erziehungswissenschaft).</p> <p>Die Vorlesung variiert lediglich hinsichtlich der Vorbildung der Studierenden (sprachwissenschaftliche Anteile im Fach); die Vertiefungsseminare werden altersgruppenspezifisch angeboten.</p>
5	<p>Teilnahmevoraussetzungen</p> <p>Keine</p>
8	<p>Zertifizierung/Prüfung</p> <p>siehe § xx der Prüfungsordnung</p>
9	<p>Bezug zu anderen Modulen</p> <p>Das DaZ-Modul besteht für sich. Aufgrund der Nähe zum Praxissemester besteht die Möglichkeit der Verschränkung mit der Begleitung, z.B. in der Kombination mit der Fachdidaktik.</p>
10	<p>Zuständigkeit / Modulbeauftragte</p> <p>Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek (Deutsche Sprache und ihre Didaktik)</p> <p>Prof. Dr. Hans-Joachim Roth (Interkulturelle Pädagogik)</p>
11	<p>Sonstige Informationen: Das Modul wird von der Philosophischen und der Humanwissenschaftlichen Fakultät in Kooperation angeboten.</p>

Anhang 2: Kompetenzbeschreibungen für die einzelnen Elemente des Modellvorschlags zur Lehrerfortbildung

Die im Folgenden abgebildeten Raster geben einen zusammenfassenden Überblick über die insgesamt in den Basis- und Aufbaumodulen angestrebten Kompetenzen auf mittlerem Niveau. Entsprechend werden Einzelveranstaltungen geplant, die im Rahmen der Arbeit in den Modulen stattfinden. Einen detaillierteren Überblick über den Zusammenhang zwischen dem ECC IALT und die Zuordnung der jeweiligen Kompetenzen zu den Basis- und Aufbaumodulen gibt Anhang 3.

Die Lehrer der verschiedenen Fächer werden befähigt, einen sprachsensiblen und -bildenden Unterricht durchzuführen und mit den jeweiligen Fachinhalten die entsprechende Fachsprache zu vermitteln. Hierbei wird nicht zwischen Deutschlehrern und Lehrern anderer Fächer unterschieden (vgl. Kapitel 3.1).

Gesamtbeschreibung Basismodule für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer			
Kennnummer 1	Credits	Dauer	Gruppengröße
Module 1 - xx			
Lehrerinnen und Lehrer			
Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • beobachten und analysieren geschriebene und gesprochene Äußerungen ihrer Schülerinnen und Schüler und deren relevantes sprachliches Wissen und beziehen beides in einen Planungsprozess zu deren sprachlicher Entwicklung ein. • führen einen sprachsensiblen Unterricht durch, der fachliche und fachsprachliche Anforderungen des Unterrichtsgegenstandes im Zusammenhang mit den sprachlichen Fähigkeiten und dem Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und zusammenführt (Bedarfsanalyse, systematische und koordinierter Einsatz von Methoden und Materialien und dessen Evaluation, Überführung von Schüleräußerungen von alltags-sprachlicher auf die fachsprachliche Ebene, Unterstützung der Entwicklung von Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler). • entwickeln die im kulturell und sprachlichen heterogenen Umfeld nötigen Kommunikationsfähigkeiten mit allen Beteiligten, kooperieren mit anderen Lehrern, arbeiten an der Entwicklung eines Sprachenplanes als zentraler Achse der Planung der sprachlichen Arbeit für ihre Schule mit, setzen angemessene Methoden für die fortlaufende oder punktuelle Sprachfähigkeitserfassung unterrichtsbezogen ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über gesicherte Kenntnisse in verschiedenen Bereichen des Fachwissens über Sprache (linguistische Fachbegriffe, Eigenschaften mündlicher und schriftlicher Texte, Alltagssprache, Bildungssprache, das IALT-Sprachmodell, seine Dimensionen Register und Genre, Multimodalität im Kontext, Strukturen von Bedeutung in Lerninhalten, Erst- und Zweitsprachenerwerbsverläufe, Mehrsprachigkeitssituation und Sprachenpolitik). • verfügen über gesicherte Kenntnisse über methodische Prinzipien, didaktische Arrangements und Arbeitsformen sprachsensiblen Unterrichts in verschiedenen Unterrichtsbereichen und -situationen, über Bedingungen „guten Unterrichts“ in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen sowie über Kriterien für Auswahl und Einsatz der Methoden vor dem Hintergrund von „Best Practice“ Beispielen. • verfügen über grundlegendes Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien in den Bereichen Sprachenplanung, Schulsprachpolitik und Elternpartizipation sowie über Kommunikation, Kooperation und Implementation innovativer Elemente. Sie kennen einige sprachdiagnostische Methoden und Instrumente und deren sinnvollen Einsatz im Unterricht. 	Wissen / Kenntnisse

	<ul style="list-style-type: none"> würdigen alle Sprachen und beziehen im Unterricht herkunftssprachliche Kompetenzen als Ressourcen ein, betrachten Sprache als soziale Handlung, die systematisch Bedeutung erzeugt in Form einer Beziehung zwischen Sprache als System und Sprachgebrauch in Kommunikation und Interaktion. begreifen die Koordination von sprachlichem und fachlichem Lernen als kooperativen Prozess zwischen Lehrern und stellen sicher, dass im Lernprozess effektive und gelungene sprachliche Formulierungen verwendet werden, auch als sprachliche Bereicherung der Schülerinnen und Schüler. verfügen über Sprachsensibilität, kulturelle Empathie, Offenheit, Sozialkompetenz und Reflektionsbereitschaft („reflective practitioner“) und sind bereit, im Team oder in einem Netzwerk innerhalb der Schule mit Kollegen und mit anderen Beteiligten am Lernprozess zusammenzuarbeiten und zur Entwicklung einer Schulphilosophie beizutragen, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht unterstützt.
	Einstellungen
4	Lehrformen In den einzelnen Teilmodulen werden verschiedene Lehrformen (Vorträge, Workshops, selbstständige/begleitete Arbeit in Praxisgruppen, etc.) angeboten. Das verbindende Element der verschiedenen Teilmodule ist ein Portfolio, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Arbeit dokumentieren. Interdisziplinarität, Reflexivität, Kontrastivität, Teamorientierung, Dokumentation, und Forschendes Lernen sind wie im Bereich der Lehrerbildung die Prinzipien, an denen sich die Lehrformen orientieren.
5	Teilnahmevoraussetzungen Keine
8	Zertifizierung/Prüfung Erfolgreiche Absolvierung der einzelnen Teilmodule führt zum kumulativen Erwerb der Qualifizierung als „LehrerIn mit der Zusatzqualifikation inklusiver Unterricht in durchgängiger Bildungssprache“
9	Bezug zu anderen Modulen In der Folge können die Aufbaumodule für Ausbilder und Ausbilderinnen in den Studienseminaren, Mitglieder in Kompetenzteams und Sprachberater oder die Aufbaumodule für Schulleitungen besucht werden.
10	Zuständigkeit RAA NRW, Kompetenzteams, Fortbildungsdezernate der Bezirksregierungen
11	Sonstige Informationen:

Gesamtbeschreibung Basismodule für Ausbilder und Ausbilderinnen in den Studienseminaren, Mitglieder in Kompetenzteams und Sprachberater

Kennnummer 2 Module 1 - xx	Credits Dauer	Gruppengröße	
Fähigkeiten	<p>Teilnehmerinnen und Teilnehmer</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über <i>vertiefte Fähigkeiten</i>, geschriebene und gesprochene Äußerungen ihrer Schülerinnen und Schüler und deren relevantes sprachliches Wissen zu beobachten und analysieren und beides in einen Planungsprozess zu deren sprachlicher Entwicklung einzubeziehen. • verfügen über <i>vertiefte Fähigkeiten</i>, einen sprachsensiblen Unterricht durchzuführen, der fachliche und fachsprachliche Anforderungen des Unterrichtsgegenstandes im Zusammenhang mit den sprachlichen Fähigkeiten und dem Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und zusammenführt (Bedarfsanalyse, systematische und koordinierter Einsatz von Methoden und Materialien und dessen Evaluation, Überführung von Schüleräußerungen von alltags-sprachlicher auf die fachsprachliche Ebene, Unterstützung der Entwicklung von Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler). • entwickeln <i>in besonderem Maße</i> die im kulturell und sprachlichen heterogenen Umfeld nötigen Kommunikationsfähigkeiten mit allen Beteiligten, <i>planen und begleiten</i> die Kooperation mit anderen Lehrern, sind in der Lage, die Entwicklung eines Sprachenplanes als zentraler Achse der Planung der sprachlichen Arbeit für ihre Schule <i>zu betreuen, bewerten und wählen</i> aufgrund ihres Wissens angemessene Methoden für die fortlaufende oder punktuelle Sprachfähigkeitserfassung <i>aus, und können deren Ergebnisse bewerten und verständlich kommunizieren</i>. 	<p>Teilnehmerinnen und Teilnehmer</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über <i>erweiterte und vertiefte</i> Kenntnisse in verschiedenen Bereichen des Fachwissens über Sprache (linguistische Fachbegriffe, Eigenschaften mündlicher und schriftlicher Texte, Alltagssprache, Bildungssprache, das IALT-Sprachmodell, seine Dimensionen Register und Genre, Multimodalität im Kontext, Strukturen von Bedeutung in Lerninhalten, Erst- und Zweitsprachenerwerbsverläufe, Mehrsprachigkeitssituation und Sprachenpolitik). • verfügen über <i>vertiefte</i> Kenntnisse über methodische Prinzipien, didaktische Arrangements und Arbeitsformen sprachsensiblen Unterrichts in verschiedenen Unterrichtsbereichen und -situationen, über Bedingungen „guten Unterrichts“ in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen sowie über Kriterien für Auswahl und Einsatz der Methoden vor dem Hintergrund von „Best Practice“ Beispielen. • verfügen über <i>vertieftes</i> Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien in den Bereichen Sprachenplanung, Schulsprachpolitik und Elternpartizipation sowie über Kommunikation, Kooperation und Implementation innovativer Elemente. Sie <i>haben ein umfassendes Wissen über</i> sprachdiagnostische Methoden und Instrumente, deren sinnvollen Einsatz im Unterricht. 	Wissen / Kenntnisse
<p>Teilnehmerinnen und Teilnehmer</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Sprachsensibilität, kulturelle Empathie, Offenheit, Sozialkompetenz und Reflektionsbereitschaft („reflective practitioner“) und sind bereit, im Team oder in einem Netzwerk innerhalb der Schule mit Kollegen und mit anderen Beteiligten am Lernprozess zusammenzuarbeiten und zur Entwicklung einer Schulphilosophie beizutragen, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht unterstützt <i>und sind in der Lage, diese Arbeit theoretisch zu durchdringen</i>. 			
Einstellungen			

4	Lehrformen In den einzelnen Teilmodulen werden verschiedene Lehrformen (Vorträge, Workshops, selbstständige/begleitete Arbeit in Praxisgruppen, etc.) angeboten. Das verbindende Element der verschiedenen Teilmodule ist ein Portfolio, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Arbeit dokumentieren. Interdisziplinarität, Reflexivität, Kontrastivität, Teamorientierung, Dokumentation, und Forschendes Lernen sind wie im Bereich der Lehrerausbildung die Prinzipien, an denen sich die Lehrformen orientieren.
5	Teilnahmevoraussetzungen Erfolgreicher Besuch der Basismodule für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer
8	Zertifizierung/Prüfung Erfolgreiche Absolvierung der einzelnen Teilmodule führt zum kumulativen Erwerb der Qualifizierung als „AusbilderIn/Kompetenzteammitglied mit der Zusatzqualifikation inklusiver Unterricht in durchgängiger Bildungssprache“
9	Bezug zu anderen Modulen In der Folge können die Aufbaumodule für Sprachberater besucht werden.
10	Zuständigkeit RAA NRW, Kompetenzteams, Fortbildungsdezernate der Bezirksregierungen
11	Sonstige Informationen:

Gesamtbeschreibung Basismodule für Sprachberater			
Kennnummer 3 Module 1 - xx		Credits Dauer	Gruppengröße
Fähigkeiten	<p>Teilnehmerinnen und Teilnehmer</p> <ul style="list-style-type: none"> entwickeln in besonderem Maße die im kulturell und sprachlichen heterogenen Umfeld nötigen Kommunikationsfähigkeiten mit allen Beteiligten, planen, begleiten <i>und evaluieren</i> die Kooperation mit anderen Lehrern <i>und die Arbeit in Netzwerken. Sie sind in der Lage, die umfassende Planung der sprachlichen Bildung an ihrer Schule im Auftrag des Kollegiums oder der Schulleitung selbst durchzuführen. Sie können externe Experten und wichtige Akteure in der Gemeinde bzw. im Quartier in ihre Arbeit einbeziehen und arbeiten in Netzwerken mit anderen Schulen zusammen.</i> 	<p>Teilnehmerinnen und Teilnehmer</p> <ul style="list-style-type: none"> verfügen über <i>umfassendes</i> und vertieftes Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien in den Bereichen Sprachenplanung, Schulsprachpolitik und Elternpartizipation, <i>über sprachenorientierte Fortbildung</i> sowie über Kommunikation, Kooperation und Implementation innovativer Elemente. Sie verfügen über <i>erweiterte</i> Kenntnisse über „Best Practice“ Beispiele im nationalen und internationalen Rahmen. 	Wissen / Kenntnisse
<p>Teilnehmerinnen und Teilnehmer</p> <ul style="list-style-type: none"> verfügen über Sprachsensibilität, kulturelle Empathie, Offenheit, Sozialkompetenz und Reflexionsbereitschaft („reflective practitioner“) und <i>können initiativ dabei werden</i>, im Team oder in einem Netzwerk innerhalb der Schule <i>und darüber hinaus</i> mit Kollegen und mit anderen Beteiligten am Lernprozess zusammenzuarbeiten und die Entwicklung einer Schulphilosophie zu begleiten, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht unterstützt <i>und sind in der Lage, diese Arbeit theoretisch zu durchdringen. Sie sind bereit, ihre Arbeit in den Gesamtkontext der Schule wie der umgebenden Gemeinde bzw. des Quartiers eingebettet zu sehen.</i> 			
Einstellungen			
4	<p>Lehrformen</p> <p>In den einzelnen Teilmodulen werden verschiedene Lehrformen (Vorträge, Workshops, selbstständige/begleitete Arbeit in Praxisgruppen, etc.) angeboten. Das verbindende Element der verschiedenen Teilmodule ist ein Portfolio, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Arbeit dokumentieren. Interdisziplinarität, Reflexivität, Kontrastivität, Teamorientierung, Dokumentation, und Forschendes Lernen sind wie im Bereich der Lehrerbildung die Prinzipien, an denen sich die Lehrformen orientieren.</p>		
5	<p>Teilnahmevoraussetzungen</p> <p>Erfolgreicher Besuch der Basismodule für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer und der Basismodule für Ausbilder und Ausbilderinnen in den Studienseminaren, Mitglieder in Kompetenzteams und Sprachberater</p>		
8	<p>Zertifizierung/Prüfung</p> <p>Erfolgreiche Absolvierung der einzelnen Teilmodule führt zum kumulativen Erwerb der Qualifizierung als „SprachberaterIn mit der Zusatzqualifikation inklusiver Unterricht in durchgängiger Bildungssprache“</p>		
9	<p>Bezug zu anderen Modulen</p>		
10	<p>Zuständigkeit</p> <p>RAA NRW, Kompetenzteams, Fortbildungsdezernate der Bezirksregierungen</p>		
11	<p>Sonstige Informationen:</p>		

Die wesentliche Aufgabe von Schulleitung im Prozess der Implementation des ECC IALT liegt in der Unterstützung des Vorhabens und der entsprechenden Organisation sowie in der Förderung des Kollegiums beim Aufbau der entsprechenden Kompetenzen und bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts. Hierfür benötigen Schulleitungsmitglieder Basiswissen über ECC IALT und darüber hinaus vertiefte Fähigkeiten.

Gesamtbeschreibung Basismodule für Mitglieder von Schulleitungen			
Kennnummer 4		Credits	Gruppengröße
Module 1 - xx		Dauer	
Fähigkeiten	<p>Mitglieder von Schulleitungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über gesicherte Fähigkeiten in den verschiedenen Bereichen <i>um so in der Lage zu sein, die am Lernprozess Beteiligten zu unterstützen.</i> • <i>Sie können die umfassende Planung der sprachlichen Bildung an ihrer Schule initiieren, an ihr mitarbeiten und sie mitgestalten. Sie können externe Experten und wichtige Akteure in der Gemeinde bzw. im Quartier in ihre Arbeit einbeziehen und arbeiten in Netzwerken mit anderen Schulen zusammen.</i> 	<p>Mitglieder von Schulleitungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über gesicherte Kenntnisse in verschiedenen Bereichen <i>um so in der Lage zu sein, die am Lernprozess Beteiligten bei ihrer Arbeit für inklusive Bildungssprache zu unterstützen.</i> • verfügen über <i>umfassendes</i> und vertieftes Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien in den Bereichen Sprachenplanung, Schulsprachpolitik und Elternpartizipation, <i>über sprachorientierte Fortbildung</i> sowie über Kommunikation, Kooperation und Implementation innovativer Elemente. Sie <i>haben ein umfassendes Wissen über</i> sprachdiagnostische Methoden und Instrumente, deren sinnvollen Einsatz im Unterricht und <i>können diese und deren Ergebnisse auf die Bedingungen ihrer Schule beziehen.</i> 	Wissen/Kenntnisse
<p>Mitglieder von Schulleitungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Sprachsensibilität, kulturelle Empathie, Offenheit, Sozialkompetenz und Reflektionsbereitschaft („reflective practitioner“) und <i>können initiativ dabei werden</i>, im Team oder in einem Netzwerk innerhalb der Schule <i>und darüber hinaus</i> mit Kollegen und mit anderen Beteiligten am Lernprozess zusammenzuarbeiten und die Entwicklung einer Schulphilosophie zu begleiten, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht unterstützt <i>und sind in der Lage, diese Arbeit theoretisch zu durchdringen. Sie sind bereit, ihre Arbeit in den Gesamtkontext der Schule wie der umgebenden Gemeinde bzw. des Quartiers eingebettet zu sehen.</i> 			
Einstellungen			
4	<p>Lehrformen</p> <p>In den einzelnen Teilmodulen werden verschiedene Lehrformen (Vorträge, Workshops, selbstständige/begleitete Arbeit in Praxisgruppen, etc.) angeboten. Das verbindende Element der verschiedenen Teilmodule ist ein Portfolio, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Arbeit dokumentieren. Interdisziplinarität, Reflexivität, Kontrastivität, Teamorientierung, Dokumentation, und Forschendes Lernen sind wie im Bereich der Lehrerbildung die Prinzipien, an denen sich die Lehrformen orientieren.</p>		
5	<p>Teilnahmevoraussetzungen</p> <p>Keine</p>		
8	<p>Zertifizierung/Prüfung</p> <p>Erfolgreiche Absolvierung der einzelnen Teilmodule führt zum kumulativen Erwerb der Qualifizie-</p>		

	rung als „Mitglied der Schulleitung mit der Zusatzqualifikation inklusiver Unterricht in durchgängiger Bildungssprache“
9	Bezug zu anderen Modulen In der Folge können bei Interesse die Aufbaumodule für Ausbilder und Ausbilderinnen in den Studienseminaren, Mitglieder in Kompetenzteams und Sprachberater besucht werden.
10	Zuständigkeit RAA NRW, Kompetenzteams, Fortbildungsdezernate der Bezirksregierungen
11	Sonstige Informationen:

Anhang 3: Matrix für die detaillierten Kompetenzbeschreibungen des ECC IALT und deren Zuordnung in Aus- und Fortbildung

Die folgende Matrix zeigt die Kompetenzbeschreibungen des ECC IALT in ihrer Zuordnung im Fortbildungskonzept im Rahmen von EUCIM-TE NRW. Sie ermöglicht sowohl die Gesamtplanung von Fortbildung in diesem Bereich als auch die Planung einzelner Veranstaltungen im Rahmen der Basis- und Aufbaumodule und gibt einen detaillierteren Überblick über die angestrebten Kompetenzen.

Module ECC IALT	Basismodule Lehrkräfte	Aufbaumodule Fortbildner Seminare/ Kompetenz- teams	Aufbaumodule Sprachbera- ter	Aufbaumodule Schullei- tungen
<div style="background-color: #a52a2a; color: white; padding: 5px; writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); display: inline-block;">Modul I</div> <div style="padding: 5px;">Einstellungen</div>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Teilnehmer begegnen Schülerinnen und Schülern offen und würdigen alle Sprachen, kulturellen Normen und Werte. Sie gehen respektvoll mit Bilingualismus und Multilingualismus um und sind in der Lage, ihren Schülern und deren Eltern das Gefühl der Anerkennung und Wertschätzung zu vermitteln. Der Unterricht ist geprägt vom Bemühen um Unterstützung und Förderung der sprachlichen Entwicklung. • Sie betrachten Sprache als soziale Handlung, die systematisch Bedeutung erzeugt. • Aus diesem Verständnis heraus verstehen sie Sprache nicht allein in Bezug auf ihre Form (z.B. Grammatik und Lexis), sondern als eine Beziehung zwischen Form und Bedeutung, zwischen dem System der Sprache und Sprachgebrauch in Kommunikation und Interaktion. • Sie sind sensibel gegenüber den Anforderungen an Genre und Register, die in den verschiede- 			

		<p>nen Fächern entstehen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie sind offen für sprachlich kreative Lösungen durch ihre Schüler. • Sie sind bereit, herkunftssprachliche Kompetenzen als Ressourcen im Prozess des Aufbaus der Bildungssprache anzuerkennen und so weit möglich einzubeziehen • Sie sind sensibel gegenüber den Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen und bereit und in der Lage, sie zu unterstützen. 			
Wissen		<ul style="list-style-type: none"> • Die Teilnehmer erwerben ein systematisches Wissen, mit dem sie sprachliche Handlungen ihrer Schüler und die Bildungssprache, die ihre Schülerinnen und Schüler erwerben, analysieren und für die gezielte Planung und Durchführung von Unterricht einsetzen. • Sie verfügen über ein gesichertes Repertoire linguistischer Fachbegriffe (Phonologie, Graphologie, Morphologie, Grammatik, Lexis, Semantik) zur Beschreibung sprachlicher Handlungen und ihrer Strukturen und kennen die deutsche Sprache als eine zu lernende Sprache. • Sie verfügen über grundsätzliche Kenntnisse über Eigenschaften von Texten mündlicher und schriftlicher Art, Alltagssprache, Bildungssprache. • Sie kennen das IALT – 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie verfügen über ein <i>erweitertes</i> Repertoire linguistischer Fachbegriffe (Phonologie, Graphologie, Morphologie, Grammatik, Lexis, Semantik) zur Beschreibung sprachlicher Handlungen und ihrer Strukturen und kennen die deutsche Sprache als eine zu lernende Sprache. • Sie verfügen über <i>vertiefte</i> Kenntnisse über Eigenschaften von Texten mündlicher und schriftlicher Art, Alltagssprache, Bildungssprache. • Sie <i>haben vertiefte Kenntnisse über</i> das IALT –Sprachmodell 		

		<p>Sprachmodell und seine zentralen Dimensionen Register und Genre und spezifische Elemente und Strukturen der eigenen Fachsprache als spezifisches Register.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie wissen um die Bedeutung von Kontext und Multimodalität für sprachliche Handlungen beim Unterrichten und Lernen in Bezug auf die Interaktion zwischen Schülern sowie die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern („classroom talk“). • Sie können entscheidende Strukturen von Bedeutung in Lerninhalten (z.B. beschreiben, klassifizieren, entschieden, bewerten, erklären [von Prinzipien wie Kausalität]) und Formen der Zeitstrukturierung erklären. Sie können diese Kenntnisse für ihren Unterricht einsetzen und für die Lernentwicklung ihrer Schüler nutzen. • Sie wissen um die jeweilige Mehrsprachigkeitssituation und die gesellschaftliche Sprachenpolitik. • Sie kennen die regulären und irregulären Verläufe im Erst- und Zweitspracherwerb sowie typische Übergangsphänomene („Zone der nächsten Entwicklung“), Interferenzen und Transferphänomene. 	<p>und seine zentralen Dimensionen Register und Genre und spezifische Elemente und Strukturen der eigenen Fachsprache als spezifisches Register.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie <i>haben vertiefte Kenntnisse über</i> die Bedeutung von Kontext und Multimodalität für sprachliche Handlungen beim Unterrichten und Lernen in Bezug auf die Interaktion zwischen Schülern sowie die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern („classroom talk“). • Sie verfügen über <i>vertiefte Erfahrung</i> darin, entscheidende Strukturen von Bedeutung in Lerninhalten (z.B. beschreiben, klassifizieren, entschieden, bewerten, erklären [von Prinzipien wie Kausalität]) und Formen der Zeitstrukturierung zu erklären. Sie können diese Kenntnisse für ihren Unterricht einsetzen und für die Lernentwicklung ihrer Schüler nutzen. • Sie <i>haben vertiefte Kenntnisse über</i> die jeweilige Mehrsprachigkeitssituation, gesellschaftliche Sprachenpolitik. • Sie <i>haben vertiefte Kenntnisse über</i> die regulären und irregulären Verläufe im Erst- und Zweitspracherwerb sowie typische Übergangsphänomene („Zone der nächsten Entwicklung“), Interferenzen und Transferphänomene. 		
Fähigkeiten		<ul style="list-style-type: none"> • Sie beobachten und analysieren regelmäßig gesprochene und ge- 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie verfügen über eine <i>vertiefte Fähigkeit</i>, regelmäßig gespro- 		

		<p>schriebene Äußerungen ihrer Schüler um zu bestimmen, welche Genres und Register benutzt werden. Hierbei beziehen sie die Kommunikationsgegenstände, die Interaktionsverhältnisse und den Modus des jeweiligen Registers mit ein, genauso wie die Beobachtung dessen, wie effektiv diese eingesetzt werden, um Bedeutung zu erzeugen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie beobachten, welches relevante sprachliche Wissen Schülerinnen und Schüler haben und verwenden dies in einem Planungsprozess der sprachlichen Entwicklung für einzelne Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf kommunikative Kompetenz in verschiedenen Interaktionssituationen. 	<p>chene und geschriebene Äußerungen ihrer Schüler zu beobachten und zu analysieren um zu bestimmen, welche Genres und Register benutzt werden. Hierbei beziehen sie die Kommunikationsgegenstände, die Interaktionsverhältnisse und den Modus des jeweiligen Registers <i>in besonderem Maß</i> mit ein, genauso wie die Beobachtung dessen, wie effektiv diese eingesetzt werden, um Bedeutung zu erzeugen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie verfügen über vertiefte Fähigkeiten dabei, zu beobachten, welches relevante sprachliche Wissen Schülerinnen und Schüler haben und verwenden dies in einem Planungsprozess der sprachlichen Entwicklung für einzelne Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf kommunikative Kompetenz in verschiedenen Interaktionssituationen. 		
Modul II	Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> • Sie begreifen die Koordination von sprachlichem Lernen und fachlichem Lernen als kooperativen Prozess, in dem Entscheidungen über angemessene Methoden im Rahmen eines Ansatzes der gesamten Schule gemeinsam von Sachfachlehrern und Sprachfachlehrern getroffen werden. • Sie stellen sicher, dass im Lernprozess effektive und gelungene sprachliche Formulierungen verwendet werden - nicht nur zur Verbesserung fachlicher 			

		Leistungen, sondern auch als sprachliche Bereicherung der Schülerinnen und Schüler.			
Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Sie wissen um effektive methodische Prinzipien, Vorgehensweisen, didaktische Arrangements und Arbeitsformen in einem sprachsensiblen Unterricht in den Bereichen Textproduktion, Lesen und Reflexion über Sprache – jeweils einzeln, in der Gruppe oder im Unterrichtsgespräch. • Sie kennen die Bedingungen für „guten Unterricht“ in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen • Sie kennen die Bedeutung des Alters und des sprachlichen Entwicklungsstandes als Kriterien für Auswahl und Einsatz von Methoden und wissen, auf der Grundlage welcher Kriterien angemessene Aufgaben und Übungen formuliert und entwickelt werden. • Dieses Wissen stellt zusammen ein flexibles Kompendium nationaler und internationaler „Best-Practice“ dar, das durch eine Sammlung von Beispielen unterstützt wird. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie <i>haben vertiefte Kenntnisse über</i> effektive methodische Prinzipien, Vorgehensweisen, didaktische Arrangements und Arbeitsformen in einem sprachsensiblen Unterricht in den Bereichen Textproduktion, Lesen und Reflexion über Sprache – jeweils einzeln, in der Gruppe oder im Unterrichtsgespräch. • Sie <i>haben vertiefte Kenntnisse über</i> die Bedeutung des Alters und des sprachlichen Entwicklungsstandes als Kriterien für Auswahl und Einsatz von Methoden und wissen, auf der Grundlage welcher Kriterien angemessene Aufgaben und Übungen formuliert und entwickelt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie haben <i>erweiterte Kenntnisse</i> über „Best-Practice-Beispiele“ im nationalen und internationalen Rahmen. 		
Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Sie planen einen sprachsensiblen Unterricht, der die fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen des Unterrichtsgegenstandes im Zusammenhang mit sprachlichen Fähigkeiten und Lernbedarf der Schüler berücksichtigt und zusammenführt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie verfügen über <i>vertiefte Fähigkeiten</i> bei der Planung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation sprachsensiblen Unterrichts, der die fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen des Unterrichtsgegenstandes im Zusammenhang mit sprachlichen Fähigkeiten und Lernbe- 			

		<ul style="list-style-type: none"> • Sie können in einer Bedarfsanalyse die sprachlichen Anforderungen eines Unterrichtsgegenstandes ermitteln. • Sie können ihre Unterrichtsmethoden, Materialien, etc. systematisch und koordiniert in einem Lernarrangement anordnen und sie abgestimmt auf die Schüler einsetzen und evaluieren. Dabei gelingt es ihnen, die fachlichen Unterrichtsvorhaben im Rahmen eines geschickten Unterrichtsorganisation im Auge zu behalten. • Sie können sprachliche Äußerungen von der Alltagssprachlichen auf eine fachsprachliche Ebene führen und von einem impliziten zum expliziten Umgang mit sprachlichen Formulierungen zu wechseln. • Sie können durch ihren Unterricht die Entwicklung von angemessenen, effektiven Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler unterstützen, wobei sie multimodale Mittel (z.B. graphische Hilfsmittel „graphic organisers“) einsetzen, um Schüler sprachlich zu unterstützen. 	<p>darf der Schüler berücksichtigt und zusammenführt.</p>		
Modul III	Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> • Sie verfügen über Sprachsensibilität, kulturelle Empathie, Offenheit, Sozialkompetenz und Reflektionsbereitschaft („reflective practitioner“). • Sie sind bereit, im Team zusammenarbeiten, sich gegenseitig zu beraten und zu unterstützen, ihre Arbeit vor dem Hintergrund eines heterogenen kul- 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie sind bereit, im Team zusammenarbeiten, sich gegenseitig zu beraten und zu unterstützen, ihre Arbeit vor dem Hintergrund eines heterogenen kul- 		

		<p>turellen und sprachlichen Umfeldes zu reflektieren und zu evaluieren sowie sich regelmäßig fortzubilden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie sind aufgrund einer offenen Haltung und interkultureller Kompetenz in der Lage, mit anderen Beteiligten im Bereich der Schule (Schüler, Lehrer, Eltern) mit heterogenem kulturellen und sprachlichen Hintergrund vorurteilsfrei umzugehen und effektiv zu kommunizieren • Sie sind bereit, durch Kooperation und Netzwerkarbeit das Engagement aller Beteiligten in der Schule zu stärken: mit Schülern, Lehrern, Eltern und anderen Beteiligten. • Sie tragen zur Entwicklung einer gemeinsamen Philosophie ihrer Schule bei, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht als Bestandteil einer differenzoffenen interkulturellen Bildung begreift und die demokratische Partizipation aller Beteiligten als Bestandteil einer auch auf der Ebene des Kompetenzaufbaus ihrer Schülerinnen und Schüler erfolgreichen Schule bejaht. 	<p>turellen und sprachlichen Umfeldes zu reflektieren und zu evaluieren, sowie sich regelmäßig fortzubilden <i>und diese Arbeit theoretisch zu durchdringen.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sie sind aufgrund einer offenen Haltung und interkultureller Kompetenz in der Lage, <i>initiativ zu werden dabei</i>, mit anderen Beteiligten im Bereich der Schule (Schüler, Lehrer, Eltern) mit heterogenem kulturellen und sprachlichen Hintergrund vorurteilsfrei umzugehen und effektiv zu kommunizieren • Sie sind bereit, durch Kooperation und Netzwerkarbeit das Engagement aller Beteiligten in der Schule <i>zu initiieren und zu stärken</i>: mit Schülern, Lehrern, Eltern und anderen Beteiligten. • Sie sind in der Lage die Entwicklung einer gemeinsamen Philosophie ihrer Schule <i>zu initiieren und zu begleiten</i>, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht als Bestandteil einer differenzoffenen interkulturellen Bildung begreift und die demokratische Partizipation aller Beteiligten als Bestandteil einer auch auf der Ebene des Kompetenzaufbaus ihrer Schülerinnen und Schüler erfolgreichen Schule bejaht. • Sie sind bereit, ihre Arbeit in den Gesamtkontext der Schule wie der umgebenden Gemeinde 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie sind aufgrund einer offenen Haltung und interkultureller Kompetenz in der Lage, <i>initiativ zu werden dabei</i>, mit anderen Beteiligten im Bereich der Schule (Schüler, Lehrer, Eltern) mit heterogenem kulturellen und sprachlichen Hintergrund vorurteilsfrei umzugehen und effektiv zu kommunizieren • Sie sind bereit, durch Kooperation und Netzwerkarbeit das Engagement aller Beteiligten in der Schule <i>zu initiieren und zu stärken</i>: mit Schülern, Lehrern, Eltern und anderen Beteiligten. • Sie sind in der Lage die Entwicklung einer gemeinsamen Philosophie ihrer Schule <i>zu initiieren und zu begleiten</i>, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht als Bestandteil einer differenzoffenen interkulturellen Bildung begreift und die demokratische Partizipation aller Beteiligten als Bestandteil einer auch auf der Ebene des Kompetenzaufbaus ihrer Schülerinnen und Schüler erfolgreichen Schule bejaht. • Sie sind bereit, ihre Arbeit in den Gesamtkontext der Schule wie der umgebenden Gemeinde
--	--	--	--	---	---

				bzw. des Quartiers eingebettet zu sehen. <ul style="list-style-type: none"> Sie sind bereit, an der Kooperation und Vernetzung ihrer Arbeit über den Kontext der Schule hinaus zu arbeiten. 	bzw. des Quartiers eingebettet zu sehen. <ul style="list-style-type: none"> Sie sind bereit, an der Kooperation und Vernetzung ihrer Arbeit über den Kontext der Schule hinaus zu arbeiten.
Wissen	<ul style="list-style-type: none"> Für den Bereich von Sprachenplanung, Schulsprachenpolitik und Elternpartizipation haben sie ein grundlegendes Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien über Kommunikation, Kooperation und Implementation innovativer Elemente. Sie kennen einige sprachdiagnostische Methoden und Instrumente und können diese und deren Ergebnisse auf die Bedingungen ihres Unterrichts beziehen. 	<ul style="list-style-type: none"> Für den Bereich von Sprachenplanung, Schulsprachenpolitik und Elternpartizipation haben sie ein <i>umfassendes</i> Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien in Bezug auf Kommunikation, Kooperation und Implementation innovativer Elemente. Sie haben <i>umfassendes Wissen</i> über sprachdiagnostische Methoden und Instrumente und können diese und deren Ergebnisse auf die Bedingungen ihres Unterrichts beziehen. 	<ul style="list-style-type: none"> Für den Bereich von Sprachenplanung und Schulsprachenpolitik und Elternpartizipation <i>so wie in der sprachenorientierten Fortbildung</i> haben sie ein <i>umfassendes</i> Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien in Bezug auf Kommunikation, Kooperation und Implementation innovativer Elemente. Sie haben <i>umfassendes Wissen</i> über sprachdiagnostische Methoden und Instrumente und können diese und deren Ergebnisse auf die Bedingungen ihres Unterrichts <i>und auf die Bedingungen der Schule beziehen</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Für den Bereich von Sprachenplanung und Schulsprachenpolitik und Elternpartizipation <i>so wie in der sprachenorientierten Fortbildung</i> haben sie ein <i>umfassendes</i> Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien in Bezug auf Kommunikation, Kooperation und Implementation innovativer Elemente. Sie haben <i>umfassendes Wissen</i> über sprachdiagnostische Methoden und Instrumente und können diese und deren Ergebnisse auf die Bedingungen ihrer Schule beziehen. 	
Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> Sie entwickeln für das Umfeld Schule Kommunikationsfähigkeiten, die ihnen ein dem kulturellen Hintergrund angemessenes Repertoire für Interaktion mit den verschiedenen Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer) zur Verfügung stellen. Sie können an der Entwicklung eines Sprachenplanes als zentraler Achse der Planung der sprachlichen Arbeit für ihre Schule mitarbeiten. Sie kooperieren mit anderen Sprach- oder Fachlehrern. Sie können angemessene Me- 	<ul style="list-style-type: none"> Sie können die Entwicklung eines Sprachenplanes für ihre Schule <i>betreuen</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Sie können die umfassende Planung der sprachlichen Bildung an ihrer Schule im Auftrag 	<ul style="list-style-type: none"> Sie können die umfassende Planung der sprachlichen Bildung an ihrer Schule initiieren, 	

		<p>thoden für die fortlaufende oder punktuelle Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler oder für eine Sprachstandserfassung in multilingualen Kontexten auswählen, sowohl selbstständig als auch mit Unterstützung durch Experten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können die Bedeutung der Ergebnisse solcher Erhebungen verständlich in individuelle oder gruppenbezogene Förder- und Bildungsmaßnahmen „übersetzen“. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie können die Kooperation mit anderen Sprach- oder Fachlehrern <i>planen und begleiten</i>. • Sie können angemessene Methoden für die fortlaufende oder punktuelle Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler oder für eine Sprachstandserfassung in multilingualen Kontexten <i>aufgrund ihres umfangreichen Wissens bewerten</i> und auswählen, sowohl selbstständig als auch mit Unterstützung durch Experten. • Sie können die Bedeutung der Ergebnisse solcher Erhebungen <i>bewerten</i> und verständlich in individuelle oder gruppenbezogene Förder- und Bildungsmaßnahmen „übersetzen“. 	<p>des Kollegiums oder der Schulleitung selbst durchführen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können die Kooperation mit anderen Sprach- oder Fachlehrern planen, begleiten, <i>evaluieren und zur Mitarbeit in Netzwerken anleiten</i>. <ul style="list-style-type: none"> • Sie können externe Experten und wichtige Akteure in der Gemeinde bzw. im Quartier in ihre Arbeit einbeziehen und arbeiten im Netzwerk mit anderen Schulen zusammen. 	<p>an ihr mitarbeiten und sie mitgestalten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können externe Experten und wichtige Akteure in der Gemeinde bzw. im Quartier in ihre Arbeit einbeziehen und arbeiten im Netzwerk mit anderen Schulen zusammen.
--	--	--	--	--	---

Anhang 4: Matrix des Zusammenhangs und des kumulativen Aufbaus der Kompetenzen über die Phasen der Lehrerbildung

Die Abstufung umfasst folgende Stufung:

- **Minimalkompetenzen** mit fundiertem Wissen, aber noch ohne hinreichende Absicherung durch eigene Unterrichtspraxis
- **Elementarkompetenzen** mit fundiertem Wissen auf der Grundlage praxisbezogener Anwendungsreflexion
- **Grundkompetenzen** mit fundiertem Wissen und professionellem Einsatz
- **Transferkompetenzen** mit fundiertem und umfassendem Wissen, professionellem Einsatz und der Verknüpfung mit anderen Aufgabenfeldern von Schule

Modul 1			Modul Hochschule	Basis-module Lehrkräfte	Aufbau-module Fortbild-ner Semi-nare/ Kompe-tenzteams	Aufbau-module Sprach-berater	Aufbau-module Schul-leitungen
			Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Sprachsensibilität, kulturelle Empathie, Offenheit, Sozialkompetenz und Reflexionsbereitschaft („reflective practitioner“) 	x	x	x
	<ul style="list-style-type: none"> • sind bereit, im Team zusammenarbeiten, sich gegenseitig zu beraten 	x	x	x	x	x	
	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren und evaluieren (ihren) Unterricht vor dem Hintergrund eines heterogenen kulturellen und sprachlichen Umfeldes 	x	x	x	x	x	
	<ul style="list-style-type: none"> • interkultureller Kompetenz im Umgang mit anderen Beteiligten (Schüler, Lehrer, Eltern) mit heterogenem kulturellen und sprachlichen Hintergrund 	x	x	x	x	x	
	<ul style="list-style-type: none"> • sind bereit, durch Kooperation und Netzwerkarbeit das Engagement aller Beteiligten in der Schule zu stärken 	x	x	x	x	x	
	<ul style="list-style-type: none"> • tragen zur Entwicklung einer gemeinsamen Philosophie ihrer Schule bei, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht als Bestandteil einer differenzoffenen interkulturellen Bildung und demokrati- 	x	x	x	x	x	

		schen Partizipation begreift					
	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> Wissen über Sprachenplanung, Schulsprachenpolitik und Elternpartizipation 	E	E	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien über Kommunikation, Kooperation und Implementation innovativer Elemente 	E	E	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> kennen sprachdiagnostische Methoden und Instrumente und können diese und deren Ergebnisse auf die Bedingungen ihres Unterrichts beziehen 	E	G	G	U	G
		<ul style="list-style-type: none"> kennen die gesellschaftliche Situation zweisprachig aufwachsender Menschen und haben einen Überblick über die Sprachen in der Einwanderungsgesellschaft 	G	G	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> verfügen über einen Überblick über die gängigen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung und kennen eins vertieft 	E	G	G	U	G
	Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> entwickeln für das Umfeld Schule Kommunikationsfähigkeiten, die ihnen ein dem kulturellen Hintergrund angemessenes Repertoire für Interaktion mit den verschiedenen Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer) zur Verfügung stellen. 		G	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> können an der Entwicklung eines Sprachenplanes als zentraler Achse der Planung der sprachlichen Arbeit für ihre Schule mitarbeiten 	M	G	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> kooperieren mit anderen Sprach- oder Fachlehrern. 		G	U	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> können angemessene Methoden für die fortlaufende oder punktuelle Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler oder für eine Sprachstandserfassung in multilingualen Kontexten auswählen, sowohl selbstständig als auch mit Unterstützung durch Experten 	E	G	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> können die Bedeutung der Ergebnisse solcher Erhebungen verständlich in individuelle oder gruppenbezogene Förder- und Bildungsmaßnahmen „übersetzen“. 	E	G	U	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> verfügen methodische Kenntnisse, um Bildungsmaßnahmen und Unterricht im Hinblick auf sprachliches Lernen analysieren und beurteilen zu können 	G		G	U	U

	<ul style="list-style-type: none"> erwerben die Fähigkeit, Kolleg/innen hinsichtlich Förderplanungen und DaZ-spezifischen Lernarrangements zu beraten. 	M		G	U	G
--	---	---	--	---	---	---

Modul 2		Modul Hochschule	Basis-module Lehrkräfte	Aufbau-module Fortbild-ner Semi-nare/ Kompe-tenzteams	Aufbau-module Sprach-berater	Aufbau-module Schul-leitungen	
	Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> Koordination von sprachlichem Lernen und fachlichem Lernen als kooperativen Prozess 	x	x			
		<ul style="list-style-type: none"> Berücksichtigung effektiver und gelungener sprachlicher Formulierungen zur Effektivierung und Bereicherung des Sprechens 		x			
		<ul style="list-style-type: none"> Sensibilität gegenüber den Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen 	x	x	x		
		<ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft, sie bei Schwierigkeiten zu unterstützen 	x	x	x		
	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> wissen um effektive methodische Prinzipien, Vorgehensweisen, didaktische Arrangements und Arbeitsformen in einem sprachsensiblen Unterricht in den Bereichen Textproduktion, Lesen und Reflexion über Sprache –einzeln, in der Gruppe oder im Unterrichtsgespräch 	E	G	U	U	G
		<ul style="list-style-type: none"> kennen die Bedingungen für „guten Unterricht“ in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen 	E	G	U	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> kennen die Bedeutung des Alters und des sprachlichen Entwicklungsstandes als Kriterien für Auswahl und Einsatz von Methoden 	E	G	U	U	G
		<ul style="list-style-type: none"> wissen, auf der Grundlage welcher Kriterien angemessene Aufgaben und Übungen formuliert und entwickelt werden. 	E	G	U	U	U
	Fä	<ul style="list-style-type: none"> kennen nationale und internationale „Best-Practice“ 	E	G	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> sind in der Lage, methodische Prinzipien, Vorgehensweisen und Arbeitsformen, die einen sprachsensiblen fachsprachlichen Unter- 	E / E	G	G	U	G

		richt ausmachen, auf dem Hintergrund theoretischen Wissens und empirischer Befunde zu reflektieren					
		<ul style="list-style-type: none"> können auf der Grundlage der fachsprachlichen Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes und dem Wissen um die jeweiligen Sprachstände der Schülerinnen und Schüler einen inklusiven sprachsensiblen Fachunterricht planen 	M	G	U	U	G
		<ul style="list-style-type: none"> können ihre Unterrichtsmethoden, Materialien, etc. systematisch und koordiniert in einem Lernarrangement anordnen und sie abgestimmt auf die Schüler einsetzen und evaluieren 	M	G	U	U	G
		<ul style="list-style-type: none"> können sprachliche Äußerungen von der Alltagssprachlichen auf eine fachsprachliche Ebene führen und von einem impliziten zum expliziten Umgang mit sprachlichen Formulierungen zu wechseln. 	M	G	U	U	G
		<ul style="list-style-type: none"> können durch ihren Unterricht die Entwicklung von angemessenen, effektiven Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler unterstützen, wobei sie multimodale Mittel (z.B. graphische Hilfsmittel „graphic organisers“) einsetzen, um Schüler sprachlich zu unterstützen. 	M	G	U	U	G

Modul 3			Hochschule	Basismodule Lehrkräfte	Aufbaumodule Fortbildner Seminare/ Kompetenzteams	Aufbaumodule Sprachberater	Aufbaumodule Schulleitungen
	Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> verfügen über Sprachsensibilität, kulturelle Empathie, Offenheit, Sozialkompetenz und Reflektionsbereitschaft („reflective practitioner“). 	x	x	x	x	x
		<ul style="list-style-type: none"> sind bereit, im Team zusammenarbeiten, sich gegenseitig zu beraten 	x	x	x	x	x
		<ul style="list-style-type: none"> reflektieren und evaluieren (ihren) Unterricht vor dem Hintergrund eines heterogenen kulturellen und sprachlichen Umfeldes 	x	x	x	x	x

		<ul style="list-style-type: none"> interkultureller Kompetenz im Umgang mit anderen Beteiligten (Schüler, Lehrer, Eltern) mit heterogenem kulturellen und sprachlichen Hintergrund 	x	x	x	x	x
		<ul style="list-style-type: none"> sind bereit, durch Kooperation und Netzwerkarbeit das Engagement aller Beteiligten in der Schule zu stärken 	x	x	x	x	x
		<ul style="list-style-type: none"> tragen zur Entwicklung einer gemeinsamen Philosophie ihrer Schule bei, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht als Bestandteil einer differenzoffenen interkulturellen Bildung und demokratischen Partizipation begreift 	x	x	x	x	x
	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> Wissen über Sprachenplanung, Schulsprachenpolitik und Elternpartizipation 	E	E	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien über Kommunikation, Kooperation und Implementation innovativer Elemente 	E	E	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> kennen sprachdiagnostische Methoden und Instrumente und können diese und deren Ergebnisse auf die Bedingungen ihres Unterrichts beziehen 	E	G	G	U	G
		<ul style="list-style-type: none"> kennen die gesellschaftliche Situation zweisprachig aufwachsender Menschen und haben einen Überblick über die Sprachen in der Einwanderungsgesellschaft 	G	G	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> verfügen über einen Überblick über die gängigen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung und kennen eins vertieft 	E	G	G	U	G
	Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> entwickeln für das Umfeld Schule Kommunikationsfähigkeiten, die ihnen ein dem kulturellen Hintergrund angemessenes Repertoire für Interaktion mit den verschiedenen Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer) zur Verfügung stellen. 		G	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> können an der Entwicklung eines Sprachenplanes als zentraler Achse der Planung der sprachlichen Arbeit für ihre Schule mitarbeiten 	M	G	G	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> kooperieren mit anderen Sprach- oder Fachlehrern. 		G	U	U	U
		<ul style="list-style-type: none"> können angemessene Methoden für die fortlaufende oder punktuelle Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler oder für eine Sprachstandserfassung in multilingualen Kontexten aus- 	E	G	G	U	U

	wählen, sowohl selbstständig als auch mit Unterstützung durch Experten.					
	<ul style="list-style-type: none"> • können die Bedeutung der Ergebnisse solcher Erhebungen verständlich in individuelle oder gruppenbezogene Förder- und Bildungsmaßnahmen „übersetzen“. 	E	G	U	U	U
	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen methodische Kenntnisse, um Bildungsmaßnahmen und Unterricht im Hinblick auf sprachliches Lernen analysieren und beurteilen zu können 	G		G	U	U
	<ul style="list-style-type: none"> • erwerben die Fähigkeit, Kolleg/innen hinsichtlich Förderplanungen und DaZ-spezifischen Lernarrangements zu beraten. 	M		G	U	G

4. Literatur

- Ahrenholz, B. (ed.) (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Baur, R. S. & D. Scholten-Akoun (ed.) (2009). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Bedarfs – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am zehnten und 11. Dezember 2009. Essen: Stiftung Mercator, 2010. (<http://www.mercator-foerderunterricht.de/projekt/publikationen/deutsch-als-zweitsprache-daz-in-der-lehrerbildung-bedarf-umsetzung-perspektiven.html>, 30.11.2010)
- Bernstein, B. (1971, Repr. 2003). *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge (Class, codes and control. Vol. 1).
- Biggs, J. (1999). 'Enhancing teaching through constructive alignment'. In: *Higher Education*. Vol. 32. No. 3. 347-364.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Byram, M. (2008). 'Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education'. In: *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference*, Ljubljana, 25.-26. septembra 2008 = Languages in Education: Proceedings, September 25-26, 2008, Ljubljana, Slovenia. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (page numbers missing).
- Collins, A.; Brown, J.; Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, L. B. (ed.): *Knowing, Learning and Instruction*. Essays in Honour of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 453-494.
- Collins, A. (1991): Cognitive Apprenticeship and Instructional Technology. In: Idol, L.; Jones, B. F. (Hrsg.): *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 121-138.
- Cummins, J. (1979). 'Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children'. *Review of Educational Research* 49/79, 222-251.
- DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Federal Statistical Office, Neuchâtel (2010). <http://www.deseco.admin.ch/bfs/> deseco/en/index/02.html
- Deutsches PISA-Konsortium (ed.) (2001). *PISA 2000*. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- ECC IALT Manual and TEP Reports. www.eucim-te.eu
- Echevarria, J, M.A. Vogt & D. Short (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- European Commission's Green Paper (2008). *Migration & Mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. http://ec.europa.eu/education/school21/com423_en.pdf
- European Parliament Website (2001). http://www.europarl.europa.eu/factsheets/2_3_0_en.htm
- Eurydice Report (2004). *Integrating Linguistic Minority Children into Schools in Europe*. Brussels: EURYDICE.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag
- Field, S., M. Kuczera & B. Pont (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education. Education and Training Policy*. Paris: OECD.
- Gibbons, P. (2002). [Scaffolding Language, Scaffolding Learning](#). Teaching Second Language Learners in the in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gillborn (2002). Inclusive schooling in multi-ethnic societies. In: C. Campbell (ed.). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, policies and practices*. London: Institute of Education, University of London
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule (Buchveröffentlichung der Dissertation). Hamburg: Bergmann + Helbig-Verlag
- Gogolin, I. et al. (2010). *Abschlussbericht des Modellprogramms FÖRMIG*. Hamburg: mimeo.
- Green, T. F. (1999). *Voices: The Educational Formation of Conscience*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* Lewes: Falmer Press.
- Hallam, S. & Toutounki, I. (1996). *What Do We Know About the Grouping of Pupils by Ability?* A Research Review (Viewpoints)
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & J.J. Webster (2009). *Language and Education*. London and New York: Continuum (= Volume 9 in the Collected Works of M.A.K. Halliday).
- Kneip, N. (2009). 'Milieu social-compétences langagières/intelligence-réussite scolaire ou l'étrange inertie de la logique déterminante de la réussite scolaire luxembourgeoise'. In C. Berg, L. Kerger, N. Meisch and M. Milmeister (ed.). *Savoirs et engagements*. Hommage à Georges Wirtgen. Differdange, Luxemburg: Phi. Université du Luxembourg (ScientiPHIc, 5), 177–189.
- Kniffka, G. & G. Siebert-Ott: *Deutsch als Zweitsprache* (2008). Lehren und Lernen. 2., durchges. Aufl., Paderborn: UTB.
- Kress, G. (2010). *Multimodality*. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge.
- Leung, C. (2001) English as an Additional Language: Distinct Language Focus or Diffused Curriculum Concerns? In: *Language and Education* 15,1. Multilingual Matters, 27-43
- Macken-Horarik, M. (1997). 'Relativism in the politics of discourse: A response to James Paul Gee'. In A. Luke, S. Muspratt and P. Freebody (ed.). *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Martin, J. & D. Rose (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- McLaughlin, B & B. McLeod (1997). Lernen in der Zweitsprache. Entwicklungen in den USA. In: *Bildung und Erziehung* 50, H.1, S. 9-21.
- Mc Pake et al. (2007). Making Provision for Community Languages: Issues for teacher education in the UK. In: *Language Learning Journal*, Vol. 35 (1), 99-11
- Mc Pake et al. (2007). *Valuing All Languages in Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages. <http://www.ecml.at/mtp2/publications/Valeur-report-E.pdf>
- Niedrig, H. (2004). Sprachenpolitik und Bildungswesen in Südafrika: *Bildung und Erziehung* 57, S. 77-97.
- Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft*. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Analyse und Dokumentation. Olten u.a.: Walter.
- PISA (2000). <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>
- REICH, H. H. u. H. Roth (2002). *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde f. Schule, Jugend u. Berufsbildung, Amt für Schule.

- Roth, H.-J. (2006). Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts. In: Mecheril, P. & T. Quehl (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen*. Englischsprachige Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster etc.: Waxmann. 343-352.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle?* Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrant*innenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern u.a.: Lang.
- Rychen, D. S. & L.H. Saganik (ed.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.
- Schleppegrell, M.I. (2004). *The Language of Schooling*. A Functional Linguistic Perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic book.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Exton, PA: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Slavin, R.E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We know, What We Need to Know. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol 21 (1), 43-69.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational.
- Sukhnandan L. & B. Lee (1998). *Streaming, setting and grouping by ability*. Slough: NFER.
- Troyna, B. & I. Siraj-Blatchford (1993). Equal Opportunities, Research and Educational Reform: Some Introductory Notes. In: *British Educational Research Journal*, Vol. 19, No. 3.
- Troyna, B. & I. Siraj-Blatchford (1993). Providing support or denying access? The experiences of students designated ESL and SN in a multi-ethnic secondary school. In: *Educational Review*, Vol. 45, No. 1, 3-11.
- Vollmer, H.J. (2008). 'Language across the curriculum'. In: *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference*, Ljubljana, 25.-26. septembra 2008 = Languages in Education: Proceedings, September 25-26, 2008, Ljubljana, Slovenia. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (page numbers missing)
- Wößmann, L. & G. Schütz (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Office for Official Publications of the European Communities. www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/SWP%20EENEE-Part%20060426.pdf

5. Glossar

Einführende Bemerkung

Das folgende Glossar stellt Schlüsselkonzepte, Terminologie und Abkürzungen zusammen, die während der Arbeit im EUCIM-TE-Projekt als nützlich empfunden wurden. Es benennt Terminologie, Ausdrücke und Abkürzungen, wie sie in der Diskussion und Dokumentation des Projektes benutzt wurden. Statt formale Definitionen vorzunehmen, erläutert es die Einträge hinreichend, damit sie im Argumentationszusammenhang verständlich werden.

Das Glossar wird in seiner englischen Form aus dem ECC IALT übernommen, den einzelnen Schlüsselwörtern wurden jedoch der deutsche Begriff hinzugefügt, der im deutschen Zusammenhang dem englischen am besten entspricht. Manches lässt sich nur schlecht aus dem Englischen übersetzen, z.T. fehlen entsprechende Begriffe ganz; in diesen Fällen wurden die deutschen Formulierungen in Klammern gesetzt.

academic language Bildungssprache	See <i>cognitive academic language proficiency; languages of schooling</i>
acts of meaning [Handlungen zur Herstellung von Bedeutungen]	In semiotic terms, ‘parole’ (‘speech’) is a literal act governed by conventions that enable it to carry meaning (e.g. declarative or interrogatory meaning) while ‘langue’ (language) is the system of meaning potential from which any particular acts of meaning are drawn (Saussure 1916). Although ‘acts of meaning’ has become a technical term and considerably elaborated in post-structural linguistics, it also points to the general importance that meaning-making holds in human action (Bruner 1990).
additional language	See <i>second language</i>
assessment [Lern- und Leistungsüberprüfung]	Assessment is the purposeful gathering of data on student learning for an appropriate administrative or pedagogical purpose. Some assessments are diagnostic and/or formative, aimed at tuning adaptive teaching strategies or offering supportive feedback on written assignments. More formal assessment is likely to be periodic perhaps in the form of an examination or a standardized test. Testing can either be norm – referenced (ranking students) or criterion-referenced (assessing against benchmarks). The purposes of assessment vary, but will include feedback on assignments, verifying learning achievements, meeting certification needs, and ‘gate-keeping’ -- managing the progress of individuals through the system. Assessment cannot, therefore, be a politically or morally neutral activity.
attitudes Haltungen	An attitude is generally understood to be an enduring pattern of evaluative responses towards a person, object, or issue. They primarily concern the learner’s or teacher’s feelings, beliefs and values. Attitudes are manifest in behaviour, but they are also in part dispositional, with cognitive and affective dimensions. In the European Union the Lifelong Learning Programme is committed to promoting ten ‘key competences’ in which the ‘attitudes’ associated with projected new European values, alongside knowledge and skills, play an important part. Educationally speaking, however, changing attitudes in areas of cultural prejudice like racism or xenophobia is a non-trivial task. See also <i>competences / competence development</i> .
basic interpersonal communicative skills (BICS) Fähigkeiten in der alltäglichen Kommunikationssprache	This concept was proposed by the educational psychologist Cummins, and refers to the types of communication associated with informal and routine social interaction, e.g. greetings, although the boundary of what might count as ‘basic’ depends on circumstance, so BICS is not a variety of language comprising everyday words and sentences. Moreover, not all informal language use is BICS, e.g. small talk between strangers in a social gathering can be quite complex and difficult, particularly in a second/additional language. Teachers often use everyday common expressions to explain very complex concepts (Cummins 1992, 2008). See also <i>cognitive academic language proficiency</i> .
Benjamin Clubs	Benjamin Clubs (1981-2010) were an exceptional initiative supported by an NGO the <i>Groupe d'aide au développement de l'enfant</i> and developed in close cooperation with the Luxembourg Ministry of Education's Special Needs Department. The clubs supported inclusive lan-

	<p>guage education in Early Years, offering an original blend of children-parent playgroups, guidance and counseling, qualified therapeutic interventions, community regeneration and parental education. The future of these clubs is uncertain as funding priorities shifted following the Spring 2009 elections in Luxembourg.</p>
<p>cognitive academic language proficiency bildungssprachliche Kompetenz</p>	<p>This concept was proposed by the educational psychologist Cummins (e.g.1992, 2008) to refer to the types of communication associated with 'academic' work in school and university. It is generally held that CALP comprises formal language expressions and technical vocabulary of scholarly domains. Developing CALP to an appropriate level of effectiveness is a long-term task; in the case of second/additional language users this can take up to 8 years or more. See also <i>basic interpersonal communicative skills (BICS)</i>.</p>
<p>code switching / code mixing Sprachenwechsel / Sprachmischung</p>	<p>Code switching (or code mixing) is a phenomenon linked to the concurrent use of more than one language or language variety. It occurs when a multilingual person shifts between one language or language variety and another, for instance from German to English, or from a formal to a casual register. Such switches, manifested syntactically and phonologically, are used to serve communicative purposes. The multilingual resources involved can be influenced by the social (Auer & Li, 2007; Poplack 2004).</p>
<p>Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teachings, Assessment (CEFR) Europäischer Referenzrahmen der Sprachen</p>	<p>Developed as part of the Council of Europe Project 'Language learning for European Citizenship', the reference framework specifies policy guidelines on a "full range of language use as well as the many kinds of knowledge and skill necessary to proficient use, so as to enable any of its users to describe their objectives and achievement". CEFR was devised as a tool to describe achievements of foreign languages learners across Europe and is also used as a reference tool by the EU and many of the national educational systems as a benchmark for language curriculum development and language assessment.</p>
<p>common underlying proficiency allgemeine Sprachkompetenz</p>	<p>This concept was proposed by Cummins (1992) to refer to a crucial concept in his analysis of bilingualism. Graphically and metaphorically the model has been represented as an iceberg with two peaks. Above the water (everyday language experience) appear two separated peaks representing L1 and L2 as separate entities. But beneath they are fused, neither language functioning separately, but both operating through the same processing system.</p>
<p>communicative competence kommunikative Kompetenz</p>	<p>Communicative competence is generally held to consist of an ability to apply the grammatical rules of a language in generating meaningful sentences. In addition it also implies possession of sufficient sensitivity in language use to use a register appropriate both to the situation and the social relationships of the interlocutors involved. Originally formulated by Hymes (1972) the term was re-contextualized by Canale and Swain (1980) and others for second/additional language teaching, where it has subsequently informed both research and pedagogical development.</p>
<p>competence Kompetenz</p>	<p>A competence is the ability to draw appropriately upon some combination of pre-acquired knowledge, skills and attitudes in a way appro-</p>

	<p>appropriate to context, particularly in new situations requiring a flexible response. In the EU ‘competence development’ is often the preferred format for expressing the intentionality of educational programs despite their high level of generality. The Lifelong Learning Program, for example, specifies 10 key competences that are essential for personal fulfillment, active citizenship, social inclusion and employment. See <i>communicative competence</i>.</p>
<p>content and language integrated learning (CLIL) [Integration von fachlichem und sprachlichem Lernen]</p>	<p>Content and Language Integrated Learning (CLIL) occurs when ‘subject’ teaching and learning (e.g. in Physics, Geography or Integrated Humanities) takes place concurrently with language teaching, particularly with respect to a foreign language. In English Language Teaching (ELT), forms of CLIL have previously been known as ‘content-based instruction’, ‘English across the curriculum’ and ‘bilingual education’. In CLIL language development takes place in knowledge acquisition contexts, and content learning serves the purposes of language development.</p>
<p>critical literacy [analytische Literalität]</p>	<p>Critical literacy concerns how language is put to use in social contexts and views language, texts, and discourses as a normative technology for underpinning world-views, constructing social categories and moderating personal identities. This approach to literacy has the potential to destabilize taken for granted categories and socially constructed notions such as gender and identity. Criticality is a cast of mind as well as a methodology and implies that students need to become able to read texts in an active, reflective manner in order to better understand power, inequality, and injustice in social relationships.</p>
<p>curriculum Curriculum</p>	<p>The term ‘curriculum’ is contested with definitions shifting across time. Under the influence of the psychometric movement, earlier definitions saw curriculum as a statement about desired student learning outcomes. More recently the idea of ‘curriculum criticism’ and a renewed interest in the processes and idioms of educational encounters have led to a view that a curriculum is both a feasible proposal for action (Stenhouse 1975) and a multi-layered text (Pinar et al 1975), negotiated rather than given and capable of being analyzed from a variety of vantage points (e.g. many curricular are ‘gendered’) Curricula are cultural artifacts, reinterpreted by teachers for their own context, as we trust will happen to EUCIM-TE.</p>
<p>English as a second / additional language (ESL / EAL) Englisch als Zweitsprache</p>	<p>In the language education literature this term tends to be used to refer to the use and teaching and learning of the English language in three contexts: (a) English for immigrant groups and linguistic minority communities in English-speaking countries who may speak their mother tongue at home in their local communities, but use English at school and at work; (b) English when it is widely used within the country but not the first language of the bulk of the population, e.g. in India; and (c) English used by speakers whose first language is not English.</p>
<p>FÖRMIG</p>	<p>FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, which offers support for immigrant minority children and youth) is a BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung</p>

	und Forschungsförderung) program aiming at improving opportunities for children and young people with a migrant background. The main aim is to support innovative approaches by the Federal States (Bundesländer) in the field of language education, to evaluate them and facilitate a transfer of good practice as well as guide future planning. FÖRMIG is an important antecedent of EUCIM-TE.
functional linguistics funktionale Linguistik	Functional grammar differs from traditional grammar in focusing on language as a meaning-making resource rather than as a set of syntactical rules. This perspective foregrounds the relationship between language form (wording) and meaning in context.
genre Genre	The word 'genre' comes from the French word for 'kind'. Historically the term referred to literary genres such as epic or poetry, but has broadened to include the social uses of language where form is governed by expectations and codes that are to some extent conventionalized. The term is currently widely used in literary theory, media theory, and more recently linguistics, to refer to a distinctive type of text bearing 'family resemblances' e.g. the spaghetti western or the Japanese haiku. An understanding of genre allows a critical and nuanced interpretation of individual texts by reminding us of the social nature of their production.
graphic organizers [grafische Hilfsmittel]	Graphic organizers are instructional tools which offer an iconographic map of the relationship between ideas in a text, thereby using a complementary mode to represent the structure of the discourse. They are recommended for their usefulness in multi-modal teaching methods, which have not always been as highly valued in academic subject teaching as they might be (Jiang and Grabe 2009).
language awareness Sprachbewusstheit	Language awareness refers to the kind of knowing when we step back from the direct experience of using language and develop a systematic meta-cognition concerning its codes and conventions, in short how language 'works'. Although at one level this consists of explicit knowledge about language as an apparatus both in everyday life and specific social contexts, it also supports critical deconstruction of texts (i.e. facilitates rhetorical criticism) enabling the learner to see through language that manipulates or discriminates.
language ecology [Sprachökologie]	The term 'language ecology' (Haugen 1972) treats language as analogous to a life form occupying an ecological niche. It is commonly understood as the study of the interactions between a specific language and its human environment. Haugen's imaginative idea has been revived recently and language ecology is now viewed as a separate interdisciplinary field that cannot be reduced to linguistics or cognitive science. Its approach to language learning and language use is non-linear, contingent upon their position in geographical space and human history, a site of struggle for the control of social power and cultural memory.
language education in early childhood Spracherziehung in früher Kindheit	There is an obvious interest to educators in language acquisition in early childhood and the role of education in supporting it. Linking talk to simple shared activities around which 'conversations' can be built forms part of the folk wisdom of motherhood and is an embryonic

	<p>form of scaffolding. Bruner (19xx) and others have noticed how the ritualised scenarios in early childhood fulfil these conditions: e.g. having a bath, getting dressed, role-playing and exploratory play. Here the adult adjusts intuitively the level of language complexity required to the competence of the child and encourages language development through verbal interaction.</p>
<p>Language Education Policy Profile [bildungspolitisches Profil zur Spracherziehung]</p>	<p>Language Education Policy Profiles are an activity of the Language Policy Division of the Council of Europe, which provides member states with an opportunity to analyze their current (and past) policy and practice and to formulate possible future developments. The focus of a profile can be an entire member state or a region or city within a member state. The activity was first conceived and launched in 2002-2003 (www.coe.int/lang). See <i>language portfolio</i>.</p>
<p>language portfolio Sprachenportfolio</p>	<p>The European Language Portfolio was developed and piloted by the Language Policy Division of the Council of Europe from 1998 until 2000. It was launched on a pan-European level during the European Year of Languages as a tool to support the development of plurilingualism and multiculturalism. Follow-up projects were dedicated to training teachers to use the portfolio as an instrument for monitoring language development in individual learners in formal and non-formal settings, but also to record and document progress in language learning and cultural experiences in general. See <i>plurilingualism; Language Education Policy Profile</i>.</p>
<p>languages of schooling Sprache der Schule</p>	<p>From a functional linguistic perspective, the language of schooling is a special case of the interpenetration of language and social context. It can differ significantly from the everyday language of the student (see CALP) and this gap could become particularly problematic for language minority students whose language repertoire may need to be extended. It is also of note that the Council of Europe Language Policy Division launched a project titled ‘the languages of schooling’ in 2006 (Vollmer 2006); In policy terms, this built on CEFR but moved towards an increased recognition of multilingual identities and a concern for vulnerable groups. See <i>Common European Framework of Reference (CEFR)</i>.</p>
<p>linguaging [Spacherweiterung]</p>	<p>‘Linguaging’ occurs when plurilingual individuals make flexible use all the linguistic resources they have in different ‘languages’ to communicate with one another, without strict adherence to the conventions of any particular language in their repertoire. See <i>plurilingualism</i>.</p>
<p>Lisbon strategy Lissabon Strategie</p>	<p>Named after the location where they were agreed, the Lisbon strategies set out procedures for the implementation of the objectives set by the informal European Council in Lisbon 2000 around the twin aspirations of European sustainable economic growth and social cohesion. There was an endorsement of the concept of ‘knowledge societies’, the emergence of which was considered crucial for the attainment of both goals.</p>
<p>literacy Literalität</p>	<p>In general this term refers to the ability to read and write in a language; a good deal of the current research in this field foregrounds the social practices associated with reading and writing (Street, 2005).</p>

	<p>Freebody and Luke (1990) advanced a model of effective literacy that attempted to reconcile the separate approaches of whole language, phonics and critical literacy, drawing on a repertoire of practices that required readers and writers to engage in four activities:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) <i>Breaking the code</i>: this involves recognizing and using the fundamental features and architecture of written texts including: alphabet, sounds in words, spelling, conventions and patterns of sentence structure and text; (2) <i>Participating in the meanings</i>: this involves understanding and composing meaningful written, visual and spoken texts from within the meaning systems of particular cultures, institutions, families, communities, nation-states and so forth; (3) <i>Functional use</i>: this involves traversing the social relations around texts; knowing about and acting on the different cultural and social functions that various texts perform both inside and outside school and knowing that these functions shape the way texts are structured, their tone, their degree of formality and their sequence of components; (4) <i>Critical analysis and transformation</i>: this involves understanding and acting on the knowledge that texts are not neutral, that they represent particular views and silence other points of view, influence people's ideas; and that their designs and discourses can be critiqued and redesigned, in novel and hybrid ways. <p>Understanding the complexity of literacy is crucial for language education in a context of linguistic diversity.</p>
<p>mainstream education (integrativer) Regelunterricht</p>	<p>In the past half century there has been an increasing tendency in many European school systems not to exclude students with specific (sometimes 'special') needs from participating in the 'regular' curriculum designed for the general pupil population. As a consequence of this policy, students from minority language backgrounds in EU countries are often expected to be in mainstream education (i.e. not in separate streams or separate schools).</p>
<p>mainstreamed second language education zweitsprachliche Bildung im Regelunterricht</p>	<p>Recently, in the European Union, the second language education of the language migrant pupils has been seen as an integral part of a generalized and common curriculum process. This has led to new teacher educational initiatives that offer teachers training and qualifications to work effectively with linguistic and ethnic minority students. The EUCIM-TE project is an example.</p>
<p>Migrant Children and Education: a challenge for EU education systems</p>	<p>This Green Paper on the education of migrants was issued by European Commission in July 2008 as part of the Renewed Social agenda. It deals with the integration of migrants into the various European school systems, and is part of a package of means to reinforce access, openness and solidarity among EU citizens. See http://ec.europa/education/news/news490_en.htm.</p>
<p>multimodality Multimodalität</p>	<p>Multimodality refers to the use of a combination of a variety of semi-otic means of communication, e.g. juxtaposing a written text with video clips or web pages. Although this practice is commonplace in eve-</p>

	ryday life in the Web 2.0 era, it runs up against a traditional reluctance in western societies and their educational systems to merge modes (Kress, 1988). In particular, there has been a tendency to exclude visual representations from the 'academic' curriculum except where narrow convention allows (e.g. scientific diagrams). Language, properly understood, is fundamentally predisposed toward multimodality.
National Association of Language Development in the Curriculum (NALDIC)	NALDIC (the National Association of Language Development in the Curriculum) is the UK teacher association for English as an additional language (EAL) that promotes the development of EAL policies, practice and research. It links EAL professionals through regional and special interest groups. See <i>English as a second / additional language</i> .
native speaker 'Muttersprachler'	In abstract terms, a 'native speaker' is an "ideal speaker-listener in a completely homogenous speech community" (Chomsky, 1965). This not only invokes an ideal-typological construct of the 'native' speaker but also assumes a bounded and fixed language with its own homogenous speech community linked to a nation state. This approach has led to the term 'native speaker' becoming a problematic construct with serious doubts about its empirical accuracy, although the notion is still widely used both in academic and everyday discourse. Reference to the native speaker is frequently interpreted as an ideological gesture (Doerr, 2009).
near native speaker 'fast Muttersprachler'	The aim of foreign language teaching is sometimes referred to as becoming a 'near native speaker'. This formulation relies on the questionable normative construct of 'the native speaker', and can be intimidating to non-native teachers and students alike. If we consider language learning as social practice at the boundary of at least two cultures and languages, a linear progression to a native speaker ideal does not make much sense (Kramsch, 1993). Like 'native speaker' the term is often employed as an ideological gesture.
OECD: No more failures: Ten Steps to Equity in Education OECD: Keine Versäumnisse mehr: Zehn Stufen zur Gleichheit in der Erziehung	The OECD publication 'No More Failures' is an important source in assessing the evolving needs of European education systems. Its concern is to find ways to combat systemic pupil underachievement and school failure resulting from social and cultural inequalities of access and treatment in education, particularly with respect to migrants and ethnic minorities in danger of being marginalized. It published a number of country reports which are available online. See www.oecd.org/edu/equityineducation .
PIRLS/IGLU: Progress in International Reading Study Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung	PIRLS/IGLU is an internationally standardized assessment regime that was jointly developed by participating countries and administered to 15-year-olds in school settings. Four criterion-referenced assessments have so far been carried out between 2000 and 2009. The aim is to assess against agreed benchmarks the achievement of students at the point that they complete their compulsory education. Three domains have been covered in the tests to date, reading, mathematics and science.
plurilingualism Mehrsprachigkeit	Plurilingualism is a Council of Europe/EU neologism meaning individuals with the capacity to use more than one language for communication; it is different from multiculturalism in that the latter refers to a

	situation where several languages are concurrently used by different groups in a society (although not all will be plurilingual). Plurilingualism involves a paradigm shift away from segregated languages development towards encouraging students to “develop a linguistic repertoire in which all linguistic abilities have a place” (Common European Framework of Reference for Languages).
reading promotion project (leesbevorderingsproject) Leseförderung	A number of EU countries support reading promotion projects e.g. the Leesbevorderingsprojecte, which are literacy development projects in the Dutch context. They aim at developing a reading culture among children and young people.
Reading to Learn (R2L) [Lesen für das Lernen]	Reading to Learn is an established literacy programs. It was designed by Australian academics to enable learners to read and write successfully at levels appropriate to their age, grade and area of study. At each age of schooling It integrated ‘subject’ with the teaching of the reading and writing skills that allow students to succeed. It has been influential internationally, including a significant adoption in Sweden. This program tackles a number of complex tasks and requires significant changes in teaching practice as well as promoting new knowledge about language and pedagogy (Martin & Rose, 2007). See <i>language awareness</i> .
réajustement de l’enseignement des langues [Neuordnung des Sprachenunterrichts]	This program was launched by the Luxembourgish government in order to improve language teaching in schools. It aimed at maintaining plurilingualism and supporting social justice in a complex multilingual environment. The program was grounded in the Language Education Policy Profile that was established following the Council of Europe scheme. (Berg & Weis, 2007). See <i>language education policy profile</i> .
reflective practitioner [theoretisch reflektierender Praktiker]	To be a ‘reflective practitioner (Schön, 1982) requires more than introspection. The reflection must be critical and have the potential to modify action. It regards professional knowledge is tacit and shared as well as formal, drawing on the esoteric knowledge base that every profession possesses. The ideal is of autonomous professionals who rely less on formulaic solutions learned in graduate school than on creative flexibility and professional know-how; in short, improvisation learned in considered lifelong practice. The concept is relevant to architects, lawyers and doctors as well as teachers.
register Register	‘Register’ in ordinary parlance is a term used to refer to specialist language. It has been defined by Halliday (1978) as a set of meanings appropriate to a particular function of language, together with the words and structures to express those meanings. We can refer to a ‘mathematics register’ in the sense of the meanings that belong to the language of mathematics, which a language must express if it is being used for mathematical purposes.
scaffolding / bilingual scaffolding aufbauende Sprachförderung	The term ‘scaffolding’, as the metaphor implies, refers to structural components in teaching that support learning by offering transitional dependence (Wood, Bruner and Ross (1976). It has conceptual links to Vygotsky’s “zone of proximal development”, a site where it has a particular usefulness. When the teaching of language is integrated with the teaching of content two opportunities for scaffolding coexist (Gib-

	bons, 2002). Bilingual scaffolding refers to the use of two or more languages in any teaching activities in bilingual classrooms that support learning.
school-based language policy Schulsprachenpolitik	A (whole) school language policy helps a school to become a corporate actor in pursuit of wider social and cultural goals, enabling a school to have a shared and coherent vision on all aspects of language education. Such a process is typically an exercise in problem identification, fact gathering, decision-making, implementation and evaluation. A whole-school language policy is a focusing device allowing a school to embark on collaborative reflection. See <i>reflective practitioner</i> .
Schools Where Literacy Thrives [Schulen, in denen Literalität gedeiht]	Schools Where Literacy Thrives is a project that has been run for a number of years by the IDEC-European Committee of the International Reading Association. Its purpose is to identify and disseminate information about factors that contribute to the effective teaching of literacy, and to high literacy standards, in schools. The vision behind SWLT is to create a stable link between school development and literacy education.
second language acquisition Zweitspracherwerb	The concept refers to the acquisition of a second/additional language or the academic study of such processes; in EUCIM-TE there is more emphasis on the second meaning. The study of second language acquisition encompasses basic and applied work on how second language proficiency is gained or lost by children and adults, whether learning naturalistically or with the aid of formal instruction, as individuals or in groups, in foreign, second language, or lingua franca settings (e.g. Doughty & Long, 2010).
Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) [Beobachtungsprotokoll für den sprachsensiblen Unterricht]	SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol) is an explicit model of instruction for sheltered instruction that teachers could use to improve the academic success of students with limited English proficiency developed by Centre for Research on Education, Diversity & Excellence, in the US (Echevaria & Short, 2010).
skills/abilities Fähigkeiten	Alongside knowledge and attitudes, skills are one of the three components that tend to be specifically targeted in ‘competence development’ targets. A basic skill is usually understood the ability to perform a more or less routine activity developed through frequent repetition, often performed automatically without the need for deliberation. Higher-level skills involve complex acts of judgment as well as technical proficiency and can be found in a variety of domains (psychomotor skills, social skills, language skills etc.) ‘Ability’ suggests an underlying capacity that could be the result of maturation or learning. See competence .
Teacher Education Partnerships (TEP) Bildungspartnerschaften	Teacher Education Partnerships are innovative structures for feedback and dissemination developed in the context of the EUCIM-TE project. They are an essential vehicle for facilitating the adoption and local adaptation of the project’s European Core Curriculum for teacher education. TEPs have a secondary purpose of establishing a sustainable link between research and teacher education practice (Duarte, Roth & Weis, 2010).

<p>tenor [Tenor]</p>	<p>In Hallidayan analysis the term ‘tenor’ refers to the role relationships between the participants in social interaction; these have an impact on the ways in which some formal aspects of language are used. For example, it is often said that in a language such as Japanese a person would choose to use a more or less polite or honorific expression with a particular addressee depending on the addressee’s social position (in relation to the speaker). In English one may find that the expected ‘tone’ in conversation between parents and children to be different from that of a teacher and a pupil. See <i>register</i>.</p>
<p>tone Abtönung</p>	<p>See tenor</p>
<p>whole language approach ganzheitlicher Sprachunterricht</p>	<p>Whole language teaching is premised on the view that language systems are interwoven and that segmentation into separate parts for specific skill instruction should be avoided. With regard to first and second language teaching whole language approach (also called the integrated whole language approach) is a way of teaching first and second languages that reflects the principles of both first and second language acquisition. In ESL situations, the whole language approach is sometimes used to prepare students for mainstreaming.</p>
<p>writing to learn [Schreiben für das Lernen]</p>	<p>Generally, writing-to-learn activities are short, impromptu or otherwise informal writing tasks that help students think through key concepts or ideas presented in a course. Writing-to-learn activities are crucial to many Writing Across the Curriculum (WAC) programs because they best meet teaching goals through writing. These have flourished mainly in the US. For a convenient guide see http://wac.colostate.edu/intro.</p>
<p>zone of proximal development Zone der nächsten Entwicklung</p>	<p>A term used to denote the distance between a child or student’s actual developmental level as determined by independent problem-solving [and the higher level of] potential development as determined through problem-solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978). The zone presents an opportunity for scaffolding and progress based on the eventual withdrawal of transitional support.</p>