



Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Sprachen in der Bildung: Schlussfolgerungen des Projekts

Lukas Bleichenbacher
(Koordinator)
Francis Goullier
Richard Rossner
Anna Schröder Sura

in Zusammenarbeit mit
Ana-Isabel Andrade
Michel Candelier
Maddalena de Carlo
Catherine Diederich
Wilfrid Kuster
Helmut-Johannes Vollmer



EUROPEAN CENTRE FOR
MODERN LANGUAGES
CENTRE EUROPEEN POUR
LES LANGUES VIVANTES

COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Sprachen in der Bildung: Schlussfolgerungen des Projekts

Lukas Bleichenbacher
(Koordinator)

Francis Goullier

Richard Rossner

Anna Schröder Sura

in Zusammenarbeit mit

Ana-Isabel Andrade

Michel Candelier

Maddalena de Carlo

Catherine Diederich

Wilfrid Kuster

Helmut-Johannes Vollmer

Teacher competences for languages in education: Conclusions of the project

Die in diesem Werk vorgetragenen Meinungen liegen in der Verantwortung des Autors und spiegeln nicht notwendigerweise die offizielle Politik des Europarates wider.

Copyright of this publication is held by the Council of Europe.

No parts of this publication may be reproduced or transmitted for commercial purposes in any form or by any means, electronic (CD-ROM, Internet, etc.) or mechanical including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without the permission in writing from the Publishing Division (publishing@coe.int), Directorate of Communication, of the Council of Europe.

Reproduction of material from this publication is authorised for non-commercial education purposes only and on condition that the source is properly quoted.

All other correspondence concerning this document should be addressed to the

European Centre for Modern Languages (ECML)

Nikolaipplatz 4

A-8020 Graz

Austria

E-mail: information@ecml.at

Cover photo : Shutterstock

Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Sprachen in der Bildung: Schlussfolgerungen des Projekts

Einführung	2
Wozu dient dieses Dokument?	2
Wofür ist dieses Dokument <i>nicht</i> gedacht?	2
Welche Kompetenzen der Lehrpersonen werden in diesem Dokument beschrieben?	3
Welche Erkenntnisse und Konzepte liegen dem Inhalt und der Struktur der Taxonomie zugrunde?	3
Hintergrund und methodisches Vorgehen	4
Wie ist die Taxonomie aufgebaut?	7
Wie werden Kompetenzen im Dokument definiert?	8
Die acht Dimensionen der Taxonomie im Detail	10
1. Dimension 1 -Werthaltungen und Grundsätze für den Beruf	10
2. Dimension 2 – Sprachliche und kommunikative Kompetenzen (transversale Dimension)	11
3. Dimension 3 – Digitale Kompetenzen (transversale Dimension)	12
4. Dimension 4 – Meta-Kompetenzen	13
4.1 Metasprachliche, metadiskursive und metakulturelle Kompetenzen aller Lehrpersonen	13
4.2 Metasprachliche, metadiskursive und metakulturelle Kompetenzen von Sprachlehrpersonen	15
5. Dimension 5 – Pädagogische und didaktische Kompetenzen	17
6. Dimension 6 – Kompetenzen für die Kooperation	24
6.1. Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie anderen Akteuren	25
6.2. Zusammenarbeit mit Bildungsbehörden und Leitungen von Bildungseinrichtungen	25
6.3. Umgang mit den Eltern	26
7. Dimension 7 – Kompetenzen für die Aus- und Weiterbildung	28
7.3 Das Wohlergehen aller an der Bildung beteiligten Akteure berücksichtigen und entsprechend handeln	29
8. Professionelle Lerngelegenheiten	29
Schlussfolgerungen und Empfehlungen	31

Einführung

Wozu dient dieses Dokument?

Dieses Dokument schlägt eine Taxonomie von Kategorien und Beispielen für die Kompetenzen der Lehrpersonen für Sprachen in der Bildung vor. Hauptziel ist es, Kompetenzdimensionen zu beschreiben und zu veranschaulichen, die sich auf die Rolle von Sprachen in der Bildung beziehen und für jede Lehrperson relevant sind, unabhängig davon, ob sie Sprachen oder andere Fächer unterrichtet. Der Grundgedanke des Dokuments, der im Folgenden genauer erläutert wird, besteht darin, die Gemeinsamkeiten der relevanten Kompetenzen von Lehrpersonen in verschiedenen Disziplinen zu berücksichtigen, einschließlich des Fremdsprachenunterrichts, des Unterrichts der Schulsprache als Fach und der sprachlichen Dimension des Unterrichts anderer Fächer.

Die Taxonomie der Kategorien ist ein Hauptprodukt des Projekts [Towards a Common European Framework of Reference for Language Teachers](#), das im Rahmen des Programms 2016-2019 des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) durchgeführt wurde. Dementsprechend orientiert sie sich an den sprachpolitischen Zielen des Europarates und seines Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ). Die Projektergebnisse, die unter dem Titel *A Guide to teacher competences for languages in education* (www.ecml.at/guidetoteachercompetences) auf Englisch und Französisch veröffentlicht sind, sollen politische Entscheidungsträger auf europäischer Ebene dabei unterstützen, zu ermitteln, welche Art von Ressourcen künftig entwickelt werden könnte, um die vielfältigen Kompetenzen von Lehrpersonen in Bezug auf Sprachen zu beschreiben. Die Ergebnisse könnten auch als Grundlage für die Entwicklung weiterer, umfassenderer Ressourcen zur Förderung dieser Kompetenzen dienen. Darüber hinaus ist es der Wunsch der Autorinnen und Autoren, dass die Kategorien als Inspiration für empirische und Grundlagenforschung zu den Kompetenzen von Lehrpersonen für Sprachen in der Bildung dienen können.

Wofür ist dieses Dokument *nicht* gedacht?

Dieses Dokument ist nicht vorgesehen für die Verwendung als:

- Checkliste oder Beobachtungsraster zur Beurteilung von Lehrpersonen;
- Instrument zur Selbstbeurteilung einzelner Lehrpersonen oder einer bestimmten Kategorie von Lehrpersonen;
- Curriculum für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Die Autorinnen und Autoren sind der Überzeugung, dass solche Instrumente in Zukunft geschaffen werden könnten, sofern die Kategorien in diesem Dokument weiterentwickelt, validiert und durch Anpassungen an spezifische Kontexte ergänzt werden. Eine erste derartige Anpassung wurde im Rahmen eines verwandten Projekts am EFSZ geschaffen, *Promoting excellence in sign language instruction*, [um die Kompetenzen der Gebärdensprachlehrpersonen zu beschreiben](#). Der vorliegende Vorschlag versucht seinerseits, eine so genannte Matrix von Kompetenzdimensionen für die sprachliche Bildung zu beschreiben, die im Wesentlichen allen Lehrpersonen gemeinsam sind, so unterschiedlich die Kompetenzen auch in verschiedenen Kontexten und über geografische Grenzen hinweg von Lehrpersonen erworben, angewendet und weiterentwickelt werden mögen.

Welche Kompetenzen der Lehrpersonen werden in diesem Dokument beschrieben?

Dieses Dokument soll die Kompetenzen beschreiben, die Lehrpersonen benötigen, um Lernenden zu helfen, ihre Sprachkompetenzen in allen Fächern zu entwickeln. Diese Lernkompetenzen - die in diesem Dokument nicht explizit beschrieben werden - umfassen Sprachkompetenzen für die Kommunikation, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen sowie die Sprachkompetenzen, die für das Lernen in einem beliebigen Fach erforderlich und fester Bestandteil dieses Lernens sind. Dementsprechend umfassen die Kategorien Lehrkompetenzen für die Kontexte Fremdsprachenunterricht, Unterricht der Schulsprache als Fach, sprachsensibler Fachunterricht sowie bilingualer Unterricht und inhalts- und sprachintegriertes Lernen (CLIL). Die Kompetenzdeskriptoren in der Taxonomie berücksichtigen auch die Mehrsprachigkeit und andere Formen der Vielfalt der Lernenden in heutigen Klassenzimmern. Es werden jedoch keine systematischen Unterscheidungen nach dem sprachlichen Hintergrund der Lernenden vorgenommen (z.B. ob die Schulsprache(n) ihre erste(n) oder zweite(n) Sprache(n) ist/sind). Ebenso wenig werden Unterschiede zwischen den Kompetenzen, die Lehrpersonen in verschiedenen Kontexten benötigen, detailliert dargelegt. Während die Notwendigkeit und der Wert spezifischer Referenzrahmen für Lehrkompetenz, von denen viele in diesem Projekt dokumentiert wurden, außer Zweifel stehen, hätte die Entwicklung weiterer spezifischer Instrumente den Umfang des Projekts gesprengt.

Die beschriebenen Kompetenzen sollen nicht das gesamte Spektrum der Kompetenzen abdecken, die für den Unterricht in anderen Fächern als Sprachen erforderlich sind, wie z.B. fachspezifisches Inhaltswissen oder pädagogisches Fachwissen in Geschichte, Naturwissenschaften oder einem anderen Fach. In Kontexten in denen diese Fächer unterrichtet werden, einschließlich solcher, in denen die Rolle der Sprache besonders hervorgehoben wird (z.B. CLIL, Immersion und sprachsensibler Fachunterricht), müssen diese Kompetenzen unbedingt von den jeweiligen Fachspezialisten definiert werden. Die Dimensionen in diesem Dokument können für alle sprachbezogenen Kompetenzen herangezogen werden. Die Autoren gehen davon aus, dass für die Erstellung solcher fachspezifischer Kompetenzbeschreibungen die Zusammenarbeit zwischen Spezialistinnen und Spezialisten verschiedener Fächer sowie zwischen Sprachlehrpersonen und angewandten Linguistinnen und Linguisten erforderlich ist.

Welche Erkenntnisse und Konzepte liegen dem Inhalt und der Struktur der Taxonomie zugrunde?

- Die Bedeutung der sprachlichen Bildung gemäß den Zielen des Europarates und seines Europäischen Fremdsprachenzentrums für die Sicherung von Demokratie, Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit (wie [hier](#) beschrieben).
- Ein Bekenntnis zu den Konzepten der kommunikativen Sprachkompetenz, der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen sowie der Bedeutung von Kompetenzen in der Schulsprache, wie sie in den vom Europarat und seinem Europäischen Fremdsprachenzentrums veröffentlichten Schlüsselinstrumenten und Dokumenten, wie dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* und seinem *Begleitband*, dem *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (FREPA/CARAP)* und den *Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen*, beschrieben sind.
- Die Offenheit für eine Vielzahl von pädagogischen und methodischen Ansätzen, wobei der Schwerpunkt auf inhalts- und handlungsorientierten/aufgabenbasierten Ansätzen des

Lehrens und Lernens liegt, die weitgehend in sozio-konstruktivistischen Bildungstheorien verwurzelt sind.

- Die Einsicht, dass kompetente Lehrpersonen eine Schlüsselrolle im Streben nach einer qualitativ hochwertigen Bildung spielen; der primäre Fokus auf die Kompetenzen der Lehrpersonen soll jedoch keineswegs bedeuten, dass diese allein die Verantwortung für den Erfolg in der Bildung tragen. Daher wird im gesamten Dokument die Rolle der Lernenden und anderer Akteure im Bildungsbereich, wie etwa der Kolleginnen und Kollegen der Lehrpersonen, der Bildungsverwaltung und -politik sowie der Eltern, hervorgehoben.

Hintergrund und methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Programms 2016-2019 *Languages at the heart of learning* des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates hatte das Projekt mit dem Titel *Towards a Common European Framework for Language Teachers* (**Teammitglieder**) das Ziel, den Bedarf und die Realisierbarkeit einer möglichen zukünftigen Ressource bzw. einer Reihe von Ressourcen abzuwägen, welche die Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Sprache und Kommunikation zum Gegenstand haben. Eine der Ausgangshypothesen des Projekts war eine Ausweitung des Begriffs *Sprachlehrperson*. Wie im Aufruf zur Einreichung von Vorschlägen 2015 dargelegt, haben mehrere aktuelle Entwicklungen

"den Sprachunterricht über die traditionellen Grenzen des Fremdsprachenunterrichts hinaus in das Lehren und Lernen der Unterrichtssprachen, das Erlernen von Regional-, Minderheiten- und Migrantensprachen ausgeweitet - Kontexte, die bisher weitgehend unerforscht geblieben sind. Diese neuen Kontexte geben dem Begriff «Sprachlehrperson» eine ganz neue Bedeutung. Mit der Anerkennung der Bedeutung von Sprachen im Fachunterricht und der zunehmenden Relevanz der interkulturellen Kommunikation in unserer sprachlich und kulturell immer vielfältiger werdenden Gesellschaft werden Sprachen zudem als Querschnittskompetenzen betrachtet."

Das Projektteam wurde ermutigt, auf diese Tendenzen zu reagieren, indem es

"Synergien in den Kompetenzbereichen (und innerhalb dieser Bereiche in den Kompetenzen selbst), die für **alle** Sprachlehrpersonen relevant sind, sowie Kompetenzbereiche, die für den jeweiligen Bildungsbereich, Sprachentyp usw. spezifisch sind [identifiziert]. Bei diesen Entwicklungen sollten auch die für die Fachlehrpersonen relevanten Kompetenzen ermittelt werden, da es insgesamt darum geht zu gewährleisten, dass die Lehrpersonen in der Lage sind, die sprachliche Entwicklung ihrer Lernenden bestmöglich zu unterstützen. Diese Entwicklungen können zu gegebener Zeit und je nach den Ergebnissen eine Grundlage für die Entwicklung eines Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachlehrpersonen bilden."

Die Arbeit während des vierjährigen Projekts bestand aus den fünf in Tabelle 1 aufgeführten Arbeitspaketen (mit den Bezeichnungen A bis E. Jedes dieser Pakete lieferte jeweils Erkenntnisse darüber, wie das oben genannte Ziel erreicht werden kann, sowie in jedem Fall ein konkretes Produkt oder Ergebnis, das beispielsweise in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen nützlich sein könnte. Diese Produktreihe kann auch als Inspiration oder Ausgangspunkt dienen, falls die Entscheidung getroffen wird, ein zukünftiges Projekt mit entsprechenden Zielen anzugehen.

Arbeitspaket	Beitrag zu dieser Analyse	Eigenständiges Produkt
--------------	---------------------------	------------------------

A	Analyse bestehender Instrumente	Einblicke in Inhalt und Form möglicher Quellen und Modelle	Online-Katalog bestehender Instrumente
B	Analyse von Praxisbeispielen	Einblicke in die Nutzung bestehender Ressourcen	Illustrative Vignetten (online)
C	Pilotierung und Entwicklung ausgewählter Instrumente	Erkenntnisse aus der (Weiter-)Entwicklung, Validierung und Anwendung bestehender Instrumente	Dokumentation (online)
D	Verzeichnis von Kategorien von Kompetenzbeschreibungen in Verbindung mit Sprache und Kommunikation in der Bildung	Erkenntnisse über die theoretische Machbarkeit eines Kompetenzrahmens mit einem breiten sprachlichen Anwendungsbereich	Eine Taxonomie der Kompetenzen von Lehrpersonen in Verbindung mit Sprache und Kommunikation (Kernstück dieses Dokuments).
E	Analyse des Bedarfs und der Machbarkeit zukünftiger Instrumente	Synthese der oben aufgeführten Pakete und weiterer Quellen	In diesem Dokument zusammengefasst

Tabelle 1: Die fünf Arbeitspakete des Projekts *Towards a Common European Framework of Reference for Language Teachers*

Die Kompetenzbeschreibungen in diesem Dokument wurden wie folgt zusammengestellt:

In einem ersten Schritt wurden vierzig bestehende Kompetenzrahmen identifiziert, kategorisiert und beschrieben (siehe die [vollständige Liste](#)). Die Referenzrahmen enthalten Beschreibungen von Kompetenzen von Lehrpersonen, die typischerweise, aber nicht nur, in Form von Kann-Beschreibungen vorliegen. Alle diese Referenzrahmen wurden anhand grundlegender Daten wie Name, Datum, Urheberschaft und verfügbare Sprachversionen kodiert. Diese Informationen wurden zur Kennzeichnung der Einträge in der Online-Datenbank verwendet. Die inhaltliche Dimension umfasste die Art des beschriebenen Unterrichts: das Fach bzw. die Fächer und die ISCED-Stufe der Lernenden (z.B. Primar- oder Sekundarstufe), die angesprochenen Typen von Kompetenzen der Lehrpersonen, die Mittel zur Kategorisierung und das Format der Kompetenzen (z.B. die Beschaffenheit der Deskriptoren). Soweit möglich wurden auch Hintergrundinformationen über den Zweck des Instruments, die vorgesehenen Nutzerinnen und Nutzer und den Entstehungsprozess gegeben. Schließlich ergänzten die Gutachterinnen und Gutachter Kommentare zu den Stärken der einzelnen Instrumente und zu Fragen, die sich aus der Perspektive der Sprachenpolitik des Europarates ergeben.

Auf der Grundlage dieser Analyse wurde eine Matrix (siehe Tabelle 2 unten) erstellt, mit dem Ziel, die Instrumente nach ihrer Ausrichtung zu kategorisieren. Diese Kategorisierung führte zu acht Kategorien, die drei Schwerpunkten zugeordnet wurden. Ein erster Schwerpunkt umfasst die Kompetenzen der Lehrpersonen, die in direkter Verbindung mit ihrer Interaktion mit den Lernenden stehen, wie in den Kategorien "Lehren und Lernen" (d.h. Instrumente mit starkem Fokus auf Pädagogik und Methodik), "mehrsprachige und plurikulturelle Entwicklung" und "Aufmerksamkeit für die individuellen Bedürfnisse der Lernenden". Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf den Lehrpersonen selbst und umfasst drei Teilbereiche: die sprachliche und kulturelle Kompetenz und Bewusstheit der Lehrperson, die Reflexion und Selbsteinschätzung durch die Lehrperson sowie die berufliche Weiterentwicklung der Lehrperson. Der dritte Schwerpunkt unterscheidet zwischen dem Unterricht in Sprachfächern (Fremdsprachen, Schulsprache etc.) und dem Unterricht in anderen Fächern.

FOKUS AUF LERNENDE	FOKUS AUF LEHRPERSONEN	FOKUS AUF UNTERRICHT
<u>Lehren und Lernen</u>	<u>Sprachliche und kulturelle Kompetenz und Bewusstheit der Lehrperson.</u>	<u>Ausrichtung: Sprachen</u>
<u>Mehrsprachige und plurikulturelle Entwicklung</u>	<u>Reflexion & Selbsteinschätzung durch die Lehrperson</u>	<u>Ausrichtung: andere Fächer</u>
<u>Aufmerksamkeit für die individuellen Bedürfnisse der Lernenden</u>	<u>Berufliche Weiterentwicklung</u>	

Tabelle 2: Die acht Dimensionen des Online-Katalogs der bestehenden Referenzrahmen für die Kompetenzen von Lehrpersonen

Diese Matrix erwies sich als sehr nützlich für die Kategorisierung von Instrumenten und Referenzrahmen zur Beschreibung der Kompetenzen von Lehrpersonen. Für die Organisation von Kategorien von Kompetenzen, die allen Lehrpersonen gemeinsam sind, wurde jedoch ein etwas anderer Ansatz gewählt. In einem nächsten Schritt wurden alle Kompetenzdimensionen mit illustrativen Deskriptoren in den Kompetenzrahmen und Instrumenten übergreifend kategorisiert und in Form eines ersten Listenentwurfs neu geordnet. Eine Reihe von Schlüsselpublikationen, welche die Kompetenzen der Lehrpersonen, die Kompetenzen der Lernenden und andere Aspekte der sprachlichen Bildung beschreiben, wurden konsultiert, um sicherzustellen, dass das Dokument einen angemessenen Querschnitt von Kompetenzbeschreibungen umfasst, die für die sprachpolitischen Ziele des Europarates und des EFSZ relevant sind. Der Entwurf wurde durch intuitive Arbeit und Diskussionen unter den Teammitgliedern weiterentwickelt, auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen bei der Erstellung von Kompetenzrahmen. Dieser herausfordernde Prozess könnte als "Trockenübung" für die Entwicklung der deskriptiven Abschnitte zukünftiger Ressourcen angesehen werden.

Vorläufige Versionen der Taxonomie wurden in verschiedenen Fokusgruppen von Lehrpersonen, Lehrpersonenausbildnerinnen und -ausbildnern, angehenden Lehrpersonen, Bildungsverantwortlichen und anderen Beteiligten diskutiert. Es wurden Rückmeldungen von Fachleuten mit sehr unterschiedlichen Hintergründen in Bezug auf geografische Herkunft, wissenschaftliche Fachrichtungen, Bildungsbereiche und soziolinguistischen Status der betreffenden Sprachen eingeholt.

Wie ist die Taxonomie aufgebaut?



Abbildung 1: Die acht Dimensionen der Taxonomie

Die Taxonomie umfasst acht Teile, wie in Abbildung 1 dargestellt. Zunächst gibt es eine übergreifende Dimension, die berufliche Werte und Prinzipien als Grundlage und Orientierung für alle individuellen Handlungen und Entwicklungen von Lehrpersonen enthält (1). Die nächsten beiden Dimensionen, sprachliche und kommunikative Kompetenzen (2) und digitale Kompetenzen (3), sind insofern transversal, als sie in die folgenden vier Dimensionen einfließen. Wie weiter unten dargestellt, tauchen illustrative Deskriptoren für die Dimensionen (2) und (3) am Ende der Dimensionen 4-7 wieder auf. Die Dimensionen 4-7 im Zentrum des Dokuments umfassen metasprachliche, metadiskursive und metakulturelle Kompetenzen (4), Pädagogische und didaktische Kompetenzen (5), Kooperationskompetenzen (6) und Kompetenzen für die Aus- und Weiterbildung (7). Die Taxonomie schließt mit einem Abschnitt, der Beschreibungen von professionellen Lerngelegenheiten enthält (8). Dabei handelt es sich nicht um eigentliche Kompetenzen, sondern um Lernaktivitäten und Lerngelegenheiten, die der Weiterentwicklung der in den vorangegangenen Dimensionen beschriebenen Kompetenzen förderlich sind.

Im Einklang mit der bereits erwähnten Unterscheidung zwischen diesem Dokument und einem Portfolio für Lehrpersonen oder einem Beurteilungsinstrument wird in dem Dokument keinerlei Versuch unternommen, Kompetenzstufen oder Karrierestufen zu beschreiben. Die Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass solche Niveaus identifiziert werden können, wenn abgestufte Kompetenzdeskriptoren für spezifische Unterrichtskontexte formuliert und validiert vorliegen. Ebenso werden im Dokument keine Vorschläge gemacht, welche Kompetenzbereiche besonders wichtig/relevant sind oder zu bestimmten Zeitpunkten im Bildungsweg einer Lehrperson (z.B. Erstausbildung, berufspraktische Ausbildung, Berufseinstieg (Beginn der Laufbahn), berufsbegleitendes Lernen etc.) priorisiert werden sollten.

Wie werden Kompetenzen im Dokument definiert?

Der in diesem Dokument verwendete Ansatz basiert auf der folgenden Definition aus der Publikation *Competences for Democratic Culture* (2018 durch den Europarat):

Für die Zwecke des vorliegenden Modells wird der Begriff "Kompetenz" definiert als "die Fähigkeit, relevante Werte, Einstellungen, Fertigkeiten, Kenntnisse und/oder Verständnis zu mobilisieren und einzusetzen, um angemessen und effektiv auf die Anforderungen, Herausforderungen und Möglichkeiten zu reagieren, die sich in einem bestimmten Kontext ergeben (...)" . Das vorliegende Modell betrachtet Kompetenz als dynamischen Prozess. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Kompetenz die Auswahl, Aktivierung, Organisation und Koordination relevanter psychologischer Ressourcen umfasst, die dann durch Verhalten so eingesetzt werden, dass sich der Einzelne angemessen und effektiv an eine bestimmte Situation anpassen kann. (*Competences for Democratic Culture*, Europarat 2018, Bd. 1, S. 32; siehe auch Weinert 2001 und Becker 2002)

In den folgenden illustrativen Deskriptoren wird nicht systematisch zwischen den verschiedenen psychologischen Ressourcen unterschieden: Die relative Bedeutung der verschiedenen Ressourcen variiert je nach Dimension. So überwiegen beispielsweise in Dimension 1 Werte und Einstellungen, Wissen und Verständnis sind in Dimension 4 wichtig, und in den Dimensionen 5-7 liegt der Schwerpunkt auf den Fähigkeiten der Lehrpersonen. Mit Ausnahme der Dimensionen 1 und 8 beziehen sich die Deskriptoren auf relativ konkrete Kontexte und Arten von Lehrpersonenaktivitäten. Abbildung 2 veranschaulicht, wie die Kompetenzbeschreibungen in Dimensionen und Subdimensionen gegliedert und mit entsprechenden Beispielen verknüpft sind.

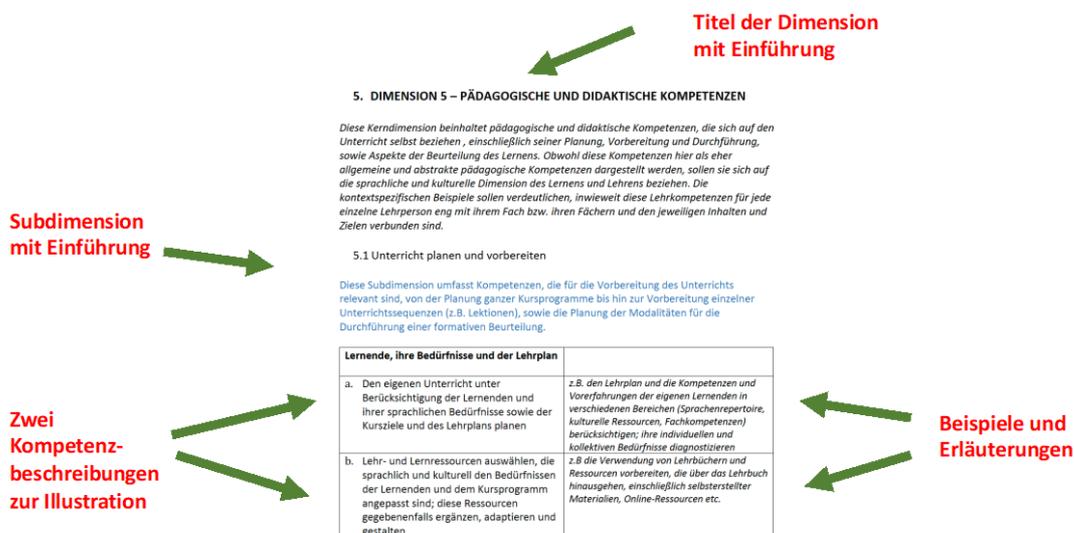


Abbildung 2: Wie die Kompetenzbeschreibungen im Dokument erscheinen

Die acht Dimensionen der Taxonomie im Detail

1. Dimension 1 -Werthaltungen und Grundsätze für den Beruf

Die erste Dimension umfasst berufliche Werte und Grundsätze, die den Beitrag des Unterrichts zu einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle Lernenden und damit zur Wahrung der Menschenrechte, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit für jede Bürgerin und jeden Bürger betreffen. Diese Werte und Grundsätze beruhen auf den vom Europarat vorgeschlagenen Zielen der sprachlichen Bildung und der Bildung im Allgemeinen und sollen die Lehrpersonen unterstützen, indem sie ihre Rollen in einem breiteren gesellschaftlichen und ethischen Kontext hervorheben und bekräftigen. Daher sind die Grundsätze sowohl für Sprachlehrpersonen als auch für Lehrpersonen aller anderen Fächer relevant. Diese Werte und Grundsätze lassen sich am besten in direktem Zusammenhang mit den Kompetenzen in den Dimensionen 2-8 auf den nächsten Seiten verstehen.

Die Lehrperson betrachtet die folgenden Grundsätze als integralen Bestandteil ihrer Rolle als Lehrperson:	
a. Wahrung der Rechte der Lernenden auf eine hochwertige Bildung	<i>z.B. die Chancengleichheit und ein qualitativ hochwertiges Lernen für jeden Einzelnen anstreben, unabhängig von seinem ethnischen, kulturellen oder sprachlichen Hintergrund</i>
b. Die Bedeutung von Sprache im und für den Bildungserfolg	<i>z.B. die sprachliche Dimension aller Fächer und die spezifischen sprachlichen Anforderungen jedes einzelnen Fachs berücksichtigen</i>
c. Die Förderung von Sprachen und kulturellem Verständnis als relevante, notwendige und interessante Phänomene für jeden Bürger und jede Bürgerin	<i>z.B. das Interesse von Lernenden und Kolleginnen und Kollegen an sprachlichen und kulturellen Praktiken fördern</i>
d. Der Wert der persönlichen Ressourcen jedes Lernenden	<i>z.B. den Beitrag der sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden zu ihrem Lernen berücksichtigen, insbesondere im Falle von nicht standardisierten und nicht gängigen sprachlichen und kulturellen Ressourcen</i>
e. Der Wert und Reichtum der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Gesellschaft und Bildung	<i>z.B. den Wert verschiedener Sprachen und Kulturen akzeptieren</i>
f. Das Streben nach dem Erfolg jedes einzelnen Lernenden	<i>z.B. die Lernenden auf jede erdenkliche Weise unterstützen (z.B. durch effektives Scaffolding); bei der Beurteilung der Lernenden faire und angemessene Normen festlegen</i>
g. Die Entwicklung der Autonomie und des kritischen Bewusstseins der Lernenden	<i>z.B. die Lernenden befähigen, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen und sich der Wechselbeziehung zwischen Sprache und Macht bewusst zu werden</i>

h. Die Förderung einer demokratischen Kultur, die gegenseitige Achtung und Chancengleichheit einschließt	<i>z.B. andere zu Wort kommen lassen, ihnen zuhören, einen Geist des Austauschs, der Diskussion und der Debatte sowie der gemeinsamen Entscheidungsfindung fördern</i>
--	--

2. Dimension 2 – Sprachliche und kommunikative Kompetenzen (transversale Dimension)

Diese Dimension umfasst die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen, die für alle Lehrkontexte und für den Lehrpersonenberuf als Ganzes relevant sind. Per Definition beziehen diese Kompetenzen Schlüsselaspekte der Sprachbeherrschung und des Sprachgebrauchs mit ein. Je nach Kontext umfassen sie:

Schlüsselaspekte des Sprachgebrauchs und der Kommunikation	
- rezeptive, produktive und interaktive Kompetenzen im schriftlichen, mündlichen und/oder (bei Gebärdensprachen) gebärdeten Modus	<i>z.B. Hören, Lesen, mündliche Produktion, mündliche Interaktion, Schreiben</i>
- die Verwendung von paralinguistischen und nicht-linguistischen Merkmalen	<i>z.B. Gestik, Mimik</i>

Sprachen sind nicht einheitlich, sondern werden in verschiedenen Sprachvarietäten verwendet (z.B. Register, regionale Dialekte, Soziolekte usw.), oft in Kombination mit anderen Sprachen (z.B. in mehrsprachigen Umgebungen). Dies erfordert gegebenenfalls, dass die Lehrpersonen mehrsprachige Kompetenzen entwickeln, z. B. in den Bereichen Interkomprehension (Nutzung von Kompetenzen in einer Sprache, um Botschaften in einer anderen zu verstehen oder zu produzieren), der angemessenen Wahl dieser Varietäten in verschiedenen Situationen, einschließlich Fällen von Code-Switching / Translanguaging (Sprachwechsel), und verschiedener Arten der Mediation (z.B. Dolmetschen oder Übersetzen in eine andere Sprache, Erklären einer Sache mit anderen Wörtern usw.).

In diesem Dokument wird die Dimension der sprachlichen/kommunikativen Kompetenzen als transversal zu den anderen Kompetenzdimensionen betrachtet, da in all diesen Bereichen sprachliche Kompetenzen erforderlich sind. Die Kompetenzen ermöglichen es Lehrpersonen, in den Beruf einzusteigen (z.B. als Studierende in der Erstausbildung), mit ihren Lernenden zu interagieren und mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Fachpersonen in verschiedenen Kontexten zu kommunizieren.

Je nach dem sprachlichen Repertoire und dem beruflichen Kontext jeder einzelnen Lehrperson können Kompetenzen in verschiedenen Sprachen erforderlich sein. Dazu gehören zumindest die Schulsprache(n), die häufig die dominante(n) Sprache(n) in der Region ist/sind, in der sich die Schule oder Institution befindet, und die Zielsprache(n) ihres Unterrichts, die mit der Schulsprache identisch sein kann oder auch nicht (z.B. für Fremdsprachenlehrpersonen). Ein wichtiger Faktor ist die Rolle dieser Sprachen im Repertoire der Lehrperson und der Lernenden, z.B. ob das Lehren und Lernen in einer Sprache stattfindet, die für die Lehrperson/en

und/oder einige oder die meisten Lernenden eine Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprache ist.

Es spricht einiges dafür, dass jede Lehrperson im Rahmen ihrer Ausbildung Kompetenzen und/oder Erfahrungen im Erlernen mindestens einer anderen Sprache als Teil ihrer Ausbildung erwerben sollte, auch wenn sie keine (Fremd-)Sprachenlehrperson ist. Solche Kompetenzen und Erfahrungen können zu einer besseren Einschätzung von Schlüsselphänomenen im Zusammenhang mit Sprache in der Bildung beitragen, z.B. zum Verständnis der positiven Erfahrungen und Schwierigkeiten, die Lernende mit Teil-/Einsteigerkompetenzen in einer Sprache erleben, insbesondere wenn diese im Rahmen der formalen Bildung erlernt und angewendet wird. Die Sprache könnte eine Sprache sein, die in einer nahegelegenen Region oder einem benachbarten Land gesprochen wird, eine Weltsprache, eine wichtige Migrationssprache, eine "entfernte" Sprache (z.B. für aus Europa stammende Personen, eine nicht indoeuropäische asiatische Sprache mit einem anderen Schriftsystem), eine klassische Sprache (z.B. Latein, Altgriechisch), usw.

Kommunikation hat immer auch einen kulturellen Aspekt, so dass zu den kommunikativen Kompetenzen auch plurikulturelle und interkulturelle Kompetenzen gehören. Diese Kompetenzen sind potenziell in jeder Situation des beruflichen Alltags einer Lehrperson relevant, insbesondere aber in Interaktionen, die durch kulturelle Unterschiede gekennzeichnet sind, wie in den folgenden Beispielen:

Interkulturelle Kompetenzen in und für die Kommunikation	
a. Interagieren in einer Vielzahl von Situationen des täglichen Lebens sowie in Bildungs-, Berufs- und anderen Kontexten	<i>z.B. gegebenenfalls die kulturellen Normen respektieren, die die Kommunikation in einem Lehrerzimmer oder bei einem Treffen zwischen Eltern und Lehrpersonen prägen</i>
b. Interagieren in Situationen, die von kulturellen Unterschieden geprägt sind, unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds der verschiedenen Teilnehmenden	<i>z.B. auf unvorhergesehene Herausforderungen in einem Gespräch angemessen reagieren, wenn die Möglichkeit besteht, dass sich Menschen aufgrund kultureller Unterschiede gegenseitig missverstehen</i>

Ein letzter Aspekt der kommunikativen Kompetenzen ist die Verwendung verschiedener Kommunikationsmodi, wie in den folgenden Deskriptoren illustriert.

Verschiedene Kommunikationsmodi (semiotische Mittel) kombinieren	
a. Interpretieren und Produzieren von Bedeutung mit nichtsprachlichen, audio- und visuellen Mitteln	<i>z.B. den Lernenden Inhalte in Form von gesprochener und geschriebener Sprache(n), Diagrammen oder anderen Visualisierungen und audiovisuellen Medien präsentieren</i>
b. Multimodale Nachrichten mit verschiedenen semiotischen Mitteln erstellen	<i>z.B. eine einfache Website für eine Online-Plattform erstellen und bearbeiten, die den eigenen Lernenden zur Verfügung gestellt wird</i>

3. Dimension 3 – Digitale Kompetenzen (transversale Dimension)

Digitale Kompetenzen sind am besten als transversal zu betrachten, ähnlich wie die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von Lehrpersonen. Obwohl viele alltägliche und bildungsrelevante Anwendungen digitaler Medien tatsächlich im Wesentlichen kommunikativ sind, ist es sinnvoll, sie separat zu beschreiben. Wie die sprachlichen Kompetenzen sind auch die digitalen Kompetenzen für den Erwerb von Fachkompetenzen, für den Unterricht, für die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen und Akteuren sowie für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen relevant.

Beispiele für transversale Kompetenzdimensionen werden nicht separat aufgeführt, sondern in einige der folgenden Kompetenzbereiche integriert und am Ende hervorgehoben.

4. Dimension 4 – Meta-Kompetenzen

Diese Dimension enthält «Meta»-Kompetenzen, d.h. Kompetenzen in Verbindung mit dem Bewusstsein und Verständnis von Sprache und Sprachen, vom Diskurs (Sprachgebrauch) sowie von Kultur und Kulturen. Da die Lernenden sprachliche und kulturelle Kompetenzen benötigen, um sich mit den Inhalten eines jeden Fachs auseinanderzusetzen, ist es notwendig, dass die Lehrpersonen sich dieser Kompetenzen der Lernenden bewusst und in der Lage sind, sie im Unterricht zu fördern. In dieser Dimension wird der Versuch unternommen, zu beschreiben, welche Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Bewusstsein und dem Verständnis sprachlicher und kultureller Phänomene dem Unterricht in allen Fächern gemeinsam sind und welche speziell für den Sprachunterricht relevant sind. Dementsprechend enthält ein erster Abschnitt metasprachliche, metadiskursive und metakulturelle Kompetenzen, die für *alle* Lehrpersonen relevant sind. Der zweite Abschnitt konzentriert sich ausschließlich auf die Kompetenzen der Sprachlehrpersonen. Letztere werden im Großen und Ganzen als ihre fachlichen Kernkompetenzen verstanden.

4.1 Metasprachliche, metadiskursive und metakulturelle Kompetenzen aller Lehrpersonen

Dieser Abschnitt geht von der Annahme aus, dass, wenn es eine sprachliche Dimension in den meisten oder allen Formen des Lehrens und Lernens gibt, ein Grund dafür besteht, dass jede Lehrperson Kompetenzen in Verbindung mit der Analyse und dem Herstellen von Beziehungen zwischen Sprache(n), Kultur(en) und Diskursen erwirbt, unabhängig von ihrem Fach und den Bildungs- und sonstigen Bedürfnissen ihrer Lernenden. Das Verständnis der Rolle der Sprache bei der Gestaltung der Diskurse der eigenen Disziplin kann als ein Erfolgsfaktor für die erste Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fach angesehen werden. Diese Diskurstypen können je nach Disziplin stark variieren (z.B. Soziologie versus Sportunterricht, Kunst versus Biologie). Dennoch liegt die Annahme zugrunde, dass die betreffenden Kompetenzen auch eine allgemeine Seite haben, die in diesem Abschnitt zu beschreiben versucht wird. Diese Kompetenzen können auch als Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Dimension des Faches im eigenen Unterricht angesehen werden, wie in der nachfolgenden Dimension 5 (Lehrkompetenzen) beschrieben.

Allgemeine metasprachliche Kompetenzen aller Lehrpersonen	
a. Aspekte der Verwendung und Struktur von Sprache analysieren, insbesondere im Kontext von Bildung, sowohl in Bezug auf einzelne Sprachen als auch sprachübergreifend (Mehrsprachigkeit)	<i>z.B. darüber sprechen, was typisch für die gesprochene und geschriebene Sprache ist, die von den eigenen Lernenden in einem Fach verlangt wird; sich einiger gemeinsamer Merkmale und Unterschiede zwischen den von den eigenen Lernenden verwendeten Sprachen bewusst sein</i>
b. Aspekte des Erwerbs von Sprache(n) (Erst-/Zweit-/Fremdsprache) und Literacy/-ies (Mehrsprachigkeit/Pluriliteracies) reflektieren, insbesondere im Hinblick auf den Sprachgebrauch in und für die Bildung	<i>z.B. Aspekte im Zusammenhang mit dem Erwerb von Literalität in der Schulsprache in verschiedenen Fächern durch einen Migranten/eine Migrantin diskutieren; Code-Switching (Verwendung von mehr als einer Sprache beim Sprechen oder Schreiben) in Bildungskontexten in Betracht ziehen</i>
Allgemeine metadiskursive Kompetenzen aller Lehrpersonen	
c. Beispiele von Sprachverwendung beobachten und analysieren, die für die Bildung relevant sind	<i>z.B. Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und zwischen verschiedenen Textarten/Gattungen sowie zwischen mehr oder weniger formalen Registern (akademische Sprache, Unterrichtssprache) diskutieren</i>
d. Diskursfunktionen in Bildungs- oder anderen relevanten Kontexten beobachten und analysieren	<i>z.B. verstehen, wie Lehrpersonen und Lernende Diskursfunktionen nutzen, wie z.B. das Erklären, Informieren, Bewerten, Argumentieren in Bildungssituationen oder Kontexten (z.B. am Arbeitsplatz), auf die sie vorbereitet werden</i>
Allgemeine metakulturelle Kompetenzen aller Lehrpersonen	
e. Soziale und kulturelle Phänomene über die Zeit und über verschiedene kulturelle Kontexte hinweg beobachten, einschließlich transkultureller Phänomene, insbesondere im Bildungskontext	<i>z.B. die Unterschiede in Bezug auf die Rollen und Interpretationen von Lehrpersonen im Allgemeinen oder in bestimmten Fächern im Laufe der Zeit und in verschiedenen Kulturen verstehen</i>
f. Die Entwicklung und Wirkung von Diskursen und sozialen Ansichten (einschließlich Stereotypen) über Sprache, Kultur und Bildung beobachten	<i>z.B. Laiendiskurse über bestimmte Sprachen, die das Lernen behindern können, wie etwa, dass Französisch "sehr logisch" oder "zu schwierig" sei oder Englisch "sehr kommunikativ" oder eine "T-Rex-Sprache, die andere Sprachen auslöscht"</i>
Metasprachliche, metadiskursive und metakulturelle Kompetenzen, die sich auf spezifische Fächer beziehen	
g. Die sprachliche Dimension eines bestimmten Faches analysieren	<i>z.B. als (zukünftige) Geschichtslehrperson diskutieren, wie Sprache in Geschichte als akademischer Disziplin verwendet wird</i>
h. Die sprachliche Dimension der Geschichte, der Annahmen, des Inhalts und der Methode der für den eigenen Unterricht relevanten Disziplinen kritisch reflektieren	<i>z.B. als (zukünftige) Geographielehrperson die Vor- und Nachteile der wissenschaftlichen Terminologie diskutieren, die im Laufe der Zeit im/in den eigenen Fachgebiet/en verwendet wurde</i>

4.2 Metasprachliche, metadiskursive und metakulturelle Kompetenzen von Sprachlehrpersonen

Für Lehrpersonen, die Sprache(n) als Fach unterrichten, stehen diese Kompetenzen im Mittelpunkt ihrer Arbeit, unabhängig davon, ob sie die Schulsprache, eine Fremdsprache oder andere Sprachen unterrichten. In diesem Sinne sind sie den Kompetenzen in 4.1 ähnlich, die alle auch für Sprachlehrpersonen gelten. Sie sind jedoch ein prägendes Merkmal des beruflichen Profils von Sprachlehrpersonen und spielen eine zentralere Rolle bei der Vorbereitung und Vermittlung von Inhalten, da Sprachen im weitesten Sinne sowohl Unterrichtsmittel als auch -inhalt sind. Daher werden die Unterabschnitte von Abschnitt 4.1 detaillierter wiedergegeben und durch einen vierten Unterabschnitt ergänzt, der Kompetenzen aus einer Reihe anderer Disziplinen skizziert, die Sprachlehrpersonen für den inhaltsbasierten Sprachunterricht nutzen.

Metasprachliche Kompetenzen von Sprachlehrpersonen	
a. Aspekte der Verwendung, Struktur und des Erwerbs oder Lernens von Sprache sowohl in Bezug auf einzelne Sprachen als auch sprachenübergreifend (Mehrsprachigkeit) detailliert analysieren	<i>z.B. die Merkmale der Pragmatik, des Wortschatzes, der Grammatik, der Phonologie usw., der unterrichteten Sprache(n), die man unterrichtet verstehen und wie sie erworben und erlernt werden</i>
b. Einzelne Fälle von Sprachvariation und -wandel detailliert analysieren	<i>z.B. verstehen, wie Sprachbenutzer Merkmale von Standard-, regionalen, sozialen, ethnischen, geschlechtsspezifischen und anderen Sprachvarietäten in verschiedenen Kontexten verwenden</i>
Metadiskursive Kompetenzen von Sprachlehrpersonen	
c. Relevante Textarten und Gattungen in den Zielsprachen analysieren und vergleichen	<i>z.B. Texte vergleichen und analysieren, die relevante Gattungen repräsentieren, wie Literatur (in der sprachlichen Bildung der Primar- und Sekundarstufe), akademische Gattungen (in der sprachlichen Bildung der Tertiärstufe), arbeitsplatzbezogene/berufliche Gattungen (in der sprachlichen Bildung der Sekundarstufe II und der Erwachsenenbildung) usw.</i>
d. Sprachvarietäten, die für das Lernen und Lehren von Sprachen relevant sind, beobachten, analysieren und vergleichen	<i>z.B. die Unterschiede zwischen den relevanten Registern der Zielsprachen und Aspekten wie der Interimssprache (Interlanguage) oder Teilkompetenzen der Lernenden im Detail verstehen</i>
Metakulturelle Kompetenzen von Sprachlehrpersonen	
e. Soziale und kulturelle Aspekte über die Zeit und über verschiedene kulturelle Kontexte hinweg beobachten, analysieren und vergleichen, einschließlich transkultureller Phänomene	<i>z.B. kulturelle Phänomene wie religiöse Feiertage, bildende Kunst oder Popmusik detailliert analysieren, insbesondere in kulturellen Kontexten, die mit der/den Zielsprache(n) des Unterrichts verbunden sind</i>
f. Die Entwicklung und Wirkung von Diskursen und sozialen Ansichten (einschließlich Stereotypen) über Sprache,	<i>z.B. detailliert analysieren, wie die Zielsprache(n) des Unterrichts in akademischen, volkstümlichen und anderen Diskursen innerhalb und außerhalb</i>

Kultur und Bildung beobachten, analysieren und vergleichen	<i>verschiedener Sprachgemeinschaften dargestellt wird (werden)</i>
Kompetenzen von Sprachlehrpersonen für den inhaltsorientierten Sprachunterricht	
g. Phänomene aus Bereichen wie Geographie, Geschichte, Soziologie, Politik/Politikwissenschaft, Psychologie und Philosophie analysieren, soweit dies für den eigenen Sprachunterricht angemessen und relevant ist	<i>z.B. einen Sprachkurs über das aktuelle Geschehen, über ein kulturell relevantes historisches Thema oder über eine aktuelle Debatte in der Psychologie durchführen</i>
h. Phänomene aus den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Informationstechnologie analysieren und diskutieren, soweit dies für den eigenen Sprachunterricht angemessen und relevant ist	<i>z.B. verstehen, wie Statistiken verwendet werden können, um natürliche oder soziale Phänomene in einer Sprachlektion zu beschreiben, oder um einen Text mit einem wissenschaftlichen Thema für das Sprachenlernen zu nutzen</i>

Die transversalen **sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen** in dieser Dimension umfassen viele Fälle des akademischen Sprachgebrauchs, wie beispielsweise die folgenden:

a. Die mündliche und schriftliche Sprache von Angesicht zu Angesicht und online in Kontexten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen vor Ort oder online verwenden, die sich mit metasprachlichen, diskursiven und metakulturellen Phänomenen befassen	<i>z.B. sich mit Gleichaltrigen in einem Ausbildungs- oder Weiterbildungsmodul austauschen</i>
b. Wissenschaftliche Texten verstehen und produzieren, die für die eigene fachspezifische und pädagogische Ausbildung relevant sind.	<i>z.B. Lehrbücher für die eigene Ausbildung lesen oder Berichte verfassen, die sich auf den eigenen Beruf beziehen.</i>

Zu den transversalen **IT-Kompetenzen** in dieser Dimension gehören zum Beispiel:

c. Digitale Datenbanken nutzen, um Informationen zu metasprachlichen, diskursiven und metakulturellen Phänomenen abzurufen und zu speichern	<i>z.B. mit Online-Katalogen oder E-Books arbeiten</i>
d. Die digitale Kommunikationstechnologie für den Austausch im Zusammenhang mit metasprachlichen, diskursiven und metakulturellen Phänomenen nutzen	<i>z.B. auf digitalen Lernplattformen kollaborativ zusammenarbeiten</i>

5. Dimension 5 – Pädagogische und didaktische Kompetenzen

Diese Kerndimension beinhaltet pädagogische und didaktische Kompetenzen, die sich auf den Unterricht selbst beziehen, einschließlich seiner Planung, Vorbereitung und Durchführung, sowie Aspekte der Beurteilung des Lernens. Obwohl diese Kompetenzen hier als eher allgemeine und abstrakte pädagogische Kompetenzen dargestellt werden, sollen sie sich auf die sprachliche und kulturelle Dimension des Lernens und Lehrens beziehen. Die kontextspezifischen Beispiele sollen verdeutlichen, inwieweit diese Lehrkompetenzen für jede einzelne Lehrperson eng mit ihrem Fach bzw. ihren Fächern und den jeweiligen Inhalten und Zielen verbunden sind.

5.1 Unterricht planen und vorbereiten

Diese Subdimension umfasst Kompetenzen, die für die Vorbereitung des Unterrichts relevant sind, von der Planung ganzer Kursprogramme bis hin zur Vorbereitung einzelner Unterrichtssequenzen (z.B. Lektionen), sowie die Planung der Modalitäten für die Durchführung einer formativen Beurteilung.

Lernende, ihre Bedürfnisse und der Lehrplan	
a. Den eigenen Unterricht unter Berücksichtigung der Lernenden und ihrer sprachlichen Bedürfnisse sowie der Kursziele und des Lehrplans planen	<i>z.B. den Lehrplan und die Kompetenzen und Vorerfahrungen der eigenen Lernenden in verschiedenen Bereichen (Sprachenrepertoire, kulturelle Ressourcen, Fachkompetenzen) berücksichtigen; ihre individuellen und kollektiven Bedürfnisse diagnostizieren</i>
b. Lehr- und Lernressourcen auswählen, die sprachlich und kulturell den Bedürfnissen der Lernenden und dem Kursprogramm angepasst sind; diese Ressourcen gegebenenfalls ergänzen, adaptieren und gestalten	<i>z.B. die Verwendung von Lehrbüchern und Ressourcen vorbereiten, die über das Lehrbuch hinausgehen, einschließlich selbsterstellter Materialien, Online-Ressourcen etc.</i>
Lehrinhalte und Aktivitäten	
c. Formen und Merkmale von Sprache und Kommunikation, einschließlich mündlicher, gebärdeter und/oder schriftlicher Genres und Sprachfunktionen, die für das Kursprogramm und die Unterrichtsziele relevant sind, analysieren und auswählen	<i>z.B. Sprachmerkmale, die in einem bestimmten Fach (Naturwissenschaften, Geschichte, Fremdsprache etc.) wichtig sind, identifizieren und Lernaktivitäten festlegen, die die Fähigkeit der Lernenden fördern, die fachbezogene Sprache effektiv zu verwenden</i>
d. Eine kohärente, abwechslungsreiche und zeitlich gut abgestimmte Abfolge von sprachbezogenen Lehr-/Lernaktivitäten für jede Unterrichtsstunde planen	<i>z.B. die sprachliche Progression und die kommunikativen Aspekte jeder Aktivität berücksichtigen, wenn es um die Entscheidung über den effektivsten Ablauf geht</i>

5.2 Unterricht durchführen und das Lernen der Schülerinnen und Schüler steuern

Diese Kompetenzen, die für die Art und Weise, wie der Unterricht durchgeführt und das Lernen gesteuert wird, relevant sind, umfassen die Organisation von Aktivitäten in einem Klassenzimmer, die Interaktion mit den Lernenden und die angemessene Integration verschiedener Ressourcen.

Lernsequenzen einleiten, durchführen und abschließen	
a. Unterricht und Aktivitäten so beginnen und beenden, dass sie effizient, motivierend und für das Sprachenlernen förderlich sind	<i>z.B. eine positive und kommunikationsfördernde Atmosphäre schaffen, die angestrebten Lernergebnisse klären und am Ende Zeit für einen Abschluss und eine Reflexion einräumen</i>
b. Die Unterrichtszeit effizient nutzen und dabei die notwendige Flexibilität berücksichtigen, um auf die sprachlichen Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können	<i>z.B. klare Anweisungen geben; die Aktivitäten der Lernenden regelmäßig beobachten und bei Bedarf zur individuellen oder kollektiven Unterstützung eingreifen</i>
Unterrichtsmethoden auf vielfältige Weise einsetzen, passend zum Unterrichtskontext und zum Schwerpunkt des Lernens	
c. Den Lernenden die gleichen Möglichkeiten geben, sich zu beteiligen, Ideen und Meinungen auszutauschen und voneinander zu lernen	<i>z.B. eine Vielzahl von Aktivitäten für Einzelne, kleine Gruppen und die ganze Klasse durchführen und reibungslos von einer Aktivität zur nächsten übergehen</i>
d. Die ausgewählten Medien und Geräte zur Unterstützung des sprachlichen Lernens verwalten, einschließlich Handouts, Schautafeln, Projektoren, mobile Geräte usw.	<i>z.B. geeignete Medien bereitstellen, um inklusives Lernen zu ermöglichen, das auf unterschiedliche Lernpräferenzen oder -stile eingeht und es den Lernenden ermöglicht, ihre eigenen Lernstrategien weiterzuentwickeln</i>
Die Inhalte der Lernsequenzen und die benötigten Ressourcen verwalten	
e. Lernressourcen, einschließlich digitaler Ressourcen und Ressourcen außerhalb der Schule nutzen, und die damit verbundenen Aktivitäten, um die Lernenden zu motivieren und das sprachliche Lernen zu optimieren	<i>z.B. den Inhalt und die Sprache der Ressourcen mit aktuellen Themen, Veranstaltungen und Angeboten (z.B. Museen) sowie gegebenenfalls mit den individuellen Ressourcen und Erfahrungen der Lernenden verknüpfen</i>
f. Die praktische Anwendung sprachlicher Aspekte, die mit dem Unterrichtsinhalt verknüpft sind, auf eine klare, effektive und an die Bedürfnisse der Lernenden angepasste Weise erklären und organisieren	<i>z.B. den Lernenden helfen, Verbindungen zwischen verschiedenen Sprachen herzustellen und Strategien zu nutzen, die auf Ähnlichkeiten in der Struktur von Gesprächen und Texten, im Wortschatz und in der Terminologie usw. beruhen</i>
Steuerung der Lernenden und Unterstützung des Lernens	

g. Die Beiträge der Lernenden unter Verwendung geeigneter Kommunikationsstrategien einfordern und steuern	<i>z.B. mit einzelnen Lernenden und der gesamten Gruppe interagieren, bei Bedarf verschiedene Rollen einnehmen (z.B. Supervisor/in, Mediator/in, Teilnehmer/in)</i>
h. Die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lernenden für das sprachliche Lernen wecken und aufrechterhalten	<i>z.B. sicherstellen, dass die Lernenden nicht von den Lernaktivitäten abgelenkt werden; bei Bedarf Feedback und Erläuterungen geben, den eigenen Anteil an Sprechzeit kontrollieren</i>
Unterstützung der Lernenden organisieren und umsetzen	
i. Auf die Bedürfnisse und Herausforderungen von Lernenden mit unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen eingehen und allen Lernenden helfen, die Unterstützung und die Lernressourcen zu erhalten, die sie für ihren Fortschritt benötigen, insbesondere in sprachlicher Hinsicht	<i>z.B. prüfen, inwieweit die Schwierigkeiten und Stärken eines/r Lernenden mit der Sprache, den Unterrichtsaktivitäten, kulturellen oder anderen Faktoren zusammenhängen; mit Gruppen von Lernenden mit gemischten Fähigkeiten, mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen umgehen usw.</i>
j. Geeignete Techniken zur Beobachtung, Klärung und Förderung anwenden, wenn Lernende Schwierigkeiten mit der für das Lernen benötigten Sprache haben	<i>z.B. konstruktiv mit Fehlern der Lernenden umgehen, um das Lernen zu fördern; nach Möglichkeit individuelle Unterstützung anbieten; den Lernenden helfen, geeignete Lernstrategien zu verwenden; Feedback der Lernenden zu ihren Aktivitäten einholen</i>
Auf die Autonomie der Lernenden hinarbeiten	
k. Die Lernenden dazu bringen, über ihren eigenen sprachlichen Lernprozess nachzudenken und sie ermutigen, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen	<i>z.B. die Meinung der Lernenden über den Sinn und Nutzen verschiedener Arten von Lernaktivitäten einholen; sie ermutigen, darüber zu sprechen, was sie nach einer Reihe von Aktivitäten in Bezug auf ihre sprachlichen Kompetenzen gelernt haben</i>
l. Die Lernenden ermutigen, sich erreichbare sprachliche Ziele zu setzen, selbstständig zu arbeiten und sich gegenseitig zu helfen	<i>z.B. die Lernenden in die Arbeit mit portfolio-ähnlichen Instrumenten einführen, um die Reflektion über die eigenen sprachlichen Kompetenzen zu fördern und sich selbst zu evaluieren</i>
Die sprachliche Entwicklung der Lernenden unterstützen	
m. Sich der sprachlichen Anforderungen und Entwicklungsziele bewusst sein und die Aufmerksamkeit der Lernenden bei Bedarf darauf lenken	<i>z.B. Fragen stellen, um das Verständnis zu überprüfen, und die Lernenden ermutigen, Fragen zu stellen, um sich Klarheit zu verschaffen, wenn sie unsicher sind</i>
n. Sprachliche Elemente, die für die Entwicklung der akademischen Sprache notwendig sind (allgemeine akademische Wörter und Ausdrücke, fachspezifische Terminologie und feststehende Wendungen) an die Schülerinnen und Schüler weitergeben, indem man sie in die eigene sprachliche Leistung als Lehrperson einbindet	<i>z.B. durch Intonation und Körpersprache spezifische sprachliche Muster, Strukturen und Mittel hervorheben, relevante Sprache wiederholen oder paraphrasieren usw.</i>

Lernen über das Klassenzimmer hinaus	
o. Sprachliche Aufgaben planen, zuweisen und erläutern, die selbstständig zu Hause zu erledigen sind und die Arbeit im Klassenzimmer erweitern oder ergänzen	<i>z.B. die Aufgaben verwalten, die den Lernenden zur Erledigung "zu Hause" gegeben werden, Möglichkeiten für Gruppen- und Einzelarbeit im Rahmen von Projekten suchen und planen</i>
p. Soweit möglich, die Möglichkeiten für die Mobilität der Lernenden, einschließlich virtueller Mobilität, für das sprachliche Lernen planen und verwalten	<i>z.B. Netzwerke durch Gruppen- oder individuellen Online-Austausch mit Lernenden an verschiedenen Orten oder/und in verschiedenen Ländern organisieren, in verschiedenen Sprachen und Fächern, je nach Bedarf</i>

5.3 Beurteilung und Evaluation der Fortschritte und Leistungen der Lernenden
Dieser Abschnitt, der die Kompetenzen der Lehrperson für die formative und summative Beurteilung behandelt, umfasst Kompetenzen, die das Verfahren, den Inhalt und die Ergebnisse der Beurteilung sowie die Rückmeldung zu diesen Ergebnissen betreffen.

A. Formative Beurteilung/Bewertung im Dienst des Lernens	
Die Bewertung für das Lernen beinhaltet die Schaffung von Gelegenheiten, Nachweise über das Lernen zu erlangen, die dann genutzt werden, um den Lernenden ein Feedback zu geben, das ihnen hilft, Fortschritte zu machen. Die Lernenden werden stärker in den Lernprozess einbezogen und gewinnen Vertrauen in das, was sie lernen sollen und welches Niveau sie dabei erreichen sollen. Dazu gehört die Organisation von Lernaktivitäten, die es der Lehrperson ermöglichen, verschiedene Aspekte der Kenntnisse und der Verwendung der Sprache durch die Lernenden zu bewerten, um nützliches Feedback geben zu können.	
Verfahren der formativen Beurteilung	Beispiele
a. Die sprachlichen Fortschritte der Lernenden während des Unterrichts regelmäßig überwachen und ihre Stärken sowie die Bereiche, in denen Verbesserungen notwendig sind, ermitteln	<i>z.B. Kriterien aus relevanten Instrumenten anwenden, die sprachbezogene Kompetenzen in der Schulsprache, einer Fremdsprache etc. beschreiben</i>
b. Eine Reihe von Aktivitäten mit relevanten Kriterien verwenden, um die Fortschritte der Lernenden im sprachlichen Bereich auf valide und hilfreiche Weise zu bewerten; einschließlich Formen der Selbsteinschätzung (z.B. Portfolios) und Peer-Feedback	<i>z.B. verschiedene Formen von Feedback nutzen, die für die Lernenden klar und einheitlich sind; sicherstellen, dass die Lernenden die verwendeten Bewertungsaktivitäten und -kriterien verstehen</i>
Gegenstand der formativen Beurteilung	
c. Im Sprachunterricht den Bewertungsschwerpunkt unter Berücksichtigung der sprachlichen, kulturellen/interkulturellen und ggf. mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden festlegen	<i>z.B. die Kompetenzen in Lesen, Hören, Sprechen oder Schreiben beurteilen; interkulturelle Kenntnisse, Einstellungen oder Fähigkeiten; Interkomprehension oder Mediation zwischen Sprachen</i>

d. Im Fachunterricht den Bewertungsschwerpunkt falls erforderlich auf die Kompetenzen jedes/r Lernenden in den relevanten fachbezogenen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen legen	<i>z.B. die Sprachkenntnisse beurteilen, die für das Verständnis oder die Produktion fachspezifischer Texte erforderlich sind</i>
Ergebnisse der formativen Beurteilung	
e. Beurteilungserfahrungen anbieten, die das Lernen fördern, das Selbstvertrauen, die Motivation und das Engagement stärken und den Lernenden bei ihrem weiteren sprachlichen Lernen helfen	<i>z.B. positive und konstruktive Möglichkeiten zur Anerkennung der Stärken der Lernenden und zum Umgang mit ihren Schwierigkeiten und Fehlern sowie Empfehlungen für Lernstrategien in der Schule oder zu Hause zur Verfügung stellen</i>
f. Informationen und Erkenntnisse aus den Beurteilungsaktivitäten bei der Planung des weiteren Unterrichts und bei der Auswahl künftiger Beurteilungsmethoden und -mittel für das sprachliche Lernen nutzen	<i>z.B. das Verfahren und den Fokus der Beurteilungsaktivitäten unter Berücksichtigung der beurteilten sprachlichen oder sprachbezogenen Kompetenzen überdenken</i>

B. Summative Beurteilung/Beurteilung des Lernens

Im Allgemeinen haben Institutionen ihre eigenen Richtlinien und Verfahren für summative Beurteilungen, einschließlich Einstufungstests und periodischer Leistungsbeurteilung. Die Beteiligung der Lehrperson an dieser Art von Beurteilung hängt von den Richtlinien und Verfahren der jeweiligen Institution ab. In vielen Kontexten besteht ihre Aufgabe hauptsächlich darin, Tests oder andere Formen der Leistungsbewertung durchzuführen, die von der Institution oder in regionalen oder nationalen Lehrplänen festgelegt wurden, sich an der mündlichen Bewertung zu beteiligen und bei der Auswertung von Tests und der Erfassung der Ergebnisse mitzuwirken. In bestimmten Kontexten können Lehrpersonen gebeten werden, auch zur Erstellung von Tests beizutragen und/oder subjektive summative Bewertungen von Fortschritten und Leistungen auf der Grundlage ihrer eigenen laufenden Arbeit mit den Lernenden vorzunehmen.

Verfahren summativer Beurteilung und Evaluation	
a. Die Lernenden darüber informieren, welche Art von sprachbezogenen Tests oder anderer Beurteilungsverfahren angewendet werden, und sie gegebenenfalls darauf vorbereiten	<i>z.B. den Test und die Anforderungen, auch in Bezug auf die Sprache, ausführlich beschreiben; Probeprüfungsaufgaben zur Verfügung stellen</i>
b. Sprachbezogene Tests und andere Beurteilungsaktivitäten mit Gruppen von Lernenden gemäß den Anforderungen der Institution und nach vereinbarten Kriterien durchführen, korrigieren und bewerten; solche Tests auf Wunsch (mit-)entwickeln	<i>z.B. Tests durchführen, die Ergebnisse erfassen, sie mithilfe relevanter Skalen und Deskriptoren bewerten, auch zur Beurteilung der sprachlichen (sprachbezogenen) Kompetenzen der Lernenden</i>
Gegenstand der summativen Beurteilung/ Evaluation	
c. Im Sprachenunterricht den Bewertungsschwerpunkt unter Berücksichtigung der sprachlichen, kulturellen/interkulturellen und bei Bedarf mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden festlegen	<i>z.B. Kompetenzen in Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben; interkulturelle Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten; Interkomprehension und Mediation zwischen Sprachen</i>
d. Im Fachunterricht den Bewertungsschwerpunkt in Bezug auf die Kompetenz jedes/r Lernenden in den relevanten fachspezifischen Sprach- und Kulturkompetenzen, falls erforderlich	<i>z.B. die sprachlichen Kompetenzen, die erforderlich sind, um fachspezifische Texte zu verstehen oder zu produzieren</i>
Ergebnisse der summativen Beurteilung und Evaluation	
e. Für jede/n Lernende/n Informationen bereitstellen über seine/ihre Fortschritte und/oder den Grad des Erfolgs in Bezug auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Vergleich zu den im Lehrplan vorgesehenen Ergebnissen	<i>z.B. den Lernenden Feedback zu Stärken und notwendigen Verbesserungen geben, ihnen mitteilen, ob Lernende bereit sind, den nächsten Kurs zu absolvieren, ein Zertifikat zu erhalten, sich für einen Kurs auf höherem Niveau anzumelden, für eine Stelle nominiert werden kann usw.</i>
f. Anderen Lehrpersonen, der Institution und anderen Akteuren ggf. Informationen über die Ergebnisse der Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen zur Verfügung stellen	<i>z.B. andere Interessengruppen über das zukünftige Potenzial und den Lernbedarf jedes/r einzelnen Lernenden informieren, soweit erforderlich; ggf. bei der Organisation einer Zertifizierung des erreichten Leistungsniveaus in Bezug auf die verschiedenen Ziele behilflich sein</i>

Die transversalen **sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen** in dieser Dimension zeichnen sich typischerweise durch ein komplexes Muster der sprachlichen Anpassung an die eigenen Lernenden aus, oft (und vor allem bei jüngeren Lernenden) durch Vereinfachung des eigenen Sprachniveaus, wobei jedoch angemessene Elemente der Komplexität erhalten bleiben, damit Lernen möglich ist. Die folgenden Beispiele widerspiegeln viele der zuvor veranschaulichten pädagogischen Kompetenzen. Sie werden hier separat aufgeführt, um zu unterstreichen, wie sehr ihre erfolgreiche Aktivierung von den Kompetenzen der Lehrpersonen in der/den von ihnen verwendeten Sprache(n) abhängt und nicht ‚nur‘ von ihren pädagogischen und methodischen Fähigkeiten.

Verwendung der Sprache zur Vorbereitung von Ressourcen	
a. Texte (Lehrbücher, Auszüge aus Medien, Literatur, Internetseiten, Videoclips usw.) in der Schulsprache oder der jeweiligen Sprache lesen oder hören und sie analysieren, um zu entscheiden, ob sie sprachlich und kulturell für den Unterricht geeignet sind	<i>z.B. Sprachbeispiele in mündlichen und schriftlichen Texten identifizieren, die sprachliche und kommunikative Aspekte veranschaulichen, auf die sich der Unterricht konzentriert</i>
b. Schriftliche Unterlagen und Audioaufzeichnungen in der Schulsprache oder der relevanten Sprache vorbereiten	<i>z.B. Texte in Lernressourcen anpassen oder erweitern und neue Texte erstellen</i>
Verwendung der Sprache für die Klassenführung	
c. Die jeweilige(n) Sprache(n) zur Gestaltung des Unterrichts verwenden	<i>z.B. die Lernenden begrüßen und die Unterrichtsziele erläutern; Anweisungen während des Unterrichts erteilen und Aktivitäten oder Unterrichtsstunden beenden</i>
d. Unerwartete Ereignisse wie Unterbrechungen von außerhalb des Unterrichts, verspätetes Erscheinen, Lernende, die sich nicht wohlfühlen, oder disziplinarische Probleme effektiv und unter Verwendung angemessener Sprache bewältigen	<i>z.B. mit sehr klaren Signalen, Anweisungen, Stimme, Körpersprache und Mimik eingreifen, um die Ordnung aufrechtzuerhalten, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu erhalten oder einen Konflikt zwischen Lernenden zu schlichten</i>
Verwendung der Sprache als linguistisches Modell	
e. Je nach Aktivität sehr klare und angemessene mündliche und/oder schriftliche Modelle der Sprache liefern, auf die fokussiert wird, und im Falle neuen Sprachmaterials einladen, die gelieferten Modelle zu wiederholen, die Lernenden dazu auffordern, Parallelbeispiele zu geben, und zur Neuformulierung ermutigen.	<i>z.B. wissen, wie man den Lernenden erklärt oder sie auffordert, Interpretationen von Wörtern, Sätzen und anderen Merkmalen der ausgewählten mündlichen oder schriftlichen Texte zu geben und diese zu kommentieren</i>
f. In Rollenspielen, Simulationen, Diskussionen oder Debatten im Unterricht eine angemessene Sprache verwenden, um den Kommunikationsfluss ohne unnötige Unterbrechungen	<i>z.B. Kommunikationsbedingungen schaffen, die es den Lernenden ermöglichen, sich regelmäßig zu Wort zu melden, Fragen zu stellen, eine Meinung zu äußern usw.</i>

oder unangebrachte Korrekturen zu moderieren und zu unterstützen	
Verwendung der Sprache für das Lernen von Inhalten	
g. Fragen unterschiedlicher Art verwenden und zulassen, um eine echte Beteiligung der Lernenden zu stimulieren, die Äußerung von Meinungen und Informationen zu unterstützen sowie Verständnis und Lernen zu fördern	<i>z.B. offene Fragen stellen; die Fragen der Lernenden mit einfachen und klaren Erklärungen beantworten und bei Bedarf weitere anschauliche Beispiele liefern</i>
h. Die Sprache und andere Mittel nutzen, um das Lernen zu unterstützen	<i>z.B. Pantomime, Diagramme und andere visuelle Hilfsmittel und/oder eine andere Sprache, die die Lernenden kennen, zur Klärung einsetzen</i>
Verwendung der Sprache für die formative und summative Beurteilung	
i. Die von den Lernenden produzierte gesprochene, geschriebene oder gebärdete Sprache verstehen und analysieren, um sie bei der Beurteilung auf positive Weise berücksichtigen zu können	<i>z.B. um mündliche Arbeiten aus dem Unterricht oder schriftliche Texte auf verschiedenen Niveaus zu bewerten</i>
j. Ein wirkliches Feedback in der betreffenden Sprache geben, unter Verwendung verschiedener Lob- und Ermutigungsausdrücke, wenn es sich anbietet	<i>z.B. Fragen und andere Formen der Interaktion einsetzen, um Vorschläge von Lernenden und Peers zu erhalten, wenn Fehler auftreten</i>

Zu den transversalen **digitalen Kompetenzen** in dieser Dimension gehören zum Beispiel die folgenden:

k. Digitale Lernangebote für die individuelle Arbeit der Lernenden einrichten und durchführen	<i>z.B. die Nutzung digitaler Lernanwendungen in den Unterricht einbeziehen (Lern-Apps, digitale Lehrbücher, Online-Wörterbücher und Thesauri, etc.)</i>
l. Kollaborative und kommunikative digitale Lernaktivitäten einrichten und dabei Sicherheitsaspekte bei der Nutzung digitaler Kommunikation berücksichtigen (Internetsicherheit)	<i>z.B. die effiziente, informierte und kritische Nutzung von Instrumenten wie digitalen Foren, Wikis, kollaborativem Schreiben, Erstellen und Teilen von Text-, Audio- und Videodateien per Chat, E-Mail, Videotelefonie usw. fördern</i>

6. Dimension 6 – Kompetenzen für die Kooperation

Diese Dimension umfasst Kompetenzen, die mit der Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren im Bildungskontext in Verbindung stehen. Der Begriff der Zusammenarbeit ist im Kontext dieses Dokuments besonders wichtig, da es darauf abzielt, Kompetenzen zu beschreiben, die verschiedenen Lehrpersonen gemeinsam sind.

6.1. Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie anderen Akteuren

Diese Kompetenzen betreffen verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen der eigenen Institution oder ggf. anderer Institutionen.

Zusammenarbeit, Teamarbeit und Austausch mit anderen Mitgliedern der eigenen Institution, wo dies angebracht ist	
a. Die Verbindung zu Lehrpersonen desselben Faches und/oder anderer Fächer (Sprach- oder andere Fächer) sicherstellen für den sprachbezogenen Austausch und mögliche Lernpartnerschaften oder gemeinsame und fächerübergreifende Aktivitäten oder Projekte	<i>z.B. darüber diskutieren, wie ähnliche sprachbezogene Aktivitäten und Themen (z.B. mündliche Präsentationen, Strategien zum Verstehen oder Produzieren verschiedener Textsorten) von verschiedenen Lehrpersonen und in verschiedenen Fächern behandelt werden; mitarbeiten an Aktionsforschungsprojekten, die sich mit der sprachlichen Dimension verschiedener Fächer befassen</i>
b. Mit verschiedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kooperieren, einschließlich Fachleuten für besondere Bedürfnisse, Mediationspersonen, psychologische Fachkräfte, Pflegefachpersonen usw., je nach Bedarf für sprachbezogene Lernprozesse und Fragen	<i>z.B. die sprachlichen Anforderungen eines Faches mit einem/r Sonderpädagogen/Sonderpädagogin zu besprechen</i>
Zusammenarbeit mit Teammitgliedern, Fachleuten und anderen Akteuren außerhalb der eigenen Institution, wo dies angebracht ist	
c. In Bezug auf sprachliche Aspekte des eigenen Unterrichts mit Fachleuten und anderen Akteuren zusammenarbeiten	<i>z.B. Fachleute für sprachliche Bildung zu einem Vortrag an der eigenen Institution kontaktieren; für die Erwachsenenbildung: Verbindung herstellen zu Vertreter/innen der Arbeitsplätze der Lernenden oder zu Organisationen, die sich mit Sprachkursen für Migrierte/Flüchtlinge befassen, usw.</i>
d. Sich gegebenenfalls an der Entwicklung von Partnerschaften für sprachbezogenes Lernen mit Institutionen in lokalen, nationalen oder internationalen Kontexten beteiligen	<i>z.B. ein Austauschprogramm mit einer Partnerinstitution organisieren</i>

6.2. Zusammenarbeit mit Bildungsbehörden und Leitungen von Bildungseinrichtungen

Diese Kompetenzen ergänzen die im vorherigen Unterabschnitt beschriebenen und spiegeln unterschiedliche Verantwortlichkeiten gegenüber Behörden und Vorgesetzten wider.

a. Die (internationalen, nationalen und regionalen) Standards und den institutionellen Verhaltenskodex einhalten und die mit dem sprach-	<i>z.B. ‚versteckte Lehrpläne‘ vermeiden, die das sprachliche Lernen gefährden könnten; Behörden/Arbeitgeber über relevante Aspekte der eigenen Unterrichtspraxis auf dem Laufenden halten</i>
--	--

bezogenen Unterrichten verbundenen Verwaltungsaufgaben erfüllen, unter Beachtung der oben genannten Grundsätze und Werte	
b. Zur Entwicklung einer umfassenden schulischen Sprachenpolitik oder entsprechender Entwicklungen bezüglich der Lehrpläne für mehr als eine Sprache in der eigenen Institution beitragen, wenn die Umstände dies erlauben	<i>z.B. an Entwicklungsprojekten oder Qualitätssicherungsmaßnahmen für das sprachbezogene Lehren und Lernen teilnehmen</i>

6.3. Umgang mit den Eltern

Diese Kompetenzen, die natürlich nur gelten, wenn es sich bei den Lernenden um Kinder oder Jugendliche handelt, beziehen sich auf die Interaktion mit ihren Eltern und/oder Erziehungsberechtigten und zielen darauf ab, diese als Partner zu behandeln, wenn es darum geht, den Bildungsfortschritt ihrer Kinder zu fördern.

a. Die Eltern über die Ziele und Methoden informieren, die für das sprachliche Lernen ihrer Kinder verwendet werden, oder über die Fortschritte und Schwierigkeiten der Lernenden und sich ihre Reaktionen darauf anhören	<i>z.B. die Unterschiede zwischen den angewandten und den von den Eltern erlebten Unterrichtsmethoden in seine Überlegungen einbeziehen</i>
b. Die Eltern ermutigen, eine aktive Rolle zu übernehmen, wo dies angebracht und möglich ist, um das sprachbezogene Lernen ihrer Kinder zu unterstützen	<i>z.B. die Eltern beraten, wie sie Sprech-, Lese- und Schreibkompetenzen in der/den zu Hause gesprochenen Sprache(n) fördern können; sie ermutigen, an einer in der Schule organisierten Veranstaltung über Sprachen und Kulturen teilzunehmen</i>

Zu den transversalen **sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen** in dieser Dimension gehören zum Beispiel die folgenden:

c. Eine angemessene Sprache verwenden, um mit Kolleginnen und Kollegen an der eigenen Institution oder einer Partnerinstitution zu kommunizieren	<i>z.B. bei einer Mitarbeitendenversammlung die Erkenntnisse aus einem fächerübergreifenden Entwicklungsprojekt diskutieren</i>
d. Eine angemessene Sprache verwenden, um mit den Eltern über die zukünftige Schullaufbahn eines jugendlichen Lernenden zu sprechen	<i>z.B. die Stärken, Schwächen und möglichen Optionen der Lernenden in präzisen Worten beschreiben, mögliche Streitpunkte höflich und wirkungsvoll ansprechen</i>

Zu den transversalen **digitalen Kompetenzen** in dieser Dimension gehören zum Beispiel die folgenden:

<p>e. Digitale Ressourcen im Zusammenhang mit institutionellen Verantwortlichkeiten nutzen</p>	<p><i>z.B. Beiträge zu Datenbanken mit Informationen über Schülerinnen und Schüler oder zu organisatorischen Belangen wie Stundenplänen leisten, wie z.B. Zeitpläne; ggf. Beiträge zur Webseite der Institution leisten</i></p>
<p>f. Geeignete digitale Ressourcen nutzen, um mit Kolleginnen und Kollegen und anderen Akteuren zu kommunizieren</p>	<p><i>z.B. E-Mail oder Chatgruppen für berufliche Zwecke nutzen</i></p>

7. Dimension 7 – Kompetenzen für die Aus- und Weiterbildung

Diese Dimension umfasst Kompetenzen, die sich auf alle Phasen der beruflichen Laufbahn einer Lehrperson beziehen, von der Erstausbildung bis zur beruflichen Entwicklung während der gesamten Laufbahn. Die in dieser Dimension beschriebenen Kompetenzen werden am besten in Verbindung mit dem untenstehenden Katalog professioneller Lernmöglichkeiten betrachtet.

7.1 Sensibilisierung und Entwicklung der eigenen Sprachkompetenzen

Diese Kompetenzen veranschaulichen die Entwicklung der in der transversalen Dimension beschriebenen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen.

a. Möglichkeiten suchen und nutzen, die eigenen sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen zu erweitern, und zwar in Bezug auf die Sprachen, die im Unterricht gelehrt und verwendet werden, und gegebenenfalls auch in anderen Sprachen	<i>z.B. Lernressourcen in der eigenen Umgebung kreativ nutzen, verschiedene Formen des beruflichen Lernens und der beruflichen Entwicklung selbstständig oder organisiert nutzen</i>
b. Sich über die neuesten Entwicklungen in Bezug auf sprachliche und kulturelle Aspekte des eigenen Faches/der eigenen Fächer und der Sprache(n), in der es/sie unterrichtet wird/werden, auf dem Laufenden halten	<i>z.B. neue Ausdrücke entdecken, die in einer oder mehreren unterrichteten Sprachen (bzw. im Unterricht) verwendet werden</i>

7.2 Entwicklung der eigenen Lehrkompetenzen für die sprachliche Bildung

Diese Kompetenzen setzen voraus, dass die Lehrpersonen die Verantwortung für ihre berufliche pädagogische Entwicklung im Bereich der sprachlichen Bildung übernehmen, d.h. hauptsächlich für die in Dimension 5 beschriebenen Kompetenzbereiche.

a. Die eigenen sprachlichen Praktiken als Lehrperson reflektieren, ihre Wirksamkeit bewerten und Möglichkeiten der Weiterentwicklung erwägen	<i>z.B. Möglichkeiten wie Selbst- und Peer-Beobachtung nutzen, Feedback von den eigenen Lernenden einholen</i>
b. Innovationen im Bereich der sprachlichen Bildung erkunden, die eigenen Kompetenzen im Hinblick auf die Entwicklungen in den relevanten Bereichen auf den neuesten Stand bringen und erweitern	<i>z.B. Artikel über aktuelle relevante Forschung im Bereich der sprachlichen Bildung lesen und sich gegebenenfalls an explorativen oder Aktionsforschungsaktivitäten im Zusammenhang mit der sprachlichen Dimension des Unterrichts beteiligen</i>

7.3 Das Wohlergehen aller an der Bildung beteiligten Akteure berücksichtigen und entsprechend handeln

Das Wohlergehen von Lehrpersonen und Lernenden wird heute als wichtiger Faktor in der Bildung anerkannt. Zwar beschränkt sich dieser Umstand nicht auf die sprachliche Dimension des Lernens und Lehrens, doch dürfte diese von besonderer Bedeutung sein, da Lehrpersonen und auch Lernende die Sprache auf eine Weise verwenden, die für ihr Wohlbefinden besonders wichtig sein kann.

a. Strategien zur Steigerung des emotionalen und mentalen Wohlbefindens als Lehrperson anwenden, auch und gerade für und während der Kommunikation mit den Lernenden	<i>z.B. positive Erfahrungen nutzen und darauf aufbauen; und negative Erfahrungen wie Stress bewältigen; selbstregulierende Strategien anwenden</i>
b. Gegebenenfalls das Wohlergehen der Lernenden in Bezug auf den Ansatz des sprachbezogenen Unterrichts und bei der Interaktion mit ihnen berücksichtigen und sie bei Bedarf an Fachleute verweisen	<i>z.B. eine unnötig negative Einstellung gegenüber den eigenen Lernenden vermeiden, insbesondere wenn diese mit ihren Sprachkompetenzen zu kämpfen haben</i>

Zu den transversalen **sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen** in dieser Dimension gehören zum Beispiel die folgenden:

c. Eine angemessene Sprache verwenden, um mit Gleichaltrigen im Rahmen einer beruflichen Fortbildungsveranstaltung zu kommunizieren	<i>z.B. zu einer Diskussion über die Möglichkeiten und Herausforderungen beitragen, die mit der Sprache in neuen Unterrichtsmaterialien verbunden sind, die im eigenen Fach oder in den eigenen Fächern verwendet werden sollen</i>
d. Eine angemessene Sprache verwenden, um berufliche Ratschläge unter Kolleginnen und Kollegen zu geben und zu erhalten	<i>z.B. Strategien zur Bewältigung von beruflichem Stress diskutieren, eigene Bedürfnisse äußern und andere nach ihren Erfahrungen fragen</i>

Zu den transversalen **digitalen Kompetenzen** in dieser Dimension gehören z.B. die folgenden:

e. Digitale Werkzeuge für das eigene sprachliche und kulturelle Lernen prüfen	<i>z.B. Die Vor- und Nachteile digitaler Übersetzungsanwendungen berücksichtigen; die Repräsentation und Konstruktion kultureller Phänomene auf Webseiten oder in sozialen Medien analysieren</i>
f. Digitale Ressourcen in beruflichen Lernkontexten nutzen	<i>z.B. einen Beitrag zu einem Online-Kurs über ein Thema mit Bezug zur sprachlichen Bildung leisten und andere Beiträge kommentieren</i>

8. Professionelle Lerngelegenheiten

Im Folgenden werden die wichtigsten allgemeinen professionellen Lernmöglichkeiten aufgelistet, die es Lehrpersonen ermöglichen, ihre Kompetenzen im Laufe der Zeit weiterzuentwickeln. Diese Möglichkeiten sind in erster Linie für die professionelle Entwicklung während der gesamten Laufbahn gedacht, könnten aber für andere Kontexte und spezifische Kompetenzdimensionen erweitert werden.

	Als einzelne Lehrperson	Als Gruppen von Kolleginnen und Kollegen
Innerhalb einer Institution	ORGANISIERTE PROFESSIONELLE WEITERENTWICKLUNG	
	Micro-Teaching durchführen/daran beteiligt sein Teilnahme an Vorträgen Teilnahme an Sitzungen/Workshops zur beruflichen Weiterbildung Ein Mentoring erhalten Beobachten eines Kollegen (als Grundlage für Austausch) Beobachtet werden (in Verbindung mit Austausch) Gefilmt werden (in Verbindung mit Austausch) Selbsteinschätzung (in Verbindung mit Austausch) Erstellen eines Dossiers (in Verbindung mit einer Bewertung) Teilnahme an jährlichen Beurteilungsgesprächen Jährliche Entwicklungsziele setzen Angeleitetes Lesen zu einem Bereich	Lektionen/Module mit jemandem planen Einlesen in einen Bereich mit anschließender Gruppendiskussion Ein Seminar mit jemandem leiten Gemeinsam mit jemandem Simulationen, Fallstudien entwickeln Austausch von Unterrichtsideen Peer-Beobachtung Community of Practice - Aktionsforschung Mentoring eines Kollegen Angebot von Sitzungen zur beruflichen Weiterbildung von Lehrpersonen Vergleich von Plänen zur professionellen Weiterentwicklung von Lehrpersonen
	ANDERE GELEGENHEITEN UND ERFAHRUNGEN	
	Eine andere Klassenstufe oder eine andere Altersgruppe unterrichten In einem neuen geografischen, institutionellen, sozialen, curricularen usw. Kontext unterrichten. Nutzung neuer Ressourcen (Lehrbücher, IT-Werkzeuge) Organisation und Betreuung von Projekten von Lernenden Teilnahme an Veranstaltungen von Elterngemeinschaften Ein individuelles Projekt durchführen (z.B. Erstellung eines Tests) Eine individuelle Pilotierung durchführen (z. B. eines neuen Lehrbuchs) Verantwortung individuell übernehmen (z.B. für die Bibliothek der Lehrpersonen)	Team-Teaching in einer Klasse (oder während einer Unterrichtseinheit) Gemeinsame Beurteilung der Fortschritte der Lernenden Gemeinsame Entwicklung von Ressourcen, Tests Eine Innovation gemeinsam steuern Zusätzlich zum Unterrichten eine Aufsichtsfunktion übernehmen Mitwirkung an der institutionellen Planung Verbindung zu anderen Abteilungen sicherstellen
	ORGANISIERTE PROFESIONELLE WEITERENTWICKLUNG	

Außerhalb der Institu- tion	Eine andere Schule besuchen Als Sprachassistent/in arbeiten Lehrtätigkeit in einer Schule Teilnahme an Online-Weiterbildungsmodulen oder an einem MOOC (Massive Open Online Course, ein internetbasierter Kurs, der eine große Anzahl von Teilnehmenden aufnehmen kann) Sammeln von authentischen Materialien	Mit anderen zusammen eine Innovation innerhalb einer Gruppe von Schulen planen Zusammen mit anderen einen Vorschlag für die Verwaltung verfassen An einem schulübergreifenden Entwicklungsprojekt teilnehmen In einer finanziell geförderten schulübergreifenden Community of Practice agieren An einem Schul- oder Klassenpartnerschaftsprojekt teilnehmen
	ANDERE MÖGLICHKEITEN UND ERFAHRUNGEN	
	Aufenthalt in einer Region, in der die gelernte Sprache gesprochen wird Einem Verband beitreten Eine Zeitschrift abonnieren und lesen Teilnahme an einer Konferenz Präsentation auf einer Konferenz Prüfer/in werden Externe Fortbildungskurse besuchen oder geben	Teilnahme an der Special Interest Group eines Verbandes Teilnahme an einem Netzwerk von Lehrpersonen Teil einer externen Community of Practice oder Aktionsforschungsgruppe sein Einen Workshop mit jemandem planen und durchführen Mitverfassen von Materialien Mitverfassen eines Artikels

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Zusammenstellung der Kompetenzbeschreibungen von Lehrpersonen in verschiedenen Bereichen der sprachlichen Bildung, die dem vorliegenden Dokument zugrunde liegt, hat zu einer selektiven, aber wesentlichen Kategorisierung geführt, die auf vielfältige Weise weiterentwickelt werden kann. In diesem abschließenden Kapitel werden einige wichtige Erkenntnisse aus dem Prozess und die Empfehlungen der Autoren für die weitere Arbeit beschrieben.

Zunächst kann festgestellt werden, dass in den meisten Dimensionen sprachlicher Kompetenz wichtige Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Lehrpersonen bestehen. Die Autoren gehen davon aus, dass alle Lehrpersonen ein Interesse daran haben, sich für die mit Sprachen in der Bildung verbundenen Grundsätze und Werte einzusetzen (Dimension 1), die sprachliche Dimension ihres Fachs anzuerkennen (Dimension 4) und Kompetenzen zu vermitteln, die das sprachliche, linguistische und kulturelle Lernen in verschiedenen Fächern fördern (Dimension 5). Es ist sehr wahrscheinlich, dass auch in ihrer Zusammenarbeit mit anderen Akteuren (Dimension 6) und in ihrer eigenen beruflichen Laufbahn (7) sprachliche Aspekte eine Rolle spielen. Darüber hinaus benötigen Lehrpersonen in all diesen Berufsfeldern wahrscheinlich sprachliche, interkulturelle und digitale Kompetenzen (transversale Dimensionen 2-3). Die Subdimension, die sich nach Ansicht der Autoren am wenigsten leicht als gemeinsame Kompetenzdimension entwickeln ließ, betraf die metasprachlichen, metadiskursiven und metakulturellen Kompetenzen von Sprachlehrpersonen, die weiter oben als eigene Subdimension (4.2) oben aufgeführt ist.

Der Vorschlag der Autoren mündete in eine Empfehlung, diese Taxonomie als gemeinsame Kompetenzmatrix für Sprachen in der Bildung weiterzuentwickeln, um zukünftige Ressourcen zu schaffen. Diese Ressourcen könnten sich positiv auf sprachbezogenen Unterricht im gesamten Bildungsspektrum auswirken, insbesondere durch die Förderung der Koordination und Kooperation zwischen Lehrpersonen verschiedener Sprachen, mit Lehrpersonen, die die Schulsprache unterrichten, und mit Lehrpersonen, die für andere Fächer zuständig sind, auf der Grundlage gemeinsamer Konzepte und einer gemeinsamen Metasprache. Die Matrix und die damit verbundenen Ressourcen könnten auch für politische Entscheidungen herangezogen werden, z.B. bei der Entwicklung von Lehrplänen für die Lehrerbildung.

Anfang 2019 erhielten die zahlreichen Stakeholder im Projektnetzwerk Links zu einer Online-Umfrage, die in Anhang 2 der englischsprachigen Version dieses Berichts ([Teacher Competences for languages in education: Conclusions of the project](#)) ausführlich beschrieben ist. Die Umfrage wurde auch über die Projektseite auf der EFSZ-Webseite zur Verfügung gestellt. Die Befragten wurden gebeten, ihre Zustimmung oder Ablehnung zur Zweckmäßigkeit neuer Ressourcen zu äußern, die sich mit den Kompetenzen verschiedener Arten von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Fachrichtungen befassen. Sie konzentrierte sich jedoch nicht ausschließlich auf sprachbezogene Kompetenzen. Wie aus dem Bericht über die Umfrage in Anhang 2 der englischsprachigen Version dieses Berichts hervorgeht, stimmte eine große Mehrheit der 160 Befragten, von denen etwa die Hälfte Sprachlehrpersonen waren, dem Konzept einer solchen Innovation zu oder voll und ganz zu.

Das Projektteam ist der Ansicht, dass die Ergebnisse dieses Projekts in ihrer Gesamtheit einen Ausgangspunkt darstellen und möglicherweise einige der Grundlagen für die Schaffung der vorgeschlagenen neuen Ressourcen liefern. Zahlreiche andere Projekte des EFSZ und der EU können ebenfalls als potenzielle Quellen für Informationen und Beiträge in Betracht gezogen werden. Eine Auswahl relevanter Projekte des Europarates und seines Europäischen Fremdsprachenzentrums ist [hier](#) zu finden.

Weitere Forschungs- und Entwicklungsanstrengungen wären erforderlich, um ein Nachfolgedokument mit detaillierteren Kompetenzbeschreibungen zu ergänzen und stärker zu systematisieren. Die dringendste Weiterentwicklung wäre die Festlegung illustrativer Kompetenzdeskriptoren für bestimmte Kontexte (z.B. für moderne Fremdsprachen im Gegensatz zur Schulsprache als Fach oder für ein Fach wie Geografie, das in der Schulsprache unterrichtet wird, im Gegensatz zu Immersion- oder zweisprachigem Unterricht), für verschiedene ISCED-Stufen (z.B. Primarstufe im Gegensatz zum Tertiärbereich) und für unterschiedliche Zielgruppen (z.B. Lehrpersonen in Ausbildung im Gegensatz zu Ausbildnern/Ausbildnerinnen oder Verwaltungsangestellten) sowie die systematische Beschreibung der damit verbundenen psychologischen Ressourcen.

Trotz der intensiven Arbeit des Projektteams an der Analyse bestehender Referenzrahmen und der inhaltlichen Überprüfung von Schlüsseldokumenten wie dem GER und der Publikation [The Language Dimension in All Subjects](#) erwies sich die Aufgabe, eine kohärente vorläufige Liste von Kategorien der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Lehrpersonen zu erstellen, als herausfordernd. Eine weitere Prüfung der bestehenden Forschungsarbeiten und weitere Analysen wären erforderlich, um zukünftige Ressourcen auf der Grundlage dieses

ersten Vorschlags zu entwickeln. Jüngste Veröffentlichungen des Europarates, wie der Abschnitt "Mediation" des Begleitbandes zum GER und Anhang 3 der Publikation [The Language Dimension in All Subjects](#), müssen eingehender untersucht werden.

In diesem Sinne liegt noch mindestens so viel Arbeit vor uns, wie bisher bewältigt wurde.

Oktober 2019

Das Projektteam und das Konsortium *Towards a Common European Framework of Reference for Language Teachers (2016-2019)*

Teammitglieder

Lukas Bleichenbacher (Koordinator)

Francis Goullier

Richard Rossner

Anna Schröder Sura

Mitglieder des Konsortiums (vergrößertes Team)

Ana-Isabel Andrade

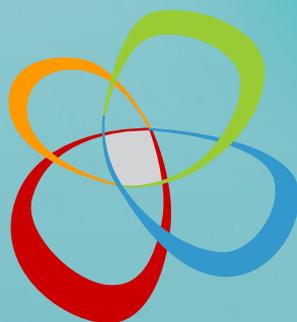
Michel Candelier

Maddalena de Carlo

Catherine Diederich

Wilfrid Kuster

Helmut-Johannes Vollmer



www.ecml.at

www.coe.int

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

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

DE

EUROPEAN CENTRE FOR
MODERN LANGUAGES

CENTRE EUROPEEN POUR
LES LANGUES VIVANTES

COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE