

**Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von
Sprachenlehrkräften:
ein Referenzrahmen**

Endbericht

**Bericht an die Europäische Kommission
Generaldirektion Bildung und Kultur**

**Verfasst von Michael Kelly, Michael Grenfell,
Rebecca Allan, Christine Kriza und William McEvoy**

September 2004

**Kontaktadresse: Professor Michael Kelly,
School of Humanities, University of Southampton
Southampton, SO17 1BJ, UK**

Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen

Inhalt

Zusammenfassung	4
Hauptbericht	
Teil I	
Kontext für die Erstellung eines Europäischen Profils für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften	8
Einleitung	9
Sozialer und politischer Kontext	10
Engerer politischer Kontext	11
Der Arbeitsauftrag für den Bericht	12
Forschungsarbeit	13
Methodik	14
Teil II	
Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen	20
Verwendung des Profils	21
Gliederung des Profils	22
Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen	
i. Struktur	24
ii. Wissen und Verstehen	51
iii. Strategien und Fähigkeiten	67
iv. Werte	90
Teil III	
Zusammenfassung der Fallstudien	101
Auswahl der Einrichtungen	102
Zusammenfassungen der Fallstudien	103
Zusammenfassung der Fallstudien in Bezug auf das Profil	113
Analyse der Übereinstimmungen der Fallstudien mit dem Profil	115
Zentrale Fragen der europäischen Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften	117
Teil IV	
Zusammenfassung der Delphi-Studie	119
Einleitung	120

Methodik	120
Schlussfolgerungen und Implikationen	127
Teil V	
Glossar	129
Anhang I	
Fallstudien	
Anhang II	
Leitlinien für die Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung	
Anhang III	
Methodik	

Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen

Zusammenfassung

Dieser Bericht schlägt ein europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften im 21. Jahrhundert vor. Er befasst sich mit der Ausbildung und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften im Primar-, Sekundar- und Erwachsenenbildungsbereich und bietet einen Referenzrahmen für EntscheidungsträgerInnen im Bereich der Sprachenbildungspolitik und für SprachenlehrkräftebildnerInnen in Europa.

Die Ergebnisse resultieren aus Beratungen mit zahlreichen europäischen ExpertInnen und auf der Erfahrung von elf europäischen Einrichtungen für die Ausbildung von Sprachenlehrkräften. Die Ergebnisse legen auch Leitlinien für die Qualitätssicherung und die Qualitätssteigerung nahe.

Das Profil skizziert die Eckpunkte der europäischen Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften und ist als Checkliste für bestehende und als Leitfaden für noch auszuarbeitende LehrerInnenbildungsprogramme gedacht.

Der Bericht beginnt mit einer Untersuchung des Kontextes der letzten europäischen Erweiterung und der Entwicklungen in der Bildungs- und Sprachenpolitik der Europäischen Kommission. Er verweist auf die Notwendigkeit eines Profils für die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften in Europa und erläutert die dem Profil zugrunde liegende Logik. Behandelt werden die **Struktur** von Studiengängen, die zentralen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts **Wissen und Verstehen**, die Vielfalt von Lehr- und Lern**strategien und –kompetenzen** und die Art von **Werten**, die der Sprachenunterricht stärken und fördern soll.

Das Profil stellt 40 Punkte vor, die bei Lehrveranstaltungen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften eine wichtige Rolle spielen und stützt sich dabei auf das Fachwissen politischer EntscheidungsträgerInnen und LehrkräftebildnerInnen aus zahlreichen europäischen Ländern. Es wird erläutert, wie das Lehrangebot strukturiert werden kann, damit die angehenden Lehrkräfte während ihrer Aus- und Weiterbildung Zugang zu den notwendigen Lernmöglichkeiten haben. Ein Schwerpunkt liegt vor allem auf innovativen Methoden der LehrerInnenbildung und Wegen, um die Kooperation, den Austausch und die Mobilität in der neuen Generation europäischer Sprachenlehrkräfte zu fördern.

Im Profil wird jeder Punkt detailliert erklärt und mit Ratschlägen, Leitlinien und Vorschlägen europäischer ExpertInnen gestützt. Elf Fallstudien europäischer Einrichtungen für die LehrerInnenbildung veranschaulichen, wie jeder Punkt in der Praxis funktioniert. Anhand der Fallstudien lassen sich auch Fragen formulieren, die in Bezug auf einzelne Punkte des Profils eventuell auftreten könnten.

Laut Bericht sollte die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften im 21. Jahrhundert also folgende Bestandteile aufweisen:

Struktur

1. Akademisches Studium und praktische Unterrichtserfahrung als integrale Bestandteile des Lehrplans
2. Flexibles und modulares Aus- und Weiterbildungsangebot
3. Expliziter Rahmen für die Unterrichtspraxis (*Stage*/Praktikum)
4. Das Arbeiten mit einem/einer MentorIn – die Bedeutung des Mentoring
5. Interkulturelle und multikulturelle Umgebung
6. Kontakte zu PartnerInnen im Ausland (z. B. Besuche, Austausch oder IKT-Verbindungen)
7. Arbeits- oder Studienaufenthalt in einem Land oder Ländern, in denen die Fremdsprache der angehenden Lehrkraft als Muttersprache gesprochen wird
8. In mehr als einem Land den Unterricht beobachten oder daran teilnehmen
9. Ein europäischer Evaluierungsrahmen für (berufsbegleitende) LehrerInnenbildungsprogramme, der Akkreditierung und Mobilität ermöglicht
10. Laufende Verbesserung der Unterrichtskompetenz als Teil der berufsbegleitenden Bildung
11. Laufende Fortbildung für LehrkräftebildnerInnen
12. Mentoring-Training für schulinterne MentorInnen
13. Enge Kontakte zwischen angehenden Lehrkräften für verschiedene Sprachen

Wissen und Verstehen

14. Methodentraining für den Fremdsprachenunterricht sowie neueste Unterrichtstechniken und –aktivitäten
15. Kritischer und hinterfragender Ansatz für das Lehren und Lernen
16. Eine Lehrveranstaltung zur Sprachbeherrschung und Beurteilung der linguistischen Kompetenz der angehenden Lehrkräfte
17. Methodisch-didaktischer Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht
18. Informations- und Kommunikationstechnologien in der persönlichen Planung, Organisation und beim Recherchieren von Ressourcen
19. Anwendung verschiedener Beurteilungsverfahren und Formen der Aufzeichnung von Lernfortschritten.

20. Kritische Evaluierung nationaler oder regionaler Lehrpläne im Hinblick auf Ziele, Zielsetzungen und Ergebnisse
21. Theorie und Praxis interner und externer Programmevaluierung
Strategien und Fähigkeiten
22. Anpassung der Unterrichtsansätze an den Bildungskontext und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden
23. Kritische Evaluierung, Entwicklung und praktischen Anwendung von Unterrichtsmaterialien und –ressourcen
24. Methoden des „Lernen lernen“
25. Reflexive Praxis und Selbstbeurteilung
26. Strategien für autonomes Sprachenlernen
27. Laufende Pflege und Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz
28. Praktische Umsetzung von Lehrplänen
29. Peer-Beobachtung und Peer Review.
30. Aufbau von Kontakten zu Bildungseinrichtungen in den entsprechenden Ländern
31. Aktionsforschung.
32. Integration von Forschung in den Unterricht
33. Fremdsprache als Arbeitssprache (Content and Language Integrated Learning, CLIL)
34. Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios in der Selbstbewertung

Werte

35. Soziale und kulturelle Werte
36. Sprachen und Kulturen in ihrer Unterschiedlichkeit
37. Bedeutung des Lehren und Lernens von Fremdsprachen und der Kulturvermittlung
38. Die Unionsbürgerschaft im Unterricht
39. Teamarbeit, Zusammenarbeit und Vernetzung innerhalb und außerhalb des unmittelbaren schulischen Kontextes
40. Stellenwert des lebenslangen Lernens

Der Bericht schließt mit einem Glossar der wichtigsten im Bericht verwendeten Begriffe im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften in Europa.

Die Anhänge umfassen die Vollversionen der elf Fallstudien, einen fundierten Satz von Leitlinien für die Qualitätssicherung und -steigerung zu jedem Punkt des Profils und einen Abriss der Methodik des Berichts.

Teil I

Kontext für die Erstellung eines Europäischen Profils für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften

Zusammenfassung

In diesem Teil wird der Bericht im Überblick dargestellt und der Kontext für die Erstellung eines europäischen Profils für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften zusammengefasst. Es wird untersucht, wie sich das Profil in die neuesten Entwicklungen in der europäischen Sprachen- und Bildungspolitik einfügt, und der entsprechende Bericht der Generaldirektion Bildung und Kultur „The Training of Teachers of a Foreign Language: Development in Europe“ kurz erläutert, der diesem Bericht vorausging. Darüber hinaus werden der Arbeitsauftrag für diesen Bericht und die verwendete Methodik beschrieben sowie, unter Betonung des freiwilligen Charakters der Umsetzung, die Ziele und Zielsetzungen des Profils geklärt. Dieser Teil skizziert die der Struktur und dem Inhalt des Profils zugrunde liegende Logik und Wege, wie das Profil umgesetzt und als Referenz verwendet werden könnte.

Einleitung

Dieser Bericht schlägt ein europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften im 21. Jahrhundert vor. Er befasst sich mit der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften im Primar-, Sekundar- und Erwachsenenbildungsbereich und bietet einen Referenzrahmen für EntscheidungsträgerInnen und AusbilderInnen von Fremdsprachenlehrkräften in Europa.

Die Ergebnisse resultieren aus Beratungen mit zahlreichen europäischen ExpertInnen und auf der Erfahrung von elf europäischen Einrichtungen für die Ausbildung von Sprachenlehrkräften. Die Ergebnisse legen auch Leitlinien für die Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung nahe. Das Profil skizziert die Eckpunkte der europäischen Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften und ist als Checkliste für bestehende und als Leitfaden für noch auszuarbeitende LehrerInnenbildungsprogramme gedacht.

Teil I beschreibt zunächst den allgemeinen sozialen und politischen Kontext des Profils. Anschließend wird auf den unmittelbaren Kontext der Politik – dazu zählt auch der Bericht der Generaldirektion Bildung und Kultur „The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe“ – eingegangen. Es wird dargelegt, für wen das Profil bestimmt ist und welche Zielsetzungen es verfolgt. Das Profil wurde ausdrücklich als freiwilliger Referenzrahmen erstellt, der Beispiele von Good Practice und Innovation sowie Informationen zu Fragestellungen bietet, die im Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildungsprogrammen für Sprachenlehrkräfte auftreten könnten. Dieser Teil endet mit Vorschlägen zur praktischen Nutzung des Profils.

Teil II stellt das „Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen“ vor. Es werden die Struktur des Profils und der Aufbau der einzelnen Abschnitte erklärt. Das Profil besteht aus 40 Punkten. Jeder Punkt behandelt eine wichtige Komponente der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften.

Das Profil ist in vier Abschnitte gegliedert: Struktur; Wissen und Verstehen; Strategien und Fähigkeiten; Werte.

Teil III gibt einen Überblick über die aus den Fallstudien gewonnenen Forschungsdaten. Die Auswahl der Fallstudien wird erläutert, der Zusammenhang mit dem Profil hergestellt und Fragen, die die Fallstudien für die Umsetzung des Profils aufwerfen, behandelt.

Teil IV zur Delphi-Studie beschreibt die Stufen des Delphi-Prozesses und gibt einen Überblick über die Methodik der Studie sowie die wichtigsten Ergebnisse.

Teil V ist ein Glossar, das die wichtigsten im Bericht verwendeten Bildungsbegriffe aufführt und definiert.

In den Anhängen finden sich die Forschungsdaten aus dem Hauptteil des Berichtes in Langfassung. Anhang I gibt eine ausführliche Beschreibung der elf Fallstudien. Anhang II bietet detaillierte Leitlinien für die Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung zu jedem Punkt des Profils. Anhang III erläutert die Methodik des Berichts, bietet Informationen zu den am Forschungsprozess beteiligten ExpertInnen und präsentiert die Delphi-Studie im Detail.

Sozialer und politischer Kontext

Diese Untersuchung zur Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften ist für Europa von großer strategischer Bedeutung. Die Europäische Union verfolgt das Ziel, über die vielen verschiedenen Nationen, Kulturen, Gemeinschaften und Sprachen Europas hinweg, Gemeinsamkeit entstehen zu lassen. Sie versucht, den Austausch und die Zusammenarbeit in vielen Bereichen zu verstärken, sodass die Menschen in Europa gegenseitige Achtung und Verständnis für einander entwickeln.

Erst vor kurzem hat die Europäische Union durch den Beitritt von zehn neuen Ländern eine massive Erweiterung, verbunden mit einem Anstieg der Bevölkerung auf über 450 Millionen, erlebt. Umso wichtiger ist es, die Kommunikation und den Austausch zwischen den unterschiedlichsten Gruppen von BürgerInnen in Europa zu unterstützen und zu fördern. Die Union soll die Mobilität in vielen Bereichen erleichtern und auf dem Weg dorthin spielen bessere Fremdsprachenkenntnisse eine zentrale Rolle.

In den letzten zehn Jahren hat die Europäische Union das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in Europa über zahlreiche Initiativen gefördert. Im Weißbuch *Lehren und Lernen: Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft* (1995) wurde die zentrale Rolle der Sprachen für den Aufbau eines geeinten Europas anerkannt, und betont, dass jede/r europäische BürgerIn neben ihrer/seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Gemeinschaftssprachen beherrschen sollte. Die Lissabonner Strategie (2000) sollte der Wirtschafts-, Sozial- und Umweltschutzpolitik neuen Schwung verleihen und Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt machen. Ein wichtiger Aspekt dieser Strategie besteht darin, die Sprachkenntnisse der BürgerInnen zum Thema zu machen. In diesem Kontext ist die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften natürlich von entscheidender Bedeutung.

Die EU-Programme SOKRATES und LEONARDO DA VINCI wurden geschaffen, um die Zusammenarbeit in der Bildung und Berufsbildung auszubauen. Schon bisher haben sich zahlreiche Aktionen mit der Förderung der Sprachenvielfalt und des lebenslangen Sprachenlernens befasst. Zu den wichtigsten Zielsetzungen zählen:

- Bewusstmachen der Vorzüge des Fremdsprachenlernens;
- Verbesserung der Qualität des Sprachenunterrichts;
- Steigerung der Zahl der Fremdsprachenlernenden;
- Förderung des Erlernens weniger verbreiteter und unterrichteter Sprachen;
- Förderung eines größeren Lehr- und Lernangebotes für Fremdsprachen;
- besserer Zugang zum Sprachenlernen.

Die Europäische Kommission ergänzt die Aktionen der Mitgliedstaaten, indem sie über die erwähnten Programme innovative Projekte im Bereich des Sprachenlehrens und -lernens fördert. Sie unterstützt die Mitgliedstaaten auch beim Austausch von Good Practice und Innovation.

Vielfalt ist eine der wichtigsten Ressourcen Europas. Das Lehren und Lernen von Sprachen sowie die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften helfen, das plurilinguale und plurikulturelle Erbe Europas zu bewahren. Das Sprachenlernen fördert die Zusammenarbeit und den Austausch; viele verschiedene Sprachen sind eine Bereicherung für Europa und unterstreichen seine kulturelle und sprachliche Vielfalt. Die

Sprachen der anderen zu erlernen, bringt die EuropäerInnen einander näher und macht sie anderen Kulturen und Lebensstilen gegenüber aufgeschlossener.

Engerer politischer Kontext

Seit dem Jahr 2000 bemüht sich die Europäische Union verstärkt, das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu verbessern. Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 hat gezeigt, wie das Erlernen von Sprachen auf europäischer und nationaler Ebene gefördert werden kann. Im Jahr 2002 unterbreitete der Europäische Rat in Barcelona den Vorschlag, dass jede/r europäische BürgerIn von Kindheit an mindestens zwei Fremdsprachen lernen sollte.

Nach Konsultation der europäischen Organe, nationalen Ministerien, diverser Organisationen und der breiten Öffentlichkeit, arbeitete die Kommission einen „Aktionsplan für Sprachenlernen und Sprachenvielfalt“ aus. Der Aktionsplan umfasst drei große Bereiche: Förderung des lebenslangen Lernens, Verbesserung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts und die Schaffung eines sprachfreundlicheren Umfeldes. Im Zusammenhang mit dem Aktionsplan spielt der vorliegende Bericht eine wichtige Rolle für den Schwerpunkt „Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts“.

Die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften gewinnt zunehmend an Bedeutung, da die Qualität des Fremdsprachenunterrichts von ihnen abhängt und sie es sind, die bei den Lernenden das Interesse für Sprachen wecken. Sprachenlehrkräfte haben entscheidenden Anteil an der Umsetzung des Zieles, dass alle EU-BürgerInnen neben ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollen.

Der erwähnte Bericht der Generaldirektion Bildung und Kultur „The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe“ ergab, dass die Qualität der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften verbessert werden könnte, wenn Fremdsprachenlehrkräfte Zugang zu einem gemeinsamen Grundstock an Wissen, Kompetenzen und Werten hätten. Im Bericht wurde ein gemeinsam genutztes Korpus von Konzepten, Begriffen und analytischen Werkzeugen für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften ins Auge gefasst und eine Liste mit den wichtigsten Elementen in der europäischen Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften vorgelegt. Der vorliegende Bericht knüpft an diese Liste an.

Er wurde im Auftrag der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission erstellt. Er steht in direktem Bezug zu Punkt II.3.2 des Aktionsplans, der die Durchführung einer Studie zu den pädagogischen Fertigkeiten und Sprachkenntnissen, die Fremdsprachenlehrkräfte heute unbedingt brauchen, vorschlägt.

Der Aktionsplan referiert auf die Werte, die Sprachenlehrkräfte fördern sollen, auf die wichtigsten Elemente der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften und auf die unterschiedlichen Formen, in denen Lehrveranstaltungen angeboten werden können. Er schlägt vor allem vor, Lehrkräfte im Verlauf ihrer Ausbildung mit einem „Methodenkoffer“ mit grundlegenden Lehr- und Lernkompetenzen und -techniken auszustatten. Dieser Bericht und das „Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften – ein Referenzrahmen“ legen dar, was ein derartiger Methodenkoffer beinhalten könnte.

Der Arbeitsauftrag für den Bericht

Der Bericht wurde unter dem Titel „Development of a Common Profile for Language Teachers in Europe“ in Auftrag gegeben. Der Arbeitsauftrag bestand darin, die Grundsätze der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften zusammenzufassen, und sich dabei auf Struktur, Inhalte und Werte der relevanten Programme zu konzentrieren. Untersucht werden sollten die Formen von Lehrveranstaltungsangeboten und der Zugang zum Fremdspracherwerb. Der Bericht beschränkte sich auf die Untersuchung der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften und verzichtete darauf, die Ausbildung von Lehrkräften einzubeziehen, die im Rahmen von TEFL, DaF oder ähnlichen Kursen ihre eigene Muttersprache unterrichten.

Die Vorgaben für den Bericht lauteten:

- Die von der GD Bildung und Kultur im Rahmen der Erstellung des Berichts „The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe“ geleistete Vorarbeit ist als Grundlage zu verwenden.
- Er muss auf einem weit gefassten Verständnis der Fragen zur Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften in Europa beruhen.
- Die gegenwärtige Theorie und Praxis sind vertiefend zu untersuchen.
- Er muss ganz Europa abdecken.
- Es ist eng mit Vereinigungen und Organisationen von Fremdsprachenlehrkräften zusammenzuarbeiten, um Konsens zu erreichen und die gemeinsamen Grundsätze des „Gemeinsamen Profils“ zu validieren.

Die Hauptaufgabe des Berichts bestand darin, einen detaillierten Vorschlag für ein „Gemeinsames Profil für Sprachenlehrkräfte“ vorzulegen, der u. a. folgende Punkte umfasst:

- sprachliche, pädagogische und methodisch-didaktische Kernkompetenzen für Sprachenlehrkräfte, um in einem europäischen Kontext erfolgreich zu sein;
- andere Bereiche beruflicher Kompetenz, z. B. Unionsbürgerschaft, Lernpsychologie, Erziehungswissenschaften, die Lehrkraft als ManagerIn und IKT;
- Kennzeichen einer guten Fremdsprachenlehrkraft und erfolgreiche Unterrichtsmethoden, um die Motivation der Lernenden zu fördern, Unterschiede zwischen Lernenden zu berücksichtigen und auf verschiedene Lernkontexte einzugehen;
- Laufbahnentwicklung der Lehrkräfte vom Status „BerufsanfängerIn“ über „Lehrkraft mit Erfahrung“ bis „zu Experte/Expertin“.

Das Profil sollte Anleitung für die Praxis auf nationaler und europäischer Ebene bieten und Einrichtungen und AusbilderInnen bei der Entwicklung von Studiengängen für angehende Fremdsprachenlehrkräfte als Hilfestellung dienen. Es sollte europäischen Einrichtungen für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften als Referenz dienen, die Transparenz erhöhen und die Übertragbarkeit von Qualifikationen verbessern. Allgemeinere Ziele lauteten: Verbesserung der Mobilität, Einführung von Doppelabschlüssen und Anerkennung von Ausbildungsabschnitten auf verschiedenen Stufen der beruflichen Ausbildung von Sprachenlehrkräften.

Das Profil sollte in der Terminologie und bei Verweisen auf Sprachkompetenzniveaus mit dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ des Europarates übereinstimmen.

Forschungsarbeit

Die Forschungsarbeit und das Verfassen des Berichts wurden zwischen Februar und Juli 2004 an der Universität Southampton, Vereinigtes Königreich, durchgeführt. Das Forschungsteam bestand aus folgenden Personen:

Professor Michael Kelly (Projektleiter)
Dr. Michael Grenfell (stellvertretender Projektleiter)
Euan Reid (externer Bewerter)
Rebecca Allan (wissenschaftliche Projektassistentin)
Christine Kriza (wissenschaftliche Projektassistentin)
Dr. William McEvoy (wissenschaftlicher Projektassistent)

Die wissenschaftliche Arbeit begann mit dem Sichten vorhandener EU-Dokumente und Quellen zur Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften unter besonderer Berücksichtigung des Berichtes „The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe“ und des „Gemeinsamen europäischen Bezugsrahmens für Sprachen“. Eine Datenbank mit Quellen zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, zum Lehren und Lernen von Sprachen lieferte wichtige Informationen für die Erstellung des Profils. Es wurde ein Netzwerk von Lehreinrichtungen geschaffen, um mit der Verbreitung der Zielsetzungen des Profils zu beginnen, und die Website für das Projekt geplant. Acht ExpertInnen für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften in Europa bildeten eine Beratende Gruppe, die sich im März 2004 traf (siehe Anhang III, Seite 161), um zum ersten Entwurf des Profils Stellung zu nehmen. Dabei ging es in erster Linie um folgende Themen:

- Schaffung eines gemeinsam verwendeten konzeptionellen und terminologischen Grundstocks;
- Notwendigkeit einer kohärenten Verbindung zwischen dem Profil und dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“;
- Betonung europäischer Werte in der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften;
- Förderung und Harmonisierung der berufsbegleitenden Weiterbildung für Lehrkräfte auf europäischer Ebene;
- höhere Mobilität bei angehenden Lehrkräften und eine bessere Anerkennung von Abschlüssen setzen die Einbindung europäischer Agenturen voraus.

Im März 2004 konzipierte das Forschungsteam die auf drei Monate angelegte Delphi-Studie, um zwölf europäische LehrkräftebildnerInnen über Verbesserungen in der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften in ihrem Heimatland und unter einem europäischen Blickwinkel zu befragen.

An elf europäischen Einrichtungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wurden Fallstudien durchgeführt, um deren Ausbildungsprogramme mit dem Profil zu vergleichen. Die Fallstudien ergaben zwei Arten von Daten: Material, das veranschaulicht, wie die einzelnen Punkte des Profils in einem institutionellen Kontext funktionieren, und Beispiele für Probleme und Fragen, die bei der praktischen Umsetzung des Profils auftreten könnten.

Bei einem zweiten Treffen im Juni kamen die Mitglieder der Beratenden Gruppe und die TeilnehmerInnen der Delphi-Studie zusammen, um das gesamte Profil bis ins Detail zu prüfen. Zusätzlich trafen die Projektleiter im Mai und Juni 2004 mit VertreterInnen der Kommission zusammen. Beim ersten Treffen ging es um Pläne für die Verbreitung und Umsetzung des Profils. Beim zweiten wurde die Expertengruppe „Sprachen“ der Europäischen Kommission um detailliertes Feedback zum Profil und den ergänzenden Leitlinien für die Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung gebeten.

Wo dies möglich war, ließ das Forschungsteam die Fallstudien von maßgeblichen nationalen ExpertInnen überprüfen. Das Team entwarf einen kompletten Satz von Leitlinien für die Qualitätssicherung und -steigerung und erstellte ein Glossar zu den wichtigsten im Bericht verwendeten Bildungsbegriffen.

Methodik

Als wichtigstes Ziel sollte der Bericht einen fertigen Entwurf des „Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen“ vorlegen. Der Forschungsprozess umfasste vier Stufen:

- ausführliche Sichtung des vorhandenen Materials zur Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften;
- Treffen mit ExpertInnen, um Struktur, Inhalt und Terminologie des Profils zu diskutieren;
- eine Delphi-Studie, bei der LehrkräftebildnerInnen gefragt wurden, wie die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften aus nationaler und europäischer Sicht verbessert werden könnte;
- Fallstudien-Feldforschung an elf europäischen Einrichtungen für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften mit Interviews mit institutionellen EntscheidungsträgerInnen, LehrkräftebildnerInnen und angehenden Lehrkräften.

Alle Einzelheiten dazu finden Sie in Anhang III.

1. Forschungsprozess

Tabellarische Zusammenfassung:

Phase	Ergebnis
Sichtung des relevanten EU- und wissenschaftlichen Materials zur Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften;	<ul style="list-style-type: none"> • Neuformulierung des Profilaabrisses; • erste Erstellung des Profils;
beratende Sitzung mit europäischen ExpertInnen für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften;	<ul style="list-style-type: none"> • Neuformulierung des Profilaabrisses; • Erweiterung des Profils;
Delphi-Studie mittels dreistufigen Fragebogens;	<ul style="list-style-type: none"> • potenzielle neue Punkte für das Profil; • Erstellung des Profils in wesentlichen Zügen;
Auswahl, Durchführung und Überprüfung der Fallstudien;	<ul style="list-style-type: none"> • Profil wird mit Beispielen aus den Fallstudien unterlegt;

	<ul style="list-style-type: none"> • Ermittlung potenzieller Probleme und Fragen bei der Umsetzung des Profils;
Forschung im Bereich Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung	<ul style="list-style-type: none"> • Ausarbeitung von Leitlinien für die Qualitätssicherung und –steigerung in Übereinstimmung mit dem Profil;
Treffen mit VertreterInnen der Kommission;	<ul style="list-style-type: none"> • Strategien für die Verbreitung und Umsetzung;
gemeinsame Konferenz mit den Mitgliedern der Beratenden Gruppe und den TeilnehmerInnen der Delphi-Studie;	<ul style="list-style-type: none"> • vollständig überarbeiteter Entwurf des Profils; • Zusicherung der KonferenzteilnehmerInnen, das Profil zu unterstützen;
Treffen mit den Mitgliedern der Expertengruppe „Sprachen“ der Europäischen Kommission;	<ul style="list-style-type: none"> • Überarbeitung des Berichts;
Fertigstellung des Berichtsentwurfs und der Anhänge;	<ul style="list-style-type: none"> • Entwurf des Endberichtes am 31. Juli 2004 vorgelegt;
Änderungen im Endbericht;	<ul style="list-style-type: none"> • Endbericht.

2. Erstellung des Profils

Der erste umfassende Entwurf des Profils wurde nach dem Treffen mit der Beratenden Gruppe im März 2004 erstellt und befasste sich vor allem mit folgenden Aspekten:

- präzise Terminologie;
- Reihenfolge der Abschnitte (von der Makroebene zur Mikroebene);
- Vermeidung passiver und unpersönlicher Konstruktionen;
- besonderes Augenmerk auf Bereichen wie besondere pädagogische Bedürfnisse, lebenslanges Lernen für berufliche und berufsbildende Zwecke.

Der zweite umfassende Entwurf wurde nach dem Treffen mit der Beratenden Gruppe und den TeilnehmerInnen der Delphi-Studie im Juni 2004 ausgearbeitet; zentrale Themen waren:

- Berücksichtigung von Punkten, die die Delphi-Studie erbracht hatte;
- Verständlichkeit der Überschriften und Erläuterungen;
- derzeit gebräuchliche und exakte Terminologie;
- angemessene Verwendung der Fallstudien als Anschauungsmaterial.

Der fertige Entwurf des „Europäischen Profils für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen“ ist in vier Abschnitte gegliedert:

- Struktur,
- Wissen und Verstehen,
- Strategien und Fähigkeiten,
- Werte.

Die dieser Gliederung und der Struktur jedes einzelnen Punktes zugrunde liegende Logik wird am Beginn von Teil II erklärt.

3. Beratende Gruppe

Die Beratende Gruppe bestand aus acht führenden europäischen ExpertInnen auf dem Gebiet der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Die Auswahl sollte gewährleisten, dass Europa geographisch breit gestreut vertreten und eine große Palette von Fachbereichen abgedeckt ist (vgl. Anhang III, Seite 161).

Ihre Aufgabe bestand darin, das Forschungsteam bei der Festlegung der Struktur und der Terminologie für das Profil fachlich zu beraten. Sie erteilten Ratschläge zur korrekten Verwendung von Begriffen aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und zur Frage, wie das Profil am besten gegliedert werden könnte. Darüber hinaus diskutierten sie Möglichkeiten der Verbreitung, Umsetzung und Bereitstellung von Leitlinien für die Qualitätssicherungs- und –steigerung für das Profil sowie verschiedene Konzepte für seine Verwendung.

4. Delphi-Studie

Nach intensiver Beschäftigung mit der Delphi-Untersuchungsmethodik wurden zwölf europäische AusbilderInnen von Fremdsprachenlehrkräften eingeladen, an dem dreistufigen iterativen Verfahren teilzunehmen. Die Mitglieder der Delphi-Gruppe wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Die TeilnehmerInnen hatten Erfahrung als EntscheidungsträgerInnen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften oder als AusbilderInnen von Sprachenlehrkräften in einem europäischen Kontext;
- Sie deckten, geografisch gesehen, einen großen Teil Europas ab und die nördlichen und südlichen Mitgliedstaaten sowie die Beitrittsländer waren in einem ausgewogenen Verhältnis vertreten.
- Sie verpflichteten sich, über einen Zeitraum von drei Monaten an allen drei Stufen des iterativen Verfahrens teilzunehmen.

Bei einer Delphi-Studie geht es darum, innerhalb einer Gruppe ausgewählter Einzelpersonen Konsens über ein vorgegebenes Thema zu erzielen. In der ersten Runde der Studie wurden die TeilnehmerInnen gebeten, auf vier allgemein gehaltene, offene Fragen zur Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften auf nationaler Ebene und in einem europäischen Kontext zu antworten. Die Antworten wurden systematisch zusammengefasst und die TeilnehmerInnen in der zweiten Runde ersucht, 36 vorgegebene Aussagen anhand einer Skala von eins bis fünf zu bewerten und zu kommentieren. In der dritten Runde wurden dann die Antworten mit den höchsten Konsenswerten anhand der Skala bewertet und kommentiert.

Das Ergebnis war, dass bei der beratenden Sitzung im Juni 2004 überlegt wurde, eventuell acht neue Punkte in das Profil aufzunehmen. Sechs dieser Punkte wurden direkt ins Profil übernommen, die anderen beiden wurden an anderer Stelle integriert.

5. Fallstudien

Es wurden elf Einrichtungen für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften in Europa ausgewählt und einer detaillierten Untersuchung in Bezug auf das Profil unterzogen.

Die Einrichtungen wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- breite geografische Streuung; ausgewogenes Verhältnis zwischen nördlichen, südlichen und Beitrittsländern;
- ausgewogenes Verhältnis zwischen etablierten Kompetenzzentren und Zentren mit neu eingerichteten oder im Aufbau befindlichen Aus- und Weiterbildungsprogrammen für Sprachenlehrkräfte;
- die Ausbildungsgänge für Lehrkräfte stimmten bereits in zahlreichen Punkten mit dem Profil überein;
- ausgewogenes Verhältnis zwischen Einrichtungen, die sich mit der Aus- und berufsbegleitenden Fortbildung von Lehrkräften allgemein bzw. für die Primar- oder Sekundarstufe befassen;
- die Einrichtungen waren in europäische Kooperations- und Austauschprojekte eingebunden oder betonten in ihren Ausbildungsprogrammen für Lehrkräfte die europäische Dimension;
- pro Land war jeweils nur eine Einrichtung vertreten, es sei denn, es gab einen guten Grund, der für zwei Einrichtungen aus demselben Land sprach.

Für die erste Datenerhebung wurden Publikationen und Internet-Quellen ausgewertet. Ein Mitglied des Forschungsteams besuchte die Einrichtung und führte Interviews mit den für die Politik der Einrichtung Verantwortlichen, mit LehrkräftebildnerInnen und, wenn möglich, mit den angehenden Sprachenlehrkräften selbst.

Mit Hilfe der Fallstudien wurde überprüft, inwieweit die Einrichtungen dem Profil entsprachen und welche Schlüsse daraus für die praktische Umsetzung des Profils gezogen werden könnten. Die Fallstudien sind alle ähnlich gegliedert:

- nationaler Hintergrund;
- Ausbildung von Lehrkräften;
- Fortbildung für Lehrkräfte (berufsbegleitend);
- Kontext der Fallstudie;
- Organisationsform der Einrichtung;
- Struktur (der Ausbildungsgänge);
- Inhalt (der Ausbildungsgänge);
- die umgesetzten Elemente des Profils;
- wichtige Anmerkungen;
- Zusammenfassung – größte Stärken;
- Bereiche für weitere Betrachtungen;
- AnsprechpartnerInnen / Quellenangaben.

Aufgrund der einheitlichen Berichtsstruktur konnte das Forschungsteam verschiedene Programme für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften im Hinblick auf Angebot, Durchführung, Prioritäten, Probleme und Fragen vergleichen.

6. Leitlinien für die Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung

Zu jedem Punkt des Profils wurden detaillierte Leitlinien für die Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung ausgearbeitet. Dabei stützte sich das Team auf Unterlagen in gedruckter Form und aus dem Internet und zog ExpertInnen für Qualitätssicherung an

der Universität Southampton zu Rate. Bei ihrem Treffen mit der Expertengruppe „Sprachen“ der Kommission legten die Projektleiter eine erste Fassung der Leitlinien für die Qualitätssicherung und –steigerung vor. Die Leitlinien wurden auch bei den beiden beratenden Konferenzen diskutiert.

Die Leitlinien für die Qualitätssicherungs- und –steigerung zu jedem Punkt des Profils beinhalten:

- **Die Bildungsziele:** Sie beschreiben, was die angehenden Lehrkräfte mit Hilfe dieses Punktes erreichen können.
- **Die Lernziele:** Sie beschreiben, welches zusätzliche Wissen die angehenden Lehrkräfte erwerben und welche Einsichten sie gewinnen werden.
- **Übertragbare Kompetenzen:** Das sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die angehenden Lehrkräfte auch in anderen Bereichen des Lehrens und Lernens einsetzen können.
- **Eine Checkliste:** Sie führt auf, was die angehenden Lehrkräfte in Bezug auf einen bestimmten Punkt des Profils tun, wie sie es tun und woran sie erkennen, dass sie es tun.

7. Verbreitung und Umsetzung

Die Leitlinien für die Verbreitung und Umsetzung wurden bei beiden beratenden Konferenzen diskutiert und im Juni 2004 der Expertengruppe „Sprachen“ der Kommission vorgelegt. Was die Frage der Verbreitung betrifft, soll das Profil über eine qualitativ hochwertige Broschüre, die Projektwebsite und das Netzwerk der StudienteilnehmerInnen bekannt gemacht werden. Artikel und Präsentationen bei einer Reihe wissenschaftlicher Konferenzen sollen helfen, das Profil einem breiteren Publikum im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften zu erläutern und vorzustellen. Für die Umsetzung ist u. a. die Einrichtung eines formalen Netzwerks von SprachenlehrkräftebildnerInnen geplant, die sich an ihrer jeweiligen Einrichtung für die Verwendung des Profils einsetzen.

8. Glossar

Das Glossar enthält alle wichtigen, im Bericht verwendeten Begriffe aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften. Für die Erstellung wurden Glossare zur Lehrkräfteausbildung und zum Fremdsprachenunterricht herangezogen, die in Papierformat oder online verfügbar waren, darunter das im Rahmen von TUNING Projekt ¹ kompilierte Glossar. Die Beratende Gruppe und die TeilnehmerInnen der Delphi-Studie wurden ebenfalls zur Mitarbeit am Glossar eingeladen.

9. Externe Evaluierung

Zu Beginn des Forschungsprozesses beriefen die Projektleiter einen externen Bewerter. Euan Reid vom Institute of Education, London, wurde ersucht, während der sechsmonatigen Forschungsphase eng mit dem Forschungsteam zusammenzuarbeiten. Der externe Bewerter hatte u. a. den Auftrag, an den strategischen Teamsitzungen teilzunehmen und sich bei den beiden beratenden Konferenzen einzubringen. Er sollte auch im Zusammenhang mit zentralen Themen des Profils beratend tätig werden und

¹ Abrufbar unter:

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/Glossary&Goldmine_page253a270.pdf

mit dem Team der europäischen ExpertInnen und AusbilderInnen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts zusammenarbeiten. Der externe Bewerter wird einen unabhängigen Bericht zum Forschungsverlauf vorlegen.

Teil II

Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen

Zusammenfassung

Dieser Teil des Berichts umfasst das „Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen“. Zunächst werden die Verwendung und die Gliederung des Profils erklärt, gefolgt von einer Präsentation jedes einzelnen Punktes des Profils, bestehend aus Überschrift, Erläuterung, ausführlicher Darstellung und Beispielen aus den Fallstudien zur Veranschaulichung.

Es wird dargelegt, wie jeder Punkt anhand der Checkliste mit Leitlinien für die Qualitätssicherung und –steigerung in Anhang II praktisch umgesetzt werden kann.

In diesem Teil wird auch auf zahlreiche Probleme hingewiesen, die sich laut Fallstudien bei der Umsetzung der einzelnen Punkte ergeben. Das Anschauungsmaterial aus den Fallstudien enthält Querverweise zu den vollständigen Fallstudienberichten in Anhang I.

Verwendung des Profils

Einsatzbereich des Profils

Das Profil ist nicht als verpflichtender Satz von Regeln und Vorschriften für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften gedacht. Um die große Vielfalt an Bildungsprogrammen für Sprachenlehrkräfte zu berücksichtigen, wurde das Profil als freiwilliger Referenzrahmen angelegt, den politisch Verantwortliche und AusbilderInnen von Sprachenlehrkräften für ihre bestehenden Programme und ihre Bedürfnisse anpassen können. Das Profil fasst die fachlichen Empfehlungen von unterschiedlichsten BildungsexpertInnen und LehrkräftebildnerInnen zusammen und kann als solide aber flexible Basis für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften in Europa dienen.

Was bietet das Profil?

Das Profil ist als Quelle für Expertenratschläge und erfolgreiche Beispiele im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften konzipiert. Einrichtungen mit bewährten Stärken in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften könnten das als Checkliste nutzen, und Einrichtungen, die ihre Bildungsprogramme für Sprachenlehrkräfte verbessern möchten, könnte es als Referenzdokument dienen.

Das Profil kann auch als Instrumentarium verstanden werden, mit dem Einrichtungen ihr Lehrangebot verbessern können, oder aber als Bausteine, die politisch Verantwortliche, LehrkräftebildnerInnen, Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte zusammenfügen, um ihr Angebot im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften zu stärken.

Einige Punkte des Profils könnten „Zubehör“ zu bestehenden Aus- und Weiterbildungsprogrammen für Lehrkräfte sein. Einer der Kernpunkte des Profils ist jedoch die Förderung eines integrierten Ansatzes in der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften. Punkte, wie z. B. jener zur Europäischen Dimension der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften, funktionieren am besten, wenn sie in bestehende Lehrveranstaltungen integriert werden.

Für wen ist das Profil gedacht?

Das Profil soll eine wertvolle Ressource für europäische, nationale und institutionelle EntscheidungsträgerInnen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sein. Es wendet sich auch an LehrkräftebildnerInnen, die die angehenden Lehrkräfte mit einigen der europäischen Initiativen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften bekannt machen möchten.

Das Profil soll den Akteuren als wichtiger Referenzrahmen dienen, gleichgültig ob sie im Primar-, Sekundar- oder Erwachsenenbildungsbereich tätig sind. Es enthält Informationen für qualifizierte Lehrkräfte und LehrkräftebildnerInnen, die in die berufsbegleitende Bildung eingebunden sind, vor allem in die Bereiche Mentoring, Austausch und internationale Zusammenarbeit.

Zusätzlich soll das Profil ein flexibler Rahmen für angehende und bereits im Beruf stehende Sprachenlehrkräfte selbst sein, da es sich mit autonomen Lernstrategien, lebenslangem Lernen und neuen Lernumgebungen befasst. Das Profil beruht auf der

Überzeugung, dass Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften ein lebenslanger Prozess ist, der sowohl in- als auch außerhalb organisierter Lehr- und Lernkontexte stattfinden sollte.

Gliederung des Profils

Das „Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen“ umfasst 40 Punkte, die für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften in Europa wichtige Elemente beschreiben. Das Profil ist in vier Abschnitte gegliedert: Struktur, Wissen und Verstehen, Strategien und Fähigkeiten, Werte.

i. Struktur

In diesem Abschnitt werden die verschiedenen Grundelemente der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften beschrieben und dargelegt, wie sie zusammengefügt werden können.

ii. Wissen und Verstehen

Dieser Abschnitt erläutert, welche Kenntnisse über das Lehren und Lernen von Sprachen und welches Verständnis davon angehende Sprachenlehrkräfte als Ergebnis ihrer Aus- und berufsbegleitenden Fortbildung haben sollten.

iii. Strategien und Fähigkeiten

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Handlungskompetenz, über die angehende Lehrkräfte als Ergebnis ihrer Ausbildung und berufsbegleitenden Fortbildung in Lehr- und Lernsituationen im Berufsalltag verfügen sollten.

iv. Werte

In diesem Abschnitt geht es um die Frage, wie den angehenden Lehrkräften vermittelt wird, welche Werte sie in und durch ihren Sprachunterricht fördern sollen.

Diese vier Abschnitte sind als die Grundbestandteile der LehrerInnenbildung und als Einheit zu sehen. LehrerInnenbildung ist eine facettenreiche, interdisziplinäre Tätigkeit und die Gliederung des Profils spiegelt dies wider. Die einzelnen Abschnitte beeinflussen sich gegenseitig und ergeben einen umfassenden Leitfaden für LehrerInnenbildungsprogramme im 21. Jahrhundert.

Gliederung der Punkte des Profils

Jeder Punkt des Profils ist in mehrere Teile untergliedert: Überschrift, Erläuterung, ausführliche Darstellung, Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien und Umsetzung.

Überschrift:

fasst den Punkt zusammen;

Erläuterung:

führt die Überschrift näher aus und gibt die Empfehlungen europäischer ExpertInnen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts wieder.

Ausführliche Darstellung:

umfasst detaillierte Anmerkungen und Beobachtungen zum betreffenden Punkt; die Informationen stammen aus den Daten der Delphi-Studie, von Treffen mit der Beratenden Gruppe und den TeilnehmerInnen der Delphi-Studie, aus den Fallstudien und selbstständiger Internet- und wissenschaftlicher Recherche.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Zu den meisten Punkten gibt es Anschauungsmaterial in Form von Beispielen aus den elf Fallstudien.

Das Anschauungsmaterial aus den Fallstudien enthält Querverweise zu den vollständigen Fallstudienberichten in Anhang I. In den Querverweisen werden folgende Abkürzungen für die Einrichtungen verwendet, gefolgt von den entsprechenden Absatzziffern:

CIEP	Centre international d'études pédagogiques, Sèvres, Frankreich
OU	Open University, Vereinigtes Königreich
PA	Pädagogische Akademie, Innsbruck, Österreich
StM	St Martin's College, Vereinigtes Königreich
B	Universität Bremen, Deutschland
G	Universität Granada, Spanien
J	Universität Jyväskylä, Finnland
L	Universität Lettland, Lettland
O	Universität Oslo, Norwegen
V	Universität Venedig, Italien
W	Universität Warschau, Polen

Bei einigen wenigen Punkten sind deutlich weniger spezifische Beispiele aus den Fallstudien angeführt. Dies gilt vor allem für die Punkte, die zukünftige Pläne für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften darlegen, wie z. B. Punkt 9, in dem ein europäischer Rahmen vorgeschlagen wird. Zu einigen Punkten gibt es nur in Ausnahmefällen Anschauungsbeispiele, weil die Einrichtungen den angehenden Lehrkräften keine spezifischen Lehrveranstaltungen oder Module in diesen Bereichen bieten, obwohl sie Teil ihrer Programme sind.

Praktische Umsetzung und Probleme

Dieser Abschnitt erläutert, wie der betreffende Punkt umgesetzt werden und in der Praxis funktionieren könnte. Die Basis dafür ist eine Checkliste mit den Leitlinien für die Qualitätssicherung und -steigerung (Anhang II).

Ausgehend von den Fallstudien umreißt dieser Abschnitt auch Probleme, die bei der praktischen Umsetzung des betreffenden Punktes auftreten können.

Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen

i. Struktur

Im 21. Jahrhundert sollte die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften folgende Komponenten umfassen:

<h3>1. Im Studienplan verankerte Integration der akademischen Ausbildung und der praktischen Unterrichtserfahrung</h3>
--

Erläuterung

- In der Ausbildung von Sprachenlehrkräften entsteht eine Wechselwirkung zwischen dem akademischen Fachstudium und der praktischen Unterrichtserfahrung im Klassenzimmer.
- In der Ausbildung von Sprachenlehrkräften werden Fachwissen, praktische Erfahrung in Schulen und didaktisch-methodische Theorien ganzheitlich und relational behandelt, sodass die Lehrkraft sie nicht als getrennte Kategorien begreift.
- Dadurch, dass sie akademisches Wissen und Unterrichtserfahrung im Klassenzimmer integrieren, entwickeln angehende Lehrkräfte ein kritisches Bewusstsein für ihre eigenen Lernprozesse, das sie im Fremdsprachenunterricht in die Praxis umsetzen können.

Ausführliche Darstellung

- Üblicherweise erfolgt die Ausbildung von Lehrkräften nach Theorie und Praxis getrennt. Fremdsprachenbildung ist jedoch multi- und interdisziplinär zu sehen, mit zahlreichen komplexen Theorien, die zu unterschiedlichen Unterrichtsansätzen führen.
- Die Kategorien „Wissen“ und „Fertigkeiten“ erweisen sich als nützliche Unterteilung im Bereich der Theorie. Wissen bezieht sich auf akademisches Wissen über das Fremdsprachenfach und die LehrerInnenbildung (historisch und vergleichend). Fertigkeiten beziehen sich auf den sozialen und beruflichen Kontext, in dem praktischer Unterricht stattfindet, und die beruflichen Kompetenzen, die effizientes Unterrichten voraussetzt.
- In der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften hat der Begriff „Theorie“ auch noch eine Reihe engerer Bedeutungen. Er bezieht sich auf Bereiche wie Fremdsprachenerwerb, Linguistik und reflexive Praxis. Techniken wie die Aktionsforschung und CLIL-Unterricht schlagen eine Brücke zwischen Theorien und Praxis im Klassenzimmer.

- Theorien zum Fremdsprachenlernen und –erwerb spielen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften eine sehr wichtige Rolle. Wenn angehende Lehrkräfte wissen, welche Faktoren den Spracherwerb fördern oder behindern, können sie kreativ und flexibel unterrichten und dem jeweiligen Lernkontext entsprechende Lernsituationen schaffen. Kenntnisse der Beurteilungsskala des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GERS) sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung.
- Im Hinblick auf Bildungstheorien können Bereiche, die sich mit linguistischen und kognitiven Aspekten befassen, parallel zu den menschlichen und affektiven Implikationen realer Lernsituationen unterrichtet werden. Eine Synthese dieser Bereiche ist durch Peer-Beobachtung und Selbstbeurteilung der angehenden Lehrkräfte möglich.
- Die Integration des akademischen Faches und der praktischen Erfahrung hängt entscheidend von der engen Zusammenarbeit zwischen den Fremdsprachenabteilungen und den pädagogischen Abteilungen ab.
- Das akademische Studium und der unterrichtspraktische Teil lassen sich besser integrieren, wenn sie parallel abgewickelt werden, mit „Brückenaktivitäten“ wie Workshops und Gruppenarbeit.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

St Martin's College

Was geschieht: Alle angehenden Fremdsprachenlehrkräfte erhalten am Beginn ihres Studiums zwei Wochen lang Italienischunterricht. Sie reflektieren diese Lernerfahrung sowohl theoretisch als auch in Bezug auf Unterrichtsstunden, die sie bei einem Schulbesuch hospitieren.

Relevanz: Auf diese Art lernen die angehenden Lehrkräfte, unterschiedliche Unterrichtsstile zu erkennen und sich auf die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts außerhalb ihrer eigenen Disziplin zu konzentrieren. Sie lernen also, verschiedene Unterrichts- und Lernstile mit ihrem eigenen zu vergleichen.

(Vgl. StM 3.1.1)

Universität Jyväskylä

Was geschieht: In den Abteilungen Fremdsprachen und LehrerInnenbildung gibt es eigene AnsprechpartnerInnen, um die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Abteilungen aufrecht zu erhalten.

Relevanz: Es gibt eigene AusbilderInnen, die die Aufgabe haben, die abteilungsübergreifende Kommunikation und Transparenz zu fördern. Es gibt regelmäßige Treffen von MitarbeiterInnen verschiedener Abteilungen und das Personal weiß, an wen es sich bei Kommunikationsproblemen wenden muss.

(Vgl. J 3.1.1)

Universität Venedig

Was geschieht: Eigens bestimmte SupervisorInnen, die sowohl an Schulen als auch an Einrichtungen für die LehrerInnenbildung arbeiten, organisieren Unterrichtspraktika an Schulen und parallel dazu praktische Methodenworkshops und Übungen. Das bedeutet, dass ein Mal pro Woche Fach- und Unterrichtskenntnisse sowie schulische Erfahrung umfassend integriert werden.

Relevanz: SupervisorInnen verlieren nicht den Kontakt zu den Problemen und Fragen, die Schulen und Universitäten beschäftigen, und sorgen dafür, dass Methodikseminare und Erfahrungen im Klassenzimmer wechselseitig nutzbar gemacht werden.

(Vgl. V 3.1.1)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, die theoretischen Elemente zu erkennen, die sie gelernt und im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung untersucht haben.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, theoretische Aspekte des Lehrgangs zu übernehmen und in ihren Unterricht einfließen zu lassen.
- Die Lehrveranstaltung ist so aufgebaut, dass die gesamte akademische Arbeit sich in irgendeiner Form auf das bezieht, was die angehenden Lehrkräfte in der Klasse sehen oder tun werden.
- Die angehenden Lehrkräfte können nachweisen, dass sie den theoretischen Teil ihrer Bildung verstanden haben und beurteilen können.
- Die angehenden Lehrkräfte sind im Rahmen von Aktionsforschungs- oder ähnlichen Aufgaben in der Lage, die Theorie auf ihren Unterricht anzuwenden und diesen anschließend zu beurteilen.

Probleme

- Die LehrkräftebildnerInnen haben oft nicht die Zeit, sich in den praktischen Unterricht der angehenden Lehrkräfte einzubringen.
- Das akademische Studium der Pädagogik hat für einige einen höheren Stellenwert als die Unterrichtspraxis.
- Nicht immer können die angehenden Lehrkräfte den Zusammenhang zwischen akademischem Studium und Unterrichtspraxis erkennen.

2. Flexibles und modulares Aus- und Weiterbildungsangebot

Erläuterung

- Aus- und (berufsbegleitende) Weiterbildungsprogramme bieten einige oder alle der folgenden Punkte:
 - i. mehrere Einstiegspunkte im Laufe des akademischen Jahres;
 - ii. Lehrveranstaltungen über Fernlehre und Online-Medien, ergänzt durch Online-Betreuung;
 - iii. Programme mit Modulen, die parallel laufen, um die Anknüpfungspunkte zwischen ihnen herauszustreichen;
 - iv. die Möglichkeit des Teilzeitstudiums am Abend oder an Wochenenden.
- Insgesamt wird mit dem flexiblen und modularen Angebot das Ziel verfolgt, den Fremdsprachenunterricht für unterschiedlichste Personenkreise attraktiv zu machen, unterschiedliche Lebensstile und finanzielle Faktoren zu berücksichtigen sowie den Einsatz neuer Lernumgebungen und von Strategien des lebenslangen Lernens zu fördern.

Ausführliche Darstellung

- In einem sich verändernden Bildungsklima und in einem Europa, das die Mobilität betont, sind flexible und modulare Lehrveranstaltungen ein wichtiger Weg, um einen neuen Kreis von Personen für den Lehrberuf zu interessieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Lehrveranstaltungen mitzuverfolgen, auch wenn sie der Einrichtung fern sind.
- Es sollte mehrere Zeitpunkte für den Einstieg in die Ausbildungsprogramme geben, damit Lehrkräfte das ganze Jahr über aufgenommen werden und in den Ferienzeiten arbeiten können.

Anschaungsbeispiele aus den Fallstudien

Open University

Was geschieht: Da es sich um eine Fernlehruniversität handelt, ist der Unterricht flexibel und findet mit Hilfe von Online-Materialien und –Betreuung sowie in neuen Lernumgebungen statt. Dies trägt auch den unterschiedlichen finanziellen und persönlichen Umständen der angehenden Lehrkräfte Rechnung.

Relevanz: Den Lernenden wird ein hohes Maß an Flexibilität geboten, für die TutorInnen erschwert dies jedoch manchmal die Arbeit, da sie sich an zahlreiche Lernende anpassen können müssen, die auf unterschiedlichen Stufen der Ausbildung stehen.

(Vgl. OU 3.1.3)

Pädagogische Akademie, Innsbruck

Was geschieht: Der Studiengang „EuropalehrerIn“, ein postgraduales Zusatzstudium für das englische Lehramt (Postgraduate Certificate in Education, PGCE), ist modular aufgebaut, wobei verschiedene Abschnitte in verschiedenen Ländern absolviert werden.

Relevanz: Das bietet angehenden Lehrkräften die Möglichkeit, strukturierter zu lernen und die kulturellen und methodisch-didaktischen Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern wahrzunehmen, und erhöht ihre Mobilität in Europa.

(Vgl. PA 3.1.1)

Universität Venedig

Was geschieht: Viele Studiengänge werden online angeboten und es gibt eigene Schulungen für Online-TutorInnen.

Relevanz: Auf diese Art haben Studierende außerhalb von Venedig die Möglichkeit, Studiengänge für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften zu belegen, und angehende Lehrkräfte, die ein Praktikum im Ausland absolvieren, können während ihrer Abwesenheit die Lehrveranstaltungen mitverfolgen.

(Vgl. V 3.3.1)

Praktische Umsetzung

- Die Bildungsprogramme für Lehrkräfte werden von den Einrichtungen so gestaltet, dass sie flexibel und in modularisierter Form angeboten werden können. Das gibt angehenden und bereits aktiven Lehrkräften die Möglichkeit, ihre Ausbildung und berufliche Weiterentwicklung mit anderen beruflichen und persönlichen Verpflichtungen abzustimmen.
- Lehrkräfte können berufsbegleitende Bildungsmodule dann absolvieren, wenn es ihnen passend erscheint.
- Lehrkräfte können ihre Weiterbildung und berufliche Entwicklung auf einen Bereich konzentrieren, der sie besonders interessiert. Das bedeutet, dass Lehrkräfte sich Spezialgebiete aneignen.

- Das flexible Angebot von Ausbildungsteilen bedeutet, dass angehende Lehrkräfte an jeder beliebigen Lehrveranstaltung, für die sie noch zusätzliche Leistungen erbringen müssen, erneut teilnehmen können.
- Die Einrichtungen weisen einen hohen internen Organisationsgrad auf. Sie sind in der Lage, einen flexiblen und modularen Ansatz zu bieten, der die Anzahl der angehenden und aktiven Lehrkräfte, die eine Aus-/Weiterbildung absolvieren, maximiert.

Probleme

- Für die TutorInnen kann es schwierig sein, ihren Unterricht kontinuierlich zu gestalten, wenn Studierende unterm Jahr in die Lehrveranstaltungen einsteigen.
- Ein modulares und flexibles Angebot kann dazu führen, dass die Studierenden weniger Interaktionen mit Peers haben als das bei herkömmlichen Studienangeboten der Fall ist. Das erschwert Peer-Beobachtung, Peer Review, Team-Teaching und die Vernetzung.
- Für die Einrichtungen kann es schwierig sein, für ihre Studierenden Lehrveranstaltungen zu finden, die diese im Ausland absolvieren können und die den Erfordernissen ihres institutionellen und nationalen Kontextes entsprechen.
- In bestimmten Kontexten empfiehlt sich ein Schulpraktikum eher zu bestimmten Zeiten im Jahr. Das ist bei der Modularisierung der Studiengänge zu berücksichtigen.

3. Expliziter Rahmen für die Unterrichtspraxis (*Stage/Praktikum*)

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte erhalten spezielle Leitlinien für ihr Schulpraktikum.
- Dazu zählen:
 - i. eine detaillierte Beschreibung der Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Bildungseinrichtung der PraktikantInnen;
 - ii. eine Erläuterung, wie die Beziehung zur Mentorin/zum Mentor gestaltet ist;
 - iii. Informationen über ihre Rechte und Pflichten an der Schule;
 - iv. Ratschläge und Leitlinien, wie sie ihre Erfahrung beobachten und reflektieren können.
- Die PraktikantInnen erhalten sowohl von der Schule (vor allem von ihren MentorInnen) als auch von ihrer eigenen Bildungseinrichtung strukturiertes Feedback zum Schulpraktikum.

Ausführliche Darstellung

- Es hilft den PraktikantInnen, sich über die Erwartungen, Verpflichtungen und Ergebnisse ihres Schulpraktikums im Klaren zu sein, ihre Rechte zu kennen und zu wissen, wie sie mit auftretenden Problemen oder Schwierigkeiten während der Praktikumszeit umgehen können.
- Für die PraktikantInnen ist es wichtig, Leitlinien für und Feedback zu ihrem Schulpraktikum zu bekommen. MentorInnen und LehrkräftebildnerInnen spielen eine zentrale Rolle in diesem Prozess und müssen unbedingt zusammenarbeiten.

- Einige Einrichtungen schließen einen schriftlichen Vertrag ab, den der/die PraktikantIn, die betreffende Schule und die betreffende Bildungseinrichtung unterzeichnen. Diese Option wird vor allem dann gewählt, wenn es gilt, bestimmte rechtliche Fragen für die betroffenen Parteien zu klären.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

St Martin's College

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte evaluieren jede Unterrichtsstunde, die sie während ihres 120-tägigen Praktikums unterrichten. Parallel dazu geben die MentorInnen der Schule den Universitäten schriftliches Feedback zu jeder Unterrichtsstunde, die die angehende Lehrkraft hält.

Relevanz: Die PraktikantInnen erhalten laufend schriftliches Feedback und eine tragfähige Struktur für ihre Unterrichtspraxis.

(Vgl. StM 3.1.2)

Universität Granada

Was geschieht: Das Schulpraktikum wird auf vier Monate geblockt; während dieser Zeit unterrichten die angehenden Lehrkräfte an mehr als einer Schule. Ihre TutorInnen stehen ihnen im Rahmen wöchentlicher Treffen zur Verfügung.

Relevanz: Die PraktikantInnen werden ermuntert, an Elternabenden und Lehrkräfteversammlungen teilzunehmen und die umfassendere Rolle einer Lehrkraft außerhalb des Klassenzimmers systemisch zu begreifen.

(Vgl. G 3.1.1)

Universität Venedig

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte arbeiten eng mit einem/einer SupervisorIn zusammen, die sowohl Lehrkräfte als auch LehrkräftebildnerInnen sind. Die SupervisorInnen organisieren und begleiten das Schulpraktikum der angehenden Lehrkräfte und sind das Bindeglied zwischen der Schule und der Bildungseinrichtung. Die PraktikantInnen unterzeichnen einen Vertrag für das Schulpraktikum.

Relevanz: Der Praktikumsvertrag wird von der Bildungseinrichtung, dem Praktikanten/der PraktikantIn und der Schule unterzeichnet und informiert alle Parteien im Voraus über ihre Rechte, Pflichten und Verantwortungsbereiche.

(Vgl. V 3.1.2)

Universität Warschau

Was geschieht: Das Schulpraktikum ist eine Mischung aus Hospitationen (aus rechtlichen Gründen während der ersten zwei Jahre) und selbstständigem Unterrichten (im dritten Jahr). Die PraktikantInnen können Lernende auf zwei oder mehr Lernstufen (Primar-, erste und zweite Sekundarstufe) beobachten und/oder unterrichten.

Relevanz: Der Praktikumsrahmen bedeutet, dass die angehenden Lehrkräfte Lernende unterschiedlicher Niveaus beobachten, wodurch ihre Beschäftigungsfähigkeit steigt, und einen komparativen und kontextabhängigen Ansatz für das Lehren und Lernen vermittelt bekommen.

(Vgl. W 3.1.2)

Praktische Umsetzung

- Das Schulpraktikum ist durchorganisiert.
- Die MentorInnen werden umfassend informiert und geschult und sind mit den Erwartungen sowohl der PraktikantInnen als auch der Bildungseinrichtungen vertraut.

- Auch die PraktikantInnen wissen genau, welche Leistungen von ihnen im Klassenzimmer erwartet werden und welche Unterlagen oder Tagebücher anschließend zu erstellen sind.
- Die PraktikantInnen müssen Hospitationen, Peer-Beobachtung und Unterricht in einem ausgewogenen Verhältnis und ihrer Ausbildungsstufe angemessen sowie mit unterschiedlichen Lernenden absolvieren.
- Die Bildungseinrichtung hält Kontakt zu den Schulen, an denen ihre PraktikantInnen arbeiten. Die TutorInnen besuchen ihre PraktikantInnen regelmäßig, um ihren Unterricht zu beobachten.
- Daher sind allfällige Probleme mit PraktikantInnen oder Schulen absehbar und werden bearbeitet, bevor sie eskalieren.
- PraktikantIn, MentorIn und TutorIn dokumentieren und evaluieren die Entwicklung des Praktikanten/der Praktikantin während des Schulpraktikums. Dreier-Treffen zwischen TutorIn, MentorIn und PraktikantIn sind eine wichtige Form des Feedback für die PraktikantInnen.

Probleme

- Das Feedback von TutorInnen und MentorInnen im Rahmen des Schulpraktikums muss konstruktiv und einfühlsam erfolgen.
- MentorInnen können den Eindruck gewinnen, dass ihre Arbeit nicht anerkannt wird, weil es häufig keine formalen Anreize für sie gibt, als MentorInnen zu fungieren.
- PraktikantInnen, die nicht zu zweit oder in Gruppen an Schulen untergebracht werden, haben keine Möglichkeit zur Peer-Beobachtung und zur Peer Review und könnten sich sowohl von den KollegInnen als auch von ihrer Bildungseinrichtung isoliert fühlen.
- Zeitliche Zwänge wirken sich manchmal negativ auf die Häufigkeit aus, mit der die TutorInnen die PraktikantInnen besuchen können. In solchen Fällen ist die Rolle der MentorInnen noch wichtiger.

4. Das Arbeiten mit einem/einer MentorIn – die Bedeutung des Mentoring

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte arbeiten während ihres Schulpraktikums mit einem/einer MentorIn zusammen.
- MentorInnen sind erfahrene Fremdsprachenlehrkräfte, die bereit sind, PraktikantInnen in allen Belangen des Lehren und Lernens zu beraten und anzuleiten.
- Die angehenden Lehrkräfte wissen, dass MentorInnen ihnen beim Übergang von PraktikantInnen zu qualifizierten Lehrkräften wertvolle Hilfe bieten.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, eine freundliche, flexible und professionelle Beziehung zu MentorInnen aufzubauen, die auf Vertrauen, Offenheit und gegenseitigem Respekt beruht.

- MentorInnen beobachten von den PraktikantInnen gehaltene Unterrichtsstunden, geben ihnen ausführliches Feedback zu ihren Fortschritten und fungieren als Schnittstelle zur Bildungseinrichtung der PraktikantInnen.

Ausführliche Darstellung

- Mentoring ist eine wichtige Schnittstelle zwischen Schule und Bildungseinrichtung sowie zwischen Theorie und Praxis.
- Man kann nicht davon ausgehen, dass jemand, der eine gute Lehrkraft ist, ohne Ausbildung als MentorIn arbeiten kann.
- MentorInnen sollten in die Arbeit der pädagogischen Abteilungen der Universitäten eingebunden sein. Das erhöht die Qualität des Mentoring.
- Die Ausbildung von MentorInnen könnte in Form eines postgradualen Abschlusses oder einer postgradualen Qualifikation erfolgen (wenn möglich auf europäischer Ebene akkreditiert). Eine spezifische Ausbildung für diese Qualifikation könnte schulische Aktivitäten (Koordinierung anderer Fremdsprachenlehrkräfte, Teamwork, Koordinierung von Aktionsforschung, Erstellung von Unterrichtsmaterialien, Lehrplanentwicklung und so weiter) mit theoretischen Reflexions- und Forschungsbereichen mit Bezug zur Pädagogik oder dem akademischen Fach verbinden.

Anschaungsbeispiele aus den Fallstudien

Open University

Was geschieht: MentorInnen tragen wesentlich dazu bei, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken und die berufliche Entwicklung der PraktikantInnen während des Schulpraktikums kontrollierend zu begleiten. Die MentorInnen werden vor Beginn des Schulpraktikums eingehend gebrieft. Von den PraktikantInnen wird erwartet, dass sie ungefähr eine Stunde pro Woche mit ihren MentorInnen verbringen.

Relevanz: Fernlehre verleiht naturgemäß der Rolle der Mentorin/des Mentors noch stärkeres Gewicht, da sie/er die einzige fachlich geschulte Person ist, mit der der/die PraktikantIn in regelmäßigem Kontakt steht. Darüber hinaus ist der/die MentorIn für die PraktikantInnen die erste Ansprechstelle bei Fragen oder Problemen, da die PraktikantInnen in der Schule allein sind und sie nur über virtuelle Netzwerke mit Peers verbunden sind.

(Vgl. OU 3.1.5)

Universität von Lettland

Was geschieht: MentorInnen helfen, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken, und sorgen für den Kommunikationsfluss zwischen Schule und Universität.

Relevanz: MentorInnen sind maßgeblich daran beteiligt, Konflikte zu vermeiden, die sich aus den traditionelleren Unterrichtsstilen älterer Lehrkräfte und den neuen Ansätzen der PraktikantInnen ergeben können.

(Vgl. L 3.1.2)

Universität Venedig

Was geschieht: Die von der SSIS in Venedig eingesetzten MentorInnen stehen in engem Kontakt mit SupervisorInnen. Sie sind voll qualifizierte Lehrkräfte mit fünf Jahren Unterrichtserfahrung. Die Rolle der MentorInnen ist in der Praktikumsvereinbarung, die

die PraktikantInnen unterzeichnen, formell festgelegt. Im Allgemeinen besteht ihre Aufgabe darin, die PraktikantInnen zu begrüßen und einzuführen, ihre Aktivitäten zu planen und Hospitationen und Unterrichtspraxis auf die spezifischen Interessen der PraktikantInnen abzustimmen. Nach jedem Schultag geben die MentorInnen den PraktikantInnen Feedback. MentorIn ist eine unbezahlte Funktion, obwohl Schulen sie aus ihren eigenen Finanzmitteln bezahlen können, wenn sie möchten. Im Laufe des akademischen Jahres organisiert die SSIS Workshops und ein oder zwei Plenarkonferenzen mit MentorInnen.

Relevanz: Die MentorInnen haben aufgrund ihres Kontaktes mit den SupervisorInnen eine enge Verbindung zur Universität. Die SupervisorInnen tragen entscheidend zur Einbindung und Vernetzung der MentorInnen bei.

(Vgl. V 3.1.3)

Universität Warschau

Was geschieht: Die TutorInnen halten eine Lehrveranstaltung für MentorInnen am English College ab, das diese auch finanziert. Die Lehrveranstaltung soll die MentorInnen mit neuen Lehrmethoden vertraut machen. Die TutorInnen halten Kontakt mit den MentorInnen ihrer PraktikantInnen, und ehemalige PraktikantInnen werden ermuntert, für zukünftige PraktikantInnen die MentorInnenrolle zu übernehmen. Jedes Jahr gibt es ein Treffen und einen Workshop für MentorInnen, die Themen wie Multimedia im Fremdsprachenunterricht gewidmet sind. Während ihres Schulpraktikums besprechen die PraktikantInnen nach jeder gehaltenen Stunde ihre Erfahrungen mit den MentorInnen.

Relevanz: LehrkräftebildnerInnen geben sich besondere Mühe, PraktikantInnen nach Abschluss ihrer Qualifikation für die Aufgabe der Mentorin/des Mentors zu gewinnen.

(Vgl. W 3.1.3)

Praktische Umsetzung

- Die MentorInnen unterstützen die PraktikantInnen während ihres Schulpraktikums.
- Die PraktikantInnen erhalten von ihren MentorInnen laufend Rat, Hilfe und Unterstützung.
- Die PraktikantInnen arbeiten eng mit ihren MentorInnen zusammen, um die von ihnen im Rahmen des Schulpraktikums erwarteten Aufgaben zu erfüllen.
- Die MentorInnen sorgen für eine enge Verbindung zwischen der Schule und der Universität sowie zwischen den theoretischen Aspekten der Lehrkräfteausbildung und der schulischen Erfahrung.
- Die MentorInnen werden von der Universität umfassend gebrieft und wissen, welche Erwartungen die Universität und die PraktikantInnen in sie setzen.
- Ebenso ist den PraktikantInnen die Rolle der MentorInnen im Rahmen des Schulpraktikums vollkommen klar.
- Während des Schulpraktikums erfüllen die MentorInnen eine Reihe von Aufgaben und Verpflichtungen gegenüber den PraktikantInnen: sie beobachten z. B. ihren Unterricht, geben ihnen Feedback, überprüfen ihre Stundenbilder und bieten allgemeine „seelsorgerische“ Unterstützung.
- An der Universität tätige TutorInnen können die PraktikantInnen während ihres Schulpraktikums besuchen, die Beziehung zwischen PraktikantIn und MentorIn selbst beobachten und bei Dreier-Treffen besprechen.

Probleme

- Für die MentorInnen muss die Arbeits- oder Unterrichtsbelastung reduziert werden, damit sie ihre Mentoring-Pflichten entsprechend wahrnehmen können. Das fällt in die Zuständigkeit der Schule.
- Die PraktikantInnen und MentorInnen gehören oft unterschiedlichen Generationen an, was zu Diskussionen über Unterrichtsmethoden, Methodik und persönliche Unterrichtsidentitäten führen kann.
- Die PraktikantInnen sehen die MentorInnen unter Umständen eher als Autoritätspersonen denn als KollegInnen.

5. Interkulturelle und multikulturelle Umgebung

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte haben Erfahrung mit dem Leben, Studieren, Arbeiten oder Unterrichten in einem Kontext, der geprägt ist von klar unterschiedenen oder unterschiedlichen sozialen, kulturellen, ethnischen, nationalen, religiösen oder sprachlichen Gruppen.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen, dass interkulturelle und multikulturelle Ansätze für das Lehren und Lernen nur funktionieren, wenn die Lehrkräfte dynamische Interaktionen zwischen der Lehrkraft und den Lernenden sowie zwischen den Lernenden selbst fördern.

Ausführliche Darstellung

- „Multikulturell“ wird als deskriptiver Begriff verstanden, der sich auf eine Reihe unterschiedlicher kultureller Sichtweisen und Haltungen bezieht, die gleichzeitig nebeneinander bestehen. „Interkulturell“ bezieht sich auf den dynamischen Austausch und die Interaktion zwischen den verschiedenen kulturellen Sichtweisen. Diese Prozesse finden sowohl im Heimatland der angehenden Lehrkräfte wie auch im Ausland statt.
- Sogar innerhalb eines nationalen Kontextes weisen die von sozialen, ethnischen und politischen Faktoren sowie von Geschlecht, Alter und sexueller Orientierung geprägten kulturellen Sichtweisen und Haltungen der Lernenden eine große Bandbreite auf. Diese Sichtweisen und Haltungen beeinflussen die Reaktion der Lernenden auf das Lehren und Lernen.
- Eine Möglichkeit, ein interkulturelles Umfeld zu erleben, besteht darin, Nicht-MuttersprachlerInnen in der eigenen Muttersprache zu unterrichten (z. B. Kinder aus Immigrantengemeinschaften). Praktika in multikulturellen Klassen helfen den angehenden Lehrkräften, interkulturell zu denken.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

CIEP, Sèvres

Was geschieht: Als Verwaltungseinrichtung des Austauschprogrammes für FremdsprachenassistentInnen in Frankreich verfolgt das CIEP das Ziel, den ins Ausland

vermittelten und in Frankreich aufgenommenen FremdsprachenassistentInnen eine breite Palette kultureller Erfahrungen zu ermöglichen. Es gibt eine konzertierte Politik, Englisch-MuttersprachlerInnen aus einer größeren Zahl von Ländern aufzunehmen als in der Vergangenheit. Darüber hinaus werden die FremdsprachenassistentInnen nun stärker ermuntert, authentische kulturelle Materialien über ihren lokalen und nationalen Hintergrund in ihren Unterricht einzubauen.

Relevanz: Es geht darum, die mit einer bestimmten Sprache verbundenen unterschiedlichen kultureller Sichtweisen anzuerkennen und diese Unterschiedlichkeit positiv zu nutzen.

(Vgl. CIEP 3.1.1)

Pädagogische Akademie, Innsbruck

Was geschieht: Es gibt drei Mobilitätsprogramme, die sowohl Lehrkräften als auch LehrkräftebildnerInnen die Möglichkeit zu einem Auslandsaufenthalt bieten. Zehn Prozent der angehenden Lehrkräfte nehmen am Austauschprogramm ERASMUS teil, zehn qualifizierte Lehrkräfte absolvieren einen einwöchigen Fortbildungskurs im Ausland, und ein COMENIUS 2-Projekt, Mobile European Teacher (MET; mobile europäische Lehrkräfte), bietet angehenden Lehrkräften die Möglichkeit, einen zweiwöchigen Studienaufenthalt an einer Einrichtung im Ausland zu verbringen.

Relevanz: Eine solide Finanzierungsstruktur hat den Aufbau einer breiten Palette von länger dauernden europäischen Austauschprojekten sowohl für angehende Lehrkräfte als auch für LehrkräftebildnerInnen ermöglicht.

(Vgl. PA 3.1.2)

Universität Bremen

Was geschieht: Ein Studienaufenthalt im Ausland ist verpflichtend vorgeschrieben, obwohl Dauer und Häufigkeit der Aufenthalte davon abhängen, ob es Partnerschaften gibt, wie z. B. die enge Verbindung zwischen der Universität Bremen und dem IUFM in Calais, Frankreich.

Relevanz: Die Vorgangsweise der Universität Bremen, die einen Studienaufenthalt im Ausland zu einem verpflichtenden Bestandteil der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften erklärt, ist ungewöhnlich.

(Vgl. B 3.1.2)

Universität Warschau

Was geschieht: Die Colleges des LehrerInnenbildungszentrums beziehen angehende Lehrkräfte wo immer möglich in ihre europäischen Forschungsinitiativen ein. ERASMUS-Studierende am Zentrum arbeiten oft paarweise mit polnischen KollegInnen, um sich über kulturelle und interkulturelle Sichtweisen in Bezug auf das Unterrichten und allgemeinere Themen auszutauschen. Die meisten Kontakte für Praktika und interkulturelles Lernen knüpft das Zentrum zu bilingualen Schulen im Raum Warschau. Einrichtungen wie das Goethe Institut halten am Zentrum muttersprachliche Workshops ab, in denen kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.

Relevanz: Die Universität ermöglicht den angehenden Lehrkräften Zugang zu multikulturellen und interkulturellen Umgebungen, indem sie die Anwesenheit ausländischer Studierender in Warschau und örtliche bilinguale Schulen auf innovative Weise nutzt. Das erweist sich vor allem dann als wertvoll, wenn die angehenden Lehrkräfte keine Möglichkeit haben, ins Ausland zu fahren.

(Vgl. W 3.1.4)

Praktische Umsetzung

- Die Bildungseinrichtung gibt den angehenden Lehrkräften die Möglichkeit, unterschiedliche Schülergruppen (d. h. in städtischen aber auch in ländlichen Gebieten) zu unterrichten. Sie können auch eine Ausbildung absolvieren, um die eigene Muttersprache als Fremdsprache zu unterrichten.
- Muttersprachliche angehende Lehrkräfte werden ermuntert, Kontakte zu nicht-muttersprachlichen KollegInnen zu pflegen. Dies lässt sich dadurch bewerkstelligen, dass für die Gruppenarbeit Paare gebildet werden.
- Die angehenden Lehrkräfte haben Erfahrung mit dem Studieren und Arbeiten in einem anderen Land und daher kulturelle Bewusstheit entwickelt; sie sind in der Lage, sich wertfrei mit Unterschiedlichkeiten auseinanderzusetzen. Dieser Prozess lässt sich durch die Inhalte der Ausbildung verstärken.
- Die angehenden Lehrkräfte werden ermutigt, Netzwerke mit KollegInnen aus anderen Ländern aufzubauen und zu pflegen.
- Die angehenden Lehrkräfte verstehen die Konzepte von Interkulturalität und Multikulturalität und können Fragestellungen rund um diese beiden Begriffe fundiert und klar diskutieren.
- Die angehenden Lehrkräfte arbeiten gut in Gruppen mit KollegInnen unterschiedlichster Herkunft zusammen. Die Art, wie sie ihre KollegInnen behandeln, spiegelt sich in der Art, wie sie unterrichten.
- Die angehenden Lehrkräfte verbringen während ihrer Ausbildung einige Zeit im Ausland.

Probleme

- Die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte erfolgt manchmal in Gegenden, die kaum Möglichkeiten für interkulturelle oder multikulturelle Erfahrungen bieten.
- In bestimmten Lernkontexten kann es schwierig sein, Fragen der Interkulturalität und Multikulturalität anzusprechen. Der Umgang der angehenden Lehrkräfte damit muss kontext-abhängig sein.

6. Kontakte zu PartnerInnen im Ausland, einschließlich Besuche, Austausch oder IKT-Verbindungen

Erläuterung

- Angehende Lehrkräfte wissen, welche Möglichkeiten sie haben, um mit PartnerInnen im Ausland zu kommunizieren sowie Informationen und Ressourcen auszutauschen.
- Neben Besuchen bei Partneereinrichtungen haben sich folgende Formen von Kontakten bewährt:
 - i. schriftlicher Austausch;
 - ii. eTwinning (elektronische Partnerschaften) von Einrichtungen;
 - iii. interaktives Forum zwischen Einrichtungen;
 - iv. E-Mail;
 - v. Video-Konferenzen.

Ausführliche Darstellung

- Die Einrichtung einer Webseite für Fremdsprachenlehrkräfte in Europa wäre eine Schlüsselressource für die Zentralisierung von auf Europa bezogenen pädagogischen Informationen. Die Lehrkräfte sollten motiviert werden, sich als aktive BeiträgerInnen und nicht nur als KonsumentInnen einzubringen. Die Website würde nützliche Informationen sowohl für Lehrkräfte als auch LehrkräftebildnerInnen umfassen.

Anschaunungsbeispiele aus den Fallstudien

CIEP, Sèvres

Was geschieht: Die Winter- und Sommerpraktika (*stages*) des CIEP fungieren als informelles Netzwerk für Lehrkräfte aus der ganzen Welt, die Französisch als Fremdsprache unterrichten. Jedes Jahr nehmen 300 bis 400 Lehrkräfte am Sommerpraktikum teil.

Zusätzlich bietet das Programm „Franco-britannique“ eine solide Basis für organisierte und betreute Austausche zwischen auf Sprachen spezialisierten Schulen im Vereinigten Königreich und Frankreich.

Relevanz: In Feedback-Fragebögen geben aktive Lehrkräfte an, dass die im Rahmen eines Praktikums gebotenen Möglichkeiten zur Vernetzung zu den wichtigsten Aspekten der dafür aufgewendeten Zeit gehören. Wenn Lehrkräfte Probleme bei der Organisation und Weiterführung von Austauschprojekten im Rahmen des Programms „Franco-britannique“ haben, kann ihnen das CIEP mit Rat und Tat zur Seite stehen.

(Vgl. CIEP 3.1.2)

Pädagogische Akademie, Innsbruck

Was geschieht: Die Einrichtung schöpft alle von ERASMUS gebotenen Austauschmöglichkeiten aus, um angehende Lehrkräfte ins Ausland zu schicken.

Relevanz: Im Gegensatz zu anderen Einrichtungen, die die verfügbaren Mittel manchmal zu wenig nutzen, schöpft die Pädagogische Akademie die über ERASMUS verfügbaren Ressourcen zur Gänze aus.

(Vgl. PA 3.1.2)

Universität Oslo

Was geschieht: Die Universität verfügt über ein Intermedia-Zentrum für interdisziplinäre Studien in neuen Medien, für netzbasiertes Lernen, methodisch-didaktische Forschung und die Produktion von Internet-Materialien.

Relevanz: Ein derartiges Intermedia-Zentrum wäre eine starke Plattform für die Erforschung neuer Wege zur Förderung virtueller Kontakte und des virtuellen Austausches zwischen LehrkräftebildnerInnen, Lehrkräften und Einrichtungen in verschiedenen Ländern.

(Vgl. O 2.1.1)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte erhalten Informationen über die bestehenden Kontakte zwischen ihrer Universität und Bildungseinrichtungen im Ausland.
- Die angehenden Lehrkräfte werden informiert, welche Möglichkeiten ihnen für Auslandsreisen oder Austauschaufenthalte im Ausland offen stehen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind mit der entsprechenden Technologie vertraut und wissen, wie sie auf die Links mit Partnereinrichtungen zugreifen können. Darüber hinaus stehen ihnen selbst direkte Zugriffsmöglichkeiten zur Verfügung, über die sie sich an diesen Links beteiligen können.

- Die angehenden Lehrkräfte werden ermutigt, Kontakte zu Partneruniversitäten aufzubauen und, sofern die finanziellen Mittel es zulassen, können sie diese Universitäten im Rahmen kurzer Aufenthalte besuchen.
- Die angehenden Lehrkräfte verbringen einen Teil ihrer Zeit damit, sich aktiv an IKT-Links zu beteiligen.
- Der Nutzen dieser Austausche und virtuellen Kontakte zeigt sich in der kulturellen Bewusstheit der angehenden Lehrkräfte, in der Entwicklung ihre Unterrichts- und ihrer Fremdsprachkompetenz.

Probleme

- Werden der Rahmen und die Kriterien für Partnerschaften nicht im Voraus klar definiert, kann es zu Kommunikationsproblemen kommen.
- Es könnte schwierig sein, Finanzmittel für die Einrichtung von Links zu erhalten.
- In einigen Kontexten könnte der Zugang zum Internet und zu computertechnischen Anlagen problematisch sein.
- Die angehenden Lehrkräfte werden sich nur an Links beteiligen, bei denen sie das Gefühl haben, dass sie unmittelbar zu ihrem Unterricht beitragen.

7. Arbeits- oder Studienaufenthalt in einem Land oder Ländern, in denen die Fremdsprache der angehenden Lehrkraft als Muttersprache gesprochen wird

Erläuterung

- Angehende Lehrkräfte verbringen so oft wie möglich Zeit in jenem Land, in dem die von ihnen unterrichtete Fremdsprache als Muttersprache gesprochen wird.
- Unabhängig davon, ob der längere Auslandsaufenthalt vor oder während der Ausbildung stattfindet, ist der persönliche und berufliche Nutzen für die angehenden Lehrkräfte sehr real. Neben der eindeutigen Verbesserung ihrer Sprachkompetenz erhalten die angehenden Lehrkräfte auch Einblick in die Kultur und das Alltagsleben eines anderen Landes. Die angehenden Lehrkräfte lernen Menschen kennen, nehmen an Veranstaltungen und Aktivitäten teil und verbessern so ihre Kommunikationsfertigkeiten und ihre kulturelle Bewusstheit. Diese Erfahrungen geben sie später an ihre Lernenden weiter und machen dadurch die Fremdsprache relevanter und besser erlebbar.
- Während der Ausbildung zur Lehrkraft liegt der Schwerpunkt eines längeren Auslandsaufenthaltes auch auf dem Knüpfen von Netzwerken und Kontakten in der Zielkultur sowie auf dem Sammeln authentischer Materialien und Ressourcen für die Verwendung in der Ausbildung und später im Unterricht.

Ausführliche Darstellung

- Bei Auslandsaufenthalten stellt sich natürlich immer die Frage der Finanzierung. Damit Fremdsprachenlehrkräfte das für einen effizienten Unterricht erforderliche Niveau fremdsprachlicher Kompetenz erreichen, ist jedoch ein längerer Aufenthalt in einem entsprechenden Land dringend zu empfehlen. Die finanziellen Hindernisse müssen deutlich verringert werden. Auslandsaufenthalte

können auf verschiedene Arten finanziert werden, z. B. über Europäische Programme wie SOKRATES oder LEONARDO DA VINCI, über einzelne Bildungseinrichtungen und über bilaterale Austauschvereinbarungen zwischen Einrichtungen.

- Es herrscht Einigkeit, dass es derzeit für angehende Lehrkräfte aus bestimmten Kontexten schwieriger ist, einige Zeit im Ausland zu verbringen, als für andere. Angehende Lehrkräfte, die aus Ländern mit weniger verbreiteten Sprachen kommen, haben z. B. weniger Möglichkeiten, an bilateralen Austauschen teilzunehmen.
- Ein Auslandsaufenthalt vermittelt den angehenden Lehrkräften eine breitere interkulturelle Erfahrung, verbessert ihre sprachlichen Fähigkeiten und hilft ihnen, Kontakte und Netzwerke zu knüpfen. Er ist für die angehenden Lehrkräfte sowohl persönlich als auch beruflich ein Gewinn.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Pädagogische Akademie, Innsbruck

Was geschieht: Im Rahmen des Programms „EuropalehrerIn“ verbringen die angehenden Lehrkräfte am Beginn ihrer Ausbildung fünf Wochen an einer Partneruniversität wie dem St. Martin’s College im Vereinigten Königreich. Außerdem verbringen sie am Ende ihrer Ausbildung noch einmal fünf Monate im Vereinigten Königreich; sie hospitieren und sammeln Unterrichtspraxis.

Relevanz: Über eine spezielle Vereinbarung zur Anerkennung von Qualifikationen können die Studierenden der PA in Lernkontexten im Ausland unterrichten.

(Vgl. PA 3.1.3)

St Martin’s College

Was geschieht: Als Teil der oben erwähnten Initiative können im Gegenzug angehende Lehrkräfte dieser Einrichtung vier Monate ihrer Ausbildung in Österreich oder an einer der zahlreichen Partneruniversitäten in Frankreich absolvieren.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte können aufgrund spezieller Partnerschaften zwischen dem St. Martin’s College und französischen und österreichischen Einrichtungen für die LehrerInnenbildung im Ausland unterrichten.

(Vgl. StM 3.1.3)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte erhalten die Möglichkeit, einige Zeit im Ausland zu verbringen.
- Die angehenden Lehrkräfte genießen die volle Unterstützung der Bildungseinrichtung, die ihre bestehenden Netzwerke nutzt, um ihnen bei der Suche nach geeigneten Praktikumsplätzen oder Lehrveranstaltungen zu helfen.
- Seitens der Bildungseinrichtung gibt es klare Vorgaben zur angemessenen Zeitverwendung im Ausland.
- Die Bildungseinrichtung sorgt dafür, dass alle angehenden Lehrkräfte genau Bescheid wissen, welche Möglichkeiten sie im Ausland haben.
- Die Bildungseinrichtung informiert die angehenden Lehrkräfte nicht nur über Fragen im Zusammenhang mit ihrem Arbeitspraktikum oder Studienaufenthalt, sondern auch über praktische Fragen, wie z. B. Unterkunft usw.

- Die Heimateinrichtung der angehenden Lehrkräfte bleibt mit der Gasteinrichtung in Kontakt und sorgt dafür, dass die angehenden Lehrkräfte angemessene Fortschritte machen.

Probleme

- Finanzielle und Visaprobleme können es für manche angehenden Lehrkräfte schwierig machen, Zeit im Ausland zu verbringen.
- Für einige angehende Lehrkräfte kann es aufgrund persönlicher oder sonstiger Verpflichtungen schwierig sein, längere Zeit im Ausland zu verbringen.

8. In mehr als einem Land den Unterricht beobachten oder daran teilnehmen

Erläuterung

- Neben der Arbeit oder dem Studium im Ausland haben angehende Lehrkräfte die Möglichkeit, in einer fremden Einrichtung gehaltene Unterrichtsstunden zu beobachten und, wo immer möglich, selbst am Unterricht teilzunehmen.
- Wenn eine angehende Lehrkraft aus rechtlichen oder anderen Gründen nicht allein unterrichten darf, bietet sich Team-Teaching als Option an.
- Team-Teaching hat den Vorteil, dass es interkulturelle Bewusstheit sowie die Fähigkeit zu Kooperation und Teamarbeit fördert.

Ausführliche Darstellung

- Hospitation und eigene Unterrichtspraxis gehen Hand in Hand. Die angehenden Lehrkräfte sollten Gelegenheit zu beidem haben.
- Ein Rahmen für den Lehrkräfteaustausch zwischen Einrichtungen würde helfen, die Unterrichts- und Hospitationsphase im Ausland so effizient wie möglich zu gestalten.
- In einem persönlichen Sprach- und Unterrichtstagebuch oder einem Portfolio könnten die angehenden Lehrkräfte ihre Erfahrungen aufzeichnen und nützliche Ressourcen für ihren späteren Unterricht sammeln.
- Eine Ausbildung – vielleicht in Form einer Zusatzqualifikation – damit Fremdsprachenlehrkräfte ihre Muttersprache als Fremdsprache unterrichten können, würde ihre Mobilität erhöhen und ihre Chancen, im Ausland zu unterrichten, verbessern.
- Die Einbindung von Sprachschulen oder –einrichtungen, an denen MuttersprachlerInnen ihre Sprache als Fremdsprache unterrichten, schafft Unterrichtschancen für angehende Lehrkräfte und gibt ihnen die Möglichkeit, verschiedene Unterrichtsmethodiken zu erleben.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Universität Bremen

Was geschieht: Den angehenden Lehrkräften wird im Rahmen ihres Auslandspraktikums Gelegenheit geboten, so oft wie möglich am Unterrichtsprozess teilzunehmen.

Relevanz: Die Universität bemüht sich, für das Unterrichten oder das Team-Teaching im Ausland einen systematischeren Rahmen zu schaffen.

(Vgl. B 3.1.3)

Universität Venedig

Was geschieht: Angehende Lehrkräfte, die im Vereinigten Königreich Unterrichtsstunden hospitieren, unterrichten SchülerInnen der Schule in ihrer Muttersprache und erhalten von den MentorInnen der Schule oder des Colleges Feedback zu ihrer Unterrichtspraxis.

Relevanz: Selbst wenn die PraktikantInnen keine Erfahrung mit dem Unterrichten ihrer Fremdsprache sammeln können, erhalten sie eventuell die Chance, an einer ausländischen Einrichtung Sprachunterricht in ihrer Muttersprache zu erteilen und dabei ihre methodisch-didaktische Kompetenz zu verbessern.

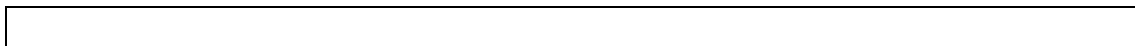
(Vgl. V 3.1.5)

Praktische Umsetzung

- Die PraktikantInnen verbringen Zeit im Ausland in einer Fremdsprachenklasse.
- Die PraktikantInnen unterrichten, hospitieren im Team oder hospitieren, je nach Umständen und Bedarf.
- Zwischen den PraktikantInnen oder Bildungseinrichtungen und anderen Bildungseinrichtungen oder Schulen im Ausland werden Netzwerke oder persönliche Beziehungen geknüpft. Das könnte auf Initiative des Praktikanten/der PraktikantIn erfolgen.
- Den PraktikantInnen muss erklärt werden, wie sie ihre Unterrichtskompetenz in verschiedenen Bereichen entwickeln können. Die PraktikantInnen brauchen zum Beispiel Anleitung, wie sie gegebenenfalls ihre Muttersprache als Fremdsprache unterrichten können. Ihr Unterrichtsansatz wäre aber auch ein anderer, wenn sie ihre Fremdsprache MuttersprachlerInnen einer dritten Sprache beibringen würden.
- Die PraktikantInnen müssen auch in der Lage sein, in Teams Stunden zu planen und eng mit ihren KollegInnen zusammenzuarbeiten.
- Die PraktikantInnen müssen ihre Auslandserfahrung in ihre Portfolios aufnehmen.

Probleme

- Den PraktikantInnen kann das Unterrichten im Ausland aus rechtlichen Gründen untersagt werden, oder weil es große Unterschiede zwischen den Bildungssystemen des Heimatlandes und des Gastlandes gibt.
- Das Unterrichten der eigenen Muttersprache erfordert andere Fähigkeiten als Lernen, die dieselbe Muttersprache sprechen wie man selbst, eine Fremdsprache zu vermitteln. Schulung für die erstere Situation kann sehr zeitaufwändig sein.



9. Ein europäischer Evaluierungsrahmen für (berufsbegleitende) LehrerInnenbildungsprogramme, der Akkreditierung und Mobilität ermöglicht

Erläuterung

- Es wird ein Rahmen erstellt, mit dem Programme, Lehrveranstaltungen und Module auf europäischer Ebene evaluiert werden können.
- Er soll die Anerkennung und Übertragbarkeit von Qualifikationen im Bereich der LehrerInnenbildung in ganz Europa gewährleisten.
- Das allgemeine Ziel lautet, Mobilität und europäische Austauschprojekte sowie die Verbesserung der Qualität von Bildungsprogrammen für Fremdsprachenlehrkräfte in Europa zu fördern.

Ausführliche Darstellung

- Das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) und der Diplomzusatz werden wichtige Bestandteile eines solchen Evaluierungsrahmens sein.
- Ein Evaluierungsrahmen mit gemeinsamen Elementen und gemeinsamen Deskriptoren stünde in Einklang mit dem Bologna-Prozess und könnte ein unabhängiges Gremium beinhalten, das die Programme für die LehrerInnenbildung in Europa bewertet und evaluiert. Da im Bildungsbereich jedoch das Subsidiaritätsprinzip gilt, würden bei den Evaluierungskriterien die Meinungen wahrscheinlich weit auseinander gehen. Unter diesem Gesichtspunkt sind u. U. bilaterale Vereinbarungen zwischen Ländern und Einrichtungen kurzfristig betrachtet die praktikablere Lösung.
- Ein Evaluierungsrahmen muss flexibel sein und auf lokale, regionale und nationale Bedürfnisse eingehen. Er sollte bewährte regionale Praxis oder lokale Autonomie nicht untergraben.
- Ein Evaluierungsrahmen wäre ein Leitfaden für nationale Programme für die LehrerInnenbildung und würde ihre Qualität erhöhen.
- Die Erweiterung der Europäischen Union macht die Erstellung eines Evaluierungsrahmens zur Priorität, damit die Mitgliedstaaten Vertrauen in die entsprechenden Aus- und Weiterbildungsprogrammen einer größer gewordenen Zahl von Partnern haben können.
- Eine Möglichkeit für einen Evaluierungsrahmen ist die lokale Anerkennung von Qualifikationen im Bereich der LehrerInnenbildung zwischen einzelnen Ländern, die sich über einen gemeinsamen Satz von Fähigkeiten, Kompetenzen und Werten einigen, die angehende Lehrkräfte erwerben sollten.
- Es könnte eine spezielle Anerkennung für Lehrkräfte geben, die an Projekten auf europäischer Ebene teilnehmen.

- Der Evaluierungsrahmen sollte die Bedürfnisse und Wünsche von Lehrkräften und Schulen berücksichtigen.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Pädagogische Akademie, Innsbruck

Was geschieht: Die Pädagogische Akademie unterhält Partnerschaften mit einer Reihe von britischen und französischen Einrichtungen und bietet Doppelqualifikationen an, die im Vereinigten Königreich bzw. in Frankreich anerkannt werden.

Relevanz: Diese Partnerschaften zeigen, wie zwischen Einrichtungen bereits bestehende Vereinbarungen zu Lehrveranstaltungen und Anrechnungsfragen funktionieren und zu Doppelqualifikationen führen, die in beiden Ländern zur Gänze anerkannt werden.

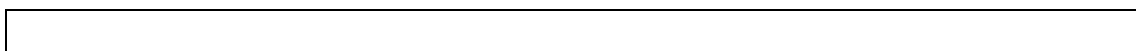
(Vgl. PA 3.1.1)

Praktische Umsetzung

- Die Qualifikationen der angehenden Lehrkräfte werden in anderen europäischen Ländern anerkannt.
- Die Lehrkräfte können mobiler werden und in anderen Ländern arbeiten, die ihre Qualifikationen anerkennen.
- Die Qualifikationen der angehenden Lehrkräfte werden im Rahmen von bestehenden Diplom- und Portfoliostrukturen anerkannt.
- Studiengänge und Lehrveranstaltungen werden nach dem ECTS bewertet und die angehenden Lehrkräfte erkennen den Wert des Diplomzusatzes.
- Die angehenden Lehrkräfte können Schulungen über akkreditierte Online- und Fernlehreprogramme absolvieren.
- Die angehenden Lehrkräfte können an flexiblen Schulungen teilnehmen, die ihren Bedürfnissen entsprechend organisiert sind.

Probleme

- Ein wesentliches Problem besteht darin, dass es noch keine gemeinsamen Definitionen für Sprachniveaus und –kompetenz gibt, da der GERS noch nicht überall in Europa gleichermaßen akzeptiert ist.
- Jedes Land hat unterschiedliche Marktbedürfnisse und Rahmenbedingungen, die einem gemeinsamen Evaluierungsrahmen in Europa entgegenstehen.
- Jedes europäische Land hat seine eigenen Regeln und Kriterien für die Lehrbefähigung und es wäre schwierig, diese in Evaluierungsrahmen einzupassen, die von einer Vielzahl von Ländern gemeinsam genutzt werden.
- Die europäischen Bildungssysteme sind sehr gut etabliert und haben unterschiedliche Traditionen. Die Kriterien für jedweden Rahmen auf europäischer Ebene müssen an unterschiedliche nationale Rahmenbedingungen angepasst werden können.



10. Laufende Verbesserung der Unterrichtskompetenz als Teil der berufsbegleitenden Bildung

Erläuterung

- Als Teil ihrer berufsbegleitenden Fort- oder Weiterbildung bemühen sich qualifizierte Lehrkräfte, ihre Kenntnisse über neue Unterrichtsmethoden und –ansätze auf dem neusten Stand zu halten.
- Es geht darum, in folgenden Bereichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln:
 - i. Aktionsforschung,
 - ii. reflexive Praxis,
 - iii. kreativer Einsatz von Materialien, Ressourcen und neuen Lernumgebungen,
 - iv. Mentoring.

Ausführliche Darstellung

- Die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften ist ein kontinuierlicher Prozess, der interpersonelle, kommunikative und Professionalisierungsaspekte einschließt. Berufsbegleitende Bildung schließt Fähigkeiten in den Bereichen Führungsqualität, Verwaltung, Mentoring und Vernetzung ein, die alle zur beruflichen Entwicklung einer Lehrkraft beitragen.
- Das Führen eines „Lerntagebuches“ hilft qualifizierten Lehrkräften, ihre Erfahrungen zu reflektieren und Bereiche festzustellen, die von Aktionsforschungsprojekten profitieren könnten.
- Der Erwerb zusätzlicher Fähigkeiten im Bereich der Aktionsforschung sollte ein zentraler Teil der Fortbildung sein, da sich ein Problem leichter lösen lässt, wenn man es selber hat. Aktionsforschung ermutigt Lehrkräfte auch, neue Wege zu suchen, Dinge zu tun.
- Berufsbegleitende Bildung könnte mit einer anerkannten Qualifikation abschließen. Sie muss sich für die Lehrkräfte lohnen und attraktiv sein. Eine Möglichkeit bestünde darin, Module zu sammeln, die gemeinsam einen Master-/Magister-Abschluss ergeben.
- Berufsbegleitende Bildung braucht formale Anerkennung in Form von Status und Gehalt für die Lehrkräfte.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

CIEP, Sèvres

Was geschieht: Die Sommerpraktika (*Stages*) am CIEP umfassen ein breit gefächertes Angebot an Kursen zur Methodik in den Bereichen Bildungsverwaltung, Beurteilung und neue Lernumgebungen.

Relevanz: Die *Stages* werden über zahlreiche Kanäle finanziert. Die meisten *Stagiaires* erhalten von ihren nationalen Stellen oder von der französischen Regierung externe Mittel für ihre berufsbegleitende Bildung. (Vgl. CIEP 4.2)

Universität Venedig

Was geschieht: SupervisorInnen, die je zu einem Teil Schulen und der Universität zugeordnet sind, sorgen dafür, dass Aus- und berufsbegleitende Fortbildung einen Zyklus bilden. Sie beraten qualifizierte Lehrkräfte über geeignete berufsbegleitende Bildungsangebote an der Universität, die nach den neuen nationalen Reformen für die berufsbegleitende Bildung der Lehrkräfte zuständig sein wird.

Relevanz: SupervisorInnen betonen die Wichtigkeit der berufsbegleitenden Bildung sowohl für angehende Lehrkräfte als auch für LehrkräftebildnerInnen und motivieren die PraktikantInnen, sich als qualifizierte Lehrkräfte berufsbegleitend weiterzubilden.

(Vgl. V 3.1.6)

Universität Warschau

Was geschieht: In einer Lehrveranstaltung zur Karriereplanung lernen die angehenden Lehrkräfte, wie sie sich auf ihre berufliche Zukunft vorbereiten, das erforderliche Portfolio für die Beförderung zusammenstellen und das berufsbegleitende Bildungsangebot zu diesem Zweck nutzen können.

Relevanz: Die berufsbegleitende Bildung spielt in Polen eine zentrale Rolle, da Lehrkräfte sich häufig auf diesem Weg auf das Unterrichten bestimmter Altersgruppen spezialisieren. Daher ist es besonders wichtig, angehende Lehrkräfte während ihrer Ausbildung über berufsbegleitende Bildung zu informieren.

(Vgl. W 3.1.8)

Praktische Umsetzung

- Qualifizierte Lehrkräfte erhalten die Möglichkeit, ihre Unterrichtskompetenz nach Abschluss der Ausbildung weiter zu verbessern.
- Einrichtungen gestatten Lehrkräften, weiterhin Lehrveranstaltungen zu besuchen und zusätzliche Qualifikationen zu erwerben.
- Lehrkräften wird an entscheidenden Punkten ihrer Karriere berufsbegleitende oder Weiterbildung angeboten.
- Lehrkräfte im aktiven Dienst werden mit neuen Methoden und Theorien vertraut gemacht, damit sie mit den Entwicklungen Schritt halten und für ihre eigene berufliche Entwicklung eine aktive Rolle übernehmen.
- Lehrkräfte im aktiven Dienst erhalten Auffrischkurse zu Fertigkeiten und Techniken, die sie zwar kennen, aber vielleicht nicht aktiv einsetzen.
- Lehrkräfte im aktiven Dienst werden ermutigt, ihren Unterricht im Licht verschiedener Ansätze zu reflektieren und neu zu bewerten. Vor allem erhalten sie eine Einführung zum Einsatz von IKT und neuen Lernumgebungen im Fremdsprachenunterricht.

Probleme

- Berufsbegleitende Bildung kann teuer sein und unter Umständen ist es schwierig, die entsprechenden Mittel aufzutreiben.
- Wenn berufsbegleitende Bildung nicht verpflichtend ist, finden viele Lehrkräfte nicht genügend Zeit oder Ressourcen, um sie zu absolvieren.
- Berufsbegleitende Bildung wird häufig von vielen verschiedenen Organisationen angeboten, was den Lehrkräften die Auswahl erschwert.
- Wenn die Schule oder die Bildungseinrichtung die berufsbegleitenden Kurse nicht anerkennt, fehlt Lehrkräften der Anreiz, diese zu besuchen.

- Schulen sollten beim Angebot von berufsbegleitender Bildung die Führung übernehmen, da sie die beruflichen Bedürfnisse qualifizierter Lehrkräfte am besten kennen.
- Die Kommunikation zwischen Lehrkräften, Schulen und Anbietern entscheidet über den Erfolg der berufsbegleitenden Bildung.

11. Laufende Fortbildung für LehrkräftebildnerInnen

Erläuterung

- Der Begriff „LehrkräftebildnerInnen“ bezieht sich auf alle Lehrpersonen, die in Bildungsprogramme für Fremdsprachenlehrkräfte involviert sind: jene, die an den Einrichtungen für die LehrerInnenbildung Methodik, Pädagogik, Didaktik usw. unterrichten sowie ExpertInnen in anderen Fachbereichen, wie z. B. Spracherwerb, (angewandte) Linguistik, Psychologie etc., die zur Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte beitragen.
- Diese LehrkräftebildnerInnen sollten in- und außerhalb des institutionellen Kontextes Zugang zu Fortbildung u. a. in folgenden Bereichen haben:
 - i. interaktiver Unterricht,
 - ii. Mentoring,
 - iii. neue Lernumgebungen,
 - iv. Vernetzung,
 - v. Entwicklung neuer Unterrichtstechniken,
 - vi. CLIL.
- Der Schwerpunkt der kontinuierlichen Fortbildung von LehrkräftebildnerInnen liegt auf:
 - i. interdisziplinären Ansätzen,
 - ii. abteilungsübergreifender Zusammenarbeit,
 - iii. Teamarbeit und Vernetzung,
 - iv. Führungskompetenzen,
 - v. der europäischen Dimension der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften.
- Die kontinuierliche Fortbildung der LehrkräftebildnerInnen wird von deren ArbeitgeberInnen anerkannt und führt zu einer weiteren Qualifikation.

Ausführliche Darstellung

- Nicht alle guten Lehrkräfte oder AkademikerInnen sind automatisch gute AusbilderInnen/TrainerInnen. Da derzeit die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts ein zentrales Thema ist, gewinnt die Rolle der LehrkräftebildnerInnen zunehmend an Bedeutung.

- Schulen müssen beim Angebot berufsbegleitender Bildung eine zentrale Rolle übernehmen, da sie unmittelbar davon profitieren.
- Die AusbilderInnen lernen, wie sie PraktikantInnen im Umgang mit Portfolios, Methoden der Selbstbeurteilung und Plänen für die persönliche Entwicklung unterstützen können. Das bedeutet, dass auch die Kompetenzen der AusbilderInnen selbst definiert werden sollten.
- Neben formellen Fortbildungskursen könnte es häufigere Kontakte und Treffen zwischen AusbilderInnen geben.
- Ein Teil der Ausbildung der LehrkräftebildnerInnen könnte gemeinsam mit dem MentorInnen-Training stattfinden.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Universität Venedig

Was geschieht: SupervisorInnen arbeiten zusammen, um ihre eigene Fortbildung zu organisieren, und nutzen dafür die bestehenden europäischen Finanzierungsinitiativen. Sie maximieren den Nutzen, indem sie das Gelernte in Seminaren und Workshops an KollegInnen weitergeben.

Relevanz: Der Kaskadeneffekt wird im Voraus geplant, um sicherzustellen, dass jede/r SupervisorIn einen Kurs in einem anderen Spezialgebiet besucht. Das bedeutet, dass die anschließenden Workshops und Seminare die größtmögliche Bandbreite von Fragestellungen für LehrkräftebildnerInnen abdecken.

(Vgl. V 3.1.7)

Praktische Umsetzung

- LehrkräftebildnerInnen erhalten die Möglichkeit, ihre methodischen Unterrichtskompetenzen nach Abschluss ihrer Ausbildung weiter zu verbessern.
- LehrkräftebildnerInnen erhalten die Chance, ergänzend zu ihrem theoretischen Wissen, ihre praktischen Schulungskompetenzen zu verbessern.
- LehrkräftebildnerInnen haben in- und außerhalb des institutionellen Kontextes Zugang zu Fortbildungen in Bereichen wie interaktiver Unterricht, Mentoring, neue Lernumgebungen, Vernetzung.
- LehrkräftebildnerInnen im aktiven Dienst erhalten Auffrischkurse zu methodischen Techniken, die sie zwar kennen, aber vielleicht nicht aktiv verwenden.
- LehrkräftebildnerInnen im aktiven Dienst werden ermutigt, ihren Unterricht im Licht verschiedener methodischer Ansätze zu reflektieren und neu zu bewerten.
- Die kontinuierliche Weiterbildung wird von den ArbeitgeberInnen der LehrkräftebildnerInnen anerkannt und führt zu einer weiteren Qualifikation.

Probleme

- Finanzierungsprobleme machen es den AusbilderInnen unter Umständen schwer, sich rechtzeitig für Kurse anzumelden und diese fristgerecht zu bezahlen.
- Die AusbilderInnen brauchen eine höhere persönliche Motivation, um Fortbildungskurse zu absolvieren, da dies nur selten ein verpflichtender Teil ihrer Arbeit ist.
- Es kann schwierig sein, die Bildungsbedürfnisse von LehrkräftebildnerInnen festzustellen und es ist nicht einfach zu entscheiden, wer dies tun könnte.

12. Mentoring-Training für schulinterne MentorInnen

Erläuterung

- Schulinterne MentorInnen werden strukturiert für das Mentoring angehender Lehrkräfte geschult.
- Sie absolvieren Schulungen, die in- und außerhalb der Bildungseinrichtung der angehenden Lehrkraft angeboten werden.
- Der Schwerpunkt der Schulung liegt auf dem Aufbau einer positiven Beziehung mit den PraktikantInnen. Folgende Aspekte sind dabei wichtig:
 - i. Wie können Kommunikationskanäle offen gehalten werden?
 - ii. Kenntnis der Rechte und Pflichten von MentorInnen und PraktikantInnen;
 - iii. Möglichkeiten, konstruktives Feedback zu geben;
 - iv. Umgang mit unterrichtstechnischen oder disziplinarischen Problemen bzw. mit juristischen Fragen;
 - v. Kontakt zur Bildungseinrichtung der angehenden Lehrkraft;
 - vi. Zusammenarbeit zwischen MentorInnengruppen an bestimmten Schulen;
 - vii. MentorInnen zur reflexiven Praxis und zur Aktionsforschung ermutigen;
 - viii. zur Selbstbeurteilung und Verbesserung der persönlichen Sprachkompetenz anleiten; dies schließt die Verwendung von Portfolios und Tagebüchern mit ein.

Ausführliche Darstellung

- Die Fortbildung von MentorInnen ist wichtig, da sie über die aktuellen methodischen Ansätze auf dem neuesten Stand sein müssen. Es reicht unter Umständen nicht aus, das weiterzugeben, was sie als angehende Lehrkräfte gelernt haben.
- Eine gewagte Annahme lautet, dass wer unterrichten kann, auch als MentorIn geeignet ist. Tatsächlich sind die beiden Tätigkeiten sehr verschieden. MentorInnen spielen in der Bildung von Fremdsprachenlehrkräften eine entscheidende Rolle, allerdings gibt es derzeit nicht immer eine Ausbildung für sie und das Mentoring ist häufig eine Ad-hoc-Tätigkeit.
- MentorInnen müssen in der Lage sein, ihre eigene Praxis zu reflektieren. Erfahrung als Fremdsprachenlehrkraft reicht nicht aus. MentorInnen würden ein Beratungs- oder Supervisionssystem brauchen und ihre Arbeit als MentorInnen müsste belohnt werden.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Universität Venedig

Was geschieht: Das SSIS in Venedig organisiert jedes Jahr Workshops und Plenarkonferenzen für die MentorInnenbildung. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Teamarbeit und Zusammenarbeit.

Relevanz: Die MentorInnen können durch Zusammenarbeit und exploratorisches Training auf ihrer engen Beziehung mit Schul-/Universitäts-supervisorInnen aufbauen. (Vgl. V 3.1.3)

Praktische Umsetzung

- Die Universität muss gewährleisten, dass die MentorInnen über sämtliche Aspekte ihrer Aufgabe umfassend informiert sind.
- Die Universität muss auch dafür sorgen, dass die MentorInnen über das Rüstzeug für effizientes Mentoring verfügen. Dazu zählen beobachten, Feedback geben, Berichte schreiben und der Umgang mit Problemen und Fragen, wann immer sie auftreten.
- Die MentorInnen müssen von der Universität organisierte Seminare und Gruppensitzungen besuchen.
- Die MentorInnen erhalten Unterlagen mit Informationen, die sie wahrscheinlich beim Mentoring brauchen werden. Sie wissen auch, an wen sie sich um zusätzliche Unterstützung wenden können.
- Die MentorInnen müssen regelmäßig an Treffen mit der Universität zugeordneten TutorInnen teilnehmen, um für nahtlose Übergänge zwischen theoretischen und praktischen Programmteilen zu sorgen.
- Die MentorInnen vergleichen das MentorInnen-Training, das sie erhalten, mit ihrer Mentoring-Erfahrung und geben der Universität kritisches Feedback für die Evaluierung.

Probleme

- Es ist unklar, wer das MentorInnen-Training finanzieren soll. Am besten wäre es, wenn Schulen und Einrichtungen sich darauf einigen könnten, die Kosten für das MentorInnen-Training gemeinsam zu tragen.
- Eine andere Frage lautet: Wer verfügt über die Qualifikation, MentorInnen das Mentoring beizubringen?
- Das MentorInnen-Training braucht einen Rahmen, der die wichtigsten Bereiche umreißt.
- Die MentorInnen müssen für ihre Teilnahme an Mentoring-Programmen berufliche Anerkennung erhalten.

13. Enge Kontakte zwischen angehenden Lehrkräften für verschiedene Sprachen

Erläuterung

- Angehende Lehrkräfte, die für das Unterrichten verschiedener Fremdsprachen ausgebildet werden, arbeiten in Lehrveranstaltungen, Seminaren, Workshops und anderen Lernaktivitäten sowie auch während ihres Schulpraktikums zusammen.
- Sie absolvieren bestimmte Ausbildungsmodulare gemeinsam und werden ermutigt, ihre methodischen Ansätze zu untersuchen und zu vergleichen.
- Wenn sie an derselben Schule untergebracht sind, arbeiten die angehenden Lehrkräfte verschiedener Sprachen während des Schulpraktikums im Rahmen

von Peer-Beobachtung, Peer Review und anderen gemeinsamen schriftlichen und praktischen Projekten zusammen.

Ausführliche Darstellung

- Es könnten Seminare oder Workshops organisiert werden, um den Fokus gezielt auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen fachlichen Ansätzen und kulturellen Kontexten in Bezug auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu legen. Diese könnten sich auch mit der europäischen Dimension und Konzepten wie Plurilingualismus und Plurikulturalismus befassen.
- Die Förderung enger Kontakte zwischen den angehenden Lehrkräften ist eine gute Möglichkeit, den interkulturellen Austausch und den Austausch guter Lehr- und Lernpraktiken zu fördern. Diese Form der Zusammenarbeit würde sich für den Austausch von Materialien anbieten, vor allem für Lehrkräfte, die seltener gelehrt Sprachen unterrichten und denen oft nur eine begrenzte Auswahl an Materialien zur Verfügung steht.
- Obwohl die grundlegende Methodik des Fremdsprachenunterrichts angehenden Lehrkräften verschiedener Fremdsprachen vermittelt werden kann, sollte ein Teil der Ausbildung von Sprachenlehrkräften nach wie vor sprachspezifisch erfolgen.
- Ein europäisches Netzwerk oder eine europäische Website könnte Lehrkräften helfen, Strategien und Methodiken über nationale Grenzen und Sprachen hinweg gemeinsam zu nutzen.
- Aus der aktuellen Situation in Luxemburg lässt sich viel lernen. Die Lehrkräfte können gemeinsame Trainingssitzungen abhalten; Themen sind z. B., wie Sprachen erlernt werden, verschiedene Lerntypen etc. und methodische Fragen im Zusammenhang mit z. B. Schreibfertigkeiten und Leseprojekten.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

St Martin's College

Was geschieht: Angehende Lehrkräfte, die für das Unterrichten verschiedener Sprachen ausgebildet werden, absolvieren eine Reihe allgemeiner Lehrveranstaltungen zu Methodik und Didaktik.

Relevanz: Es gibt bereits eine Plattform, damit diejenigen, die eine Ausbildung zur Fremdsprachenlehrkraft absolvieren, engere Kontakte knüpfen können.

(Vgl. StM 2.3)

Universität Warschau

Was geschieht: Es gibt eine neue Lehrveranstaltung zu europäischen Bildungssystemen und zur EU, die alle angehenden Lehrkräfte absolvieren.

Relevanz: Die gemeinsame Lehrveranstaltung für angehende Lehrkräfte verschiedener Disziplinen eröffnet ihnen die Möglichkeit, untereinander stärker zusammenzuarbeiten.

(Vgl. W 2.1.1)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte erhalten die Gelegenheit, ihre Erfahrungen mit KollegInnen verschiedener Sprachen zu diskutieren, zu vergleichen und die Unterschiede in den verwendeten Ansätzen herauszuarbeiten.
- Die angehenden Lehrkräfte können Vorstellungen von Good Practice und zum Einsatz von Materialien austauschen und diese an ihren eigenen sprachlichen Kontext anpassen.
- Die angehenden Lehrkräfte werden ermutigt, während der allgemeinen, nicht sprachenspezifischen Sitzungen Kontakte zu knüpfen.
- Die angehenden Lehrkräfte erhalten Gelegenheit, Materialien auszuarbeiten, die für verschiedene Sprachen adaptiert werden können.
- Die PraktikantInnen verschiedener Sprachen können ermuntert werden, bei nicht-sprachenspezifischen Gruppenarbeiten zusammenzuarbeiten.
- Die angehenden Lehrkräfte sind einer interkulturellen und multilingualen Umgebung ausgesetzt.
- Die Unterrichtsansätze der angehenden Lehrkräfte werden durch den Austausch mit Peers anderer Sprachen und deren Herangehen an die Theorie noch weiter verbessert.

Probleme

- Angehende Fremdsprachenlehrkräfte werden oft in Zielsprachengruppen unterrichtet, was die Zusammenarbeit zwischen KollegInnen mit verschiedenen Fremdsprachen verhindert.
- Die angehenden Lehrkräfte für verschiedene Fremdsprachen sind häufig in verschiedenen Abteilungen und an verschiedenen Standorten untergebracht, was die Kooperation zwischen ihnen logistisch erschwert. Ebenfalls problematisch können die Organisationsstruktur der Einrichtung und andere Faktoren, wie z. B. Stundenplanzwänge und Personalverpflichtungen sein.

ii. Wissen und Verstehen

Im 21. Jahrhundert sollte die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften folgende Komponenten umfassen:

14. Methodentraining für den Fremdsprachenunterricht sowie neueste Unterrichtstechniken und –aktivitäten

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte erlernen und verwenden verschiedene Methodiken für den Fremdsprachenunterricht.
- Sie wissen, wie Lernziele erreicht werden und kennen die verschiedenen Techniken, mit denen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören unterrichtet und Rezeptions-, Produktions-, Interaktions- und Mediationsfertigkeiten der Lernenden verbessert werden.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen, wie sie neue Unterrichtstechniken und Aktivitäten einsetzen, die auf interaktivem, Gruppen- oder Peer-gestütztem Lernen basieren.

Ausführliche Darstellung

- Angehende Lehrkräfte, die in mehreren methodischen Ansätzen für das Lehren und Lernen unterrichtet werden, können spezielle Kontexte berücksichtigen und verfügen über eine solide Basis für den kritischen und kreativen Einsatz von Unterrichtstheorien.
- Darüber hinaus lernen die angehenden Lehrkräfte verschiedene Methodiken und neue Unterrichtstechniken von Peers kennen, die als Lehrkräfte für verschiedene Sprachen mit anderen Methoden und Ressourcen ausgebildet werden.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

St Martin's College

Was geschieht: Wenn die angehenden Lehrkräfte ihre Ausbildung mit einem zweiwöchigen Italienischkurs beginnen, liegt der Schwerpunkt auf innovativen Unterrichtsansätzen wie z. B. verschiedenen optischen und akustischen Kommunikationsanreizen („prompts“).

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte werden von Anfang an mit komplexen und neuen Unterrichtsmethoden konfrontiert.

(Vgl. StM 3.2.1)

Universität Lettland

Was geschieht: Unterrichtsmethodiken für den Fremdsprachenunterricht werden in Vorlesungen, kombiniert mit interaktiven Seminaren und praktischer Gruppenarbeit, vermittelt. Darüber hinaus werden sie explizit bei Hospitationen in der Schule untersucht.

Relevanz: Es gibt zahlreiche Interaktionen zwischen verschiedenen Methoden dafür, wie man das Unterrichten lernt.

(Vgl. L 3.2.1)

Universität Venedig

Was geschieht: Als Teil ihrer IKT-Ausbildung erarbeiten die angehenden Lehrkräfte Unterrichtsstunden zum interkulturellen Lernen und untersuchen, welchen Einfluss die Technologie darauf hat. Sie lernen auch, wie sie DVD verstärkt in der Klasse einsetzen können, und führen projektbezogene Arbeit zur Integration von Technologie in den Fremdsprachenunterricht durch.

Relevanz: IKT sind vollständig integriert, um den Lehrkräften zu zeigen, wie sie neueste Unterrichtstechniken einsetzen können.

(Vgl. V 3.2.1)

Praktische Umsetzung

- Die PraktikantInnen können eine Reihe verschiedener Unterrichtsmethoden, -ansätze und -techniken anwenden, um ihre Stunden interessant, abwechslungsreich und an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst zu gestalten.
- Die PraktikantInnen können zahlreiche verschiedene Ressourcen und Unterrichtsansätze verwenden, um die Bedürfnisse der Lernenden stärker zu berücksichtigen.
- Die PraktikantInnen können verschiedene Methoden und Ansätze mit einer Lernendengruppe ausprobieren und die Wirkungsweise evaluieren.
- Die Stundenbilder der PraktikantInnen zeigen, welche unterschiedlichen Methoden sie einsetzen.
- Die PraktikantInnen können die Fortschritte der Lernendengruppe anhand der für die Gruppe geplanten Lernziele beurteilen.

Probleme

- IKT-Kenntnisse werden oft als technische Fertigkeit vermittelt, d. h. sie werden als Zubehör und nicht sosehr als integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts gesehen.
- Neue Lernumgebungen werden nach wie vor zu wenig genutzt und müssen weiter gefördert werden.
- Während der Ausbildung ist es unter Umständen schwierig, mit verschiedenen Methoden zu experimentieren. Das Experimentieren empfiehlt sich eher, wenn die PraktikantInnen bereits mehr Erfahrung gesammelt und Sicherheit im Unterrichten gewonnen haben.

15. Kritischer und hinterfragender Ansatz für das Lehren und Lernen

Erläuterung

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte sehen Lehren und Lernen als einen kontinuierlichen Prozess.
- Ihre Bildung als Sprachenlehrkräfte endet nicht mit dem Abschluss der Ausbildung.

- Nach Abschluss ihrer Ausbildung experimentieren die Lehrkräfte sehr gerne mit verschiedenen Methoden und Ressourcen.
- Sie gehen mit einer offenen und experimentellen Einstellung an das Unterrichten heran.

Ausführliche Darstellung

- Ein kritischer und hinterfragender Ansatz setzt stärkere Autonomie voraus. Die angehenden Lehrkräfte lernen, wie man unterrichtet und parallel dazu, wie sie ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen selbstständig verbessern können.
- Ein kritischer und hinterfragender Ansatz wird durch die Zusammenarbeit und den Austausch mit Peers, den Kontakt mit verschiedenen Methoden und anderen nationalen Bildungssystemen und –gepflogenheiten sowie die Aufforderung gefördert, Aktionsforschung und reflexive Praxis zu betreiben. Wenn die berufsbegleitende Bildung einen höheren Stellenwert erhält, wird dadurch auch diese kritische Haltung in den Fremdsprachenunterricht integriert.
- Der Übergang von der in Ausbildung stehenden zur qualifizierten Lehrkraft ist wichtig. Die frühzeitige Entwicklung eines kritischen und hinterfragenden beruflichen Ansatzes erleichtert diesen Übergang.

Anschaungsbeispiele aus den Fallstudien

Open University

Was geschieht: An der Open University sind Theorie und Praxis vom Beginn der Ausbildung an integriert, das bedeutet, dass die angehenden Sprachenlehrkräfte verschiedene Theorien in Bezug auf ihre praktischen Ergebnisse und ihre Wirkung im Unterricht beurteilen können.

Relevanz: Zahlreiche verschiedene Theorien kennen zu lernen, ohne eine davon zu bevorzugen, hilft, die kritische Fähigkeit zu entwickeln, den für einen vorgegebenen Kontext geeignetsten theoretischen Ansatz auszuwählen.

(Vgl. OU 3.1.2)

Universität Jyväskylä

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte erstellen ein sechsteiliges Portfolio, das ihren kritischen und hinterfragenden Ansatz zum Lehren und Lernen veranschaulicht. Im Portfolio sind Zielsetzungen formuliert, es umfasst ein Trainingstagebuch, Unterrichtsmaterialien, eine Darstellung der Unterrichtsphilosophie, eine Selbstbeurteilung und einen Epilog, der das gesamte Projekt einer neuerlichen Evaluierung unterzieht.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte verfügen über einen sicheren Rahmen, innerhalb dessen sie zeigen können, wie sich ihr kritischer und hinterfragender Ansatz entwickelt, und können diese Entwicklung nachverfolgen.

(Vgl. J 3.3.2)

Universität Oslo

Was geschieht: Ein kritischer und hinterfragender Ansatz wird im Einklang mit dem nationalen Curriculum für den Fremdsprachenunterricht in Norwegen vermittelt.

Relevanz: Die kritische Haltung der angehenden Lehrkräfte wird am nationalen Curriculum geschärft und im Einklang damit weiterentwickelt.

(Vgl. O 3.2.2)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, offen zu sein und Unterrichtssituationen selbst zu beurteilen.
- Die angehenden Lehrkräfte werden ermutigt, rund um das Thema herum zu lesen, um ihre Informationen aus zahlreichen verschiedenen Quellen zu beziehen.
- Die angehenden Lehrkräfte werden laufend ermuntert, zu experimentieren und neue Methoden und Ansätze auszuprobieren, die sie in ihren Quellen finden.
- Die angehenden Lehrkräfte werden ermutigt, jeden Aspekt ihrer Ausbildung in Frage zu stellen und in Zweifel zu ziehen. Sie dürfen nichts als Norm anerkennen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, das, was sie gelernt, und das, was sie in der Praxis gesehen oder getan haben, zu reflektieren.
- Die angehenden Lehrkräfte können den Wert all dessen anhand der für eine bestimmte Lernendengruppe festgelegten Lernziele beurteilen.
- Die angehenden Lehrkräfte entwickeln echtes Interesse, andere geeignete Mittel und Wege zu finden, um eine bestimmte Lernendengruppe in geeigneter Weise zu unterrichten.

Probleme

- Die angehenden Lehrkräfte sehen nicht immer die Verbindung zwischen ihrem eigenen Lernen und ihrer Art zu unterrichten. Sie müssen dem Was und Wie des Lernens im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsprogrammen für Lehrkräfte gegenüber eine kritische Haltung einnehmen.
- Dazu braucht es enge und kontinuierliche Zusammenarbeit mit den MentorInnen, die die PraktikantInnen unterstützen und ihnen helfen, einen kritischen und hinterfragenden Ansatz zu entwickeln.

16. Eine Lehrveranstaltung zur Sprachbeherrschung und Beurteilung der linguistische Kompetenz der angehenden Lehrkräfte

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte absolvieren eine Lehrveranstaltung zur Verbesserung ihrer Sprachbeherrschung als Teil ihrer Ausbildung.
- Diese Lehrveranstaltung soll ihre Sprachbeherrschung in Übereinstimmung mit den Lernskalen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ (GERS) verbessern.
- Die Lehrveranstaltung soll Schlüsselfertigkeiten und Gewandtheit in den Bereichen Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören sowie im Bereich der produktiven, rezeptiven, interaktiven und mediativen Fähigkeiten der angehenden Lehrkräfte verbessern.
- Eine solche Lehrveranstaltung ist eng mit der Vermittlung des GERS und den Möglichkeiten zur Bewertung von Lernfortschritten verknüpft, wenn nicht

überhaupt darin integriert. Die Lehrveranstaltung bezieht sich auf das Europäische Sprachenportfolio und andere Arten der Selbstbewertung.

- Am Beginn der Lehrveranstaltung wird ein ausführlicher Fragebogen „Bedarfsanalyse“ ausgefüllt und mit Hilfe des GERS die aktuelle Sprachkompetenz der angehenden Lehrkräfte festgestellt.

Ausführliche Darstellung

- Je höher die Fremdsprachenkompetenz einer Lehrkraft, desto kreativer und effizienter der Unterricht. Die Überprüfung der Sprachkompetenz unter Zuhilfenahme des GERS erleichtert nicht nur die Mobilität, sondern zeigt auch die wesentlichen Stärken und Schwächen auf. Der Nutzen hoher linguistischer und kultureller Kompetenz besteht darin, dass Lehrkräfte mehr Vertrauen in ihre zielsprachlichen Kommunikationsfähigkeiten entwickeln und einen kulturell stimmigeren Unterricht bieten können.
- Es ist wichtig, die linguistischen Kompetenzen mit kommunikativer Sprachkompetenzen zu ergänzen.
- Die Bewertungsniveaus des GERS sollten flexibel angewendet werden, da sehr gute Fremdsprachenlehrkräfte nicht unbedingt die gemäß dem GERS höchsten Niveaus der Sprachkompetenz aufweisen.
- Es gibt eventuell Spielraum, um zwischen dem Fremdsprachenunterricht auf der Primar- und der Sekundarstufe zu unterscheiden. Auf der Sekundarstufe beginnt der Unterricht damit, sich auf den Sprachgebrauch für „spezielle Zwecke“ zu konzentrieren und wird mit den Inhalten anderer Unterrichtsfächer verknüpft. Dafür ist u. U. eine höhere Sprachkompetenz erforderlich als für den Unterricht auf der Primarstufe, wo der pädagogische Aspekt stärker im Vordergrund steht.
- Welches Niveau für den Unterricht auf der Primar- und Sekundarstufe sowie auf der Stufe der erwachsenen Lernenden erforderlich ist, hängt vom Kontext und der jeweiligen Lernendengruppe ab.

Anschaungsbeispiele aus den Fallstudien

Universität Bremen

Was geschieht: Die Verbesserung der linguistischen Kompetenz ist eine Priorität, und von den angehenden Lehrkräften wird erwartet, dass sie in der Zielsprache beinahe muttersprachliche Kompetenz („near native competence“) erreichen. Es gibt eine Lehrveranstaltung – im Ausmaß von mindestens drei Wochenstunden - zur Sprachbeherrschung mit dem Schwerpunkt auf Schlüsselfertigkeiten. Zusätzlich gibt es eine extra-curriculare Phase des Selbststudiums, in der die angehenden Lehrkräfte im Sprachlabor der Universität an ihrer Sprachbeherrschung arbeiten können.

Relevanz: Mit Hilfe einer Mischung aus Unterricht und strukturiertem Selbststudium arbeiten die angehenden Lehrkräfte intensiv an der Verbesserung ihrer Sprachbeherrschung.

(Vgl. B 2.1.1)

Universität Jyväskylä

Was geschieht: Das Centre for Applied Language Studies ist einer der Hauptpartner des Projektes DIALANG. Dies ist das erste wichtige Beurteilungssystem für

Sprachkompetenz, das auf dem GERS aufbaut und Tests für verschiedene Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Grammatik und Wortschatz) in 14 Sprachen umfasst.

Relevanz: Die Universität verfügt über große Ressourcen im Bereich der Bewertung von Sprachkompetenz und macht so den angehenden Lehrkräften bewusst, dass sie ihre Sprachbeherrschung effizient und in strukturierter Form verbessern müssen.

(Vgl. J 3.2.2)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte können ihr Niveau der Sprachbeherrschung feststellen.
- Die angehenden Lehrkräfte reflektieren ihre Sprachbeherrschung und unterziehen sie dann einer Überprüfung.
- Die angehenden Lehrkräfte beurteilen ihr Sprachbeherrschungsniveau mit Hilfe von Quellen wie DIALANG und nutzen das Feedback mit Verbesserungsvorschlägen.
- Die angehenden Lehrkräfte kennen das Niveau ihrer Sprachbeherrschung in Bezug auf den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ und können es, nach schriftlichen und mündlichen Fertigkeiten gegliedert, verbessern.

Probleme

- Viele der angehenden Lehrkräfte verfügen bereits über einen ersten akademischen Abschluss in der Zielsprache, weshalb das Angebot an Lehrveranstaltungen zur Sprachbeherrschung häufig als unnötig angesehen wird.
- Die angehenden Lehrkräfte sind sich der Bedeutung von Selbstbeurteilung und der Notwendigkeit, ihre linguistische Kompetenz laufend zu aktualisieren, nicht bewusst.
- Das Sprachniveau der angehenden Lehrkräfte sollte bewertet werden, bevor sie an Lehrveranstaltungen teilnehmen, da es schwierig sein kann, die Sprachbeherrschung im Rahmen von Lehrveranstaltungen, deren Schwerpunkt woanders liegt, ausreichend zu verbessern.

17. Methodisch-didaktischer Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, wie man effizient mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) umgeht. Sie verstehen, welchen Mehrwert der Einsatz von IKT im Fremdsprachenunterricht erbringt.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen, wie man IKT in andere Unterrichtsbereiche integriert, und wissen, wie diese Technologien zu mehreren Lernzielen gleichzeitig beitragen.
- Die angehenden Lehrkräfte setzen IKT als Unterstützung und Ressource ein, nicht als Selbstzweck.
- Durch den Einsatz von IKT im Unterricht unterstützen die angehenden Lehrkräfte die Autonomie der Lernenden, da sie IKT mit Aufgaben und

Projekten kombinieren, die zeigen, wie die Technologien unabhängig auch außerhalb des Unterrichtskontextes als Teil eines beständigen Lernprozesses verwendet werden können.

Ausführliche Darstellung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, Unterrichtsaktivitäten und Vorschläge für das Selbststudium außerhalb des Unterrichts zu integrieren.
- Berufsbegleitende Fortbildung in IKT ist vor allem wichtig, um Lehrkräfte auf neue Ressourcen und Technologien aufmerksam zu machen. Dies sollte ein regelmäßiger und dauerhafter Prozess sein. Er sollte sich auf IKT für das Fremdsprachenlernen konzentrieren. Zu diesen Formen berufsbegleitender Fortbildung sollte es ein strukturiertes Follow-up geben.
- Den angehenden Lehrkräften sollte bewusst sein, dass der Einsatz von IKT um ihrer selbst willen keinen Vorteil bringt und Grenzen hat. Die Schulung sollte sich auf das Wie und Wann des IKT-Einsatzes im Fremdsprachenunterricht konzentrieren und darauf, dass er in das Stundenbild integriert ist. Klar festgelegte Lernziele und Ergebnisse sind für den Einsatz von IKT von Vorteil.
- Die Schulung im Umgang mit IKT umfasst die ständige Reflexion ihres methodisch-didaktischen Nutzens und konzentriert sich nicht ausschließlich auf die technische Kompetenz. Die Verknüpfung mit kommunikativen Fähigkeiten wirkt sich günstig aus. Die wichtigsten Ziele und Ergebnisse sind: Autonomie der Lernenden, Entwicklung von Forschungsprojekten, ihr Nutzen für Ressourcen und Dokumentation sowie bei der Erstellung von Präsentationen.
- MentorInnen und LehrkräftebildnerInnen spielen eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, die angehenden Lehrkräfte zum effizienten Einsatz von IKT für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen anzuleiten.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

CIEP, Sèvres

Was geschieht: Das CIEP erhielt vom französischen Bildungsministerium den Auftrag, die Website „Primlangues“ zu erstellen, die Anleitung und Materialien für französische Fremdsprachenlehrkräfte auf der Primarstufe bietet. Die umfangreiche Site umfasst eine große Ressourcenbank für den Unterricht auf der Primarstufe, einschließlich Glossaren und Tipps für Aktivitäten, einem Forum, einem Newsletter und der Möglichkeit, UnterrichtsexpertInnen zu kontaktieren und Feedback zu erhalten.

Relevanz: Mit dieser Online-Ressource wurde unmittelbar auf den Bedarf an mehr ausgebildeten Grundschul-/Volksschullehrkräften reagiert, der aufgrund einer Gesetzesänderung entstanden war. Die Site ist nicht nur klar strukturiert, sondern wird auch überaus intensiv beworben.

(Vgl. CIEP 3.2.1)

Open University

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte müssen im Laufe ihrer Ausbildung sechs „Day Schools“ besuchen. Eine davon ist den IKT im Fremdsprachenunterricht gewidmet, gefolgt von strukturierter Reflexion über das, was gelernt wird. Die an der „Day School“ erstellten Materialien werden in einem „Treasure Chest“ im „Modern Languages Room“

aufbewahrt, einem virtuellen Forum, das angehenden Lehrkräften und AbsolventInnen zur Verfügung steht.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte haben Zugang zur Arbeit ihrer Peers, sodass sie sie mit ihrer eigenen vergleichen und ihre Fortschritte selbstständig beurteilen können. Sie werden ermuntert, sich als interaktive NutzerInnen der Online-Ressourcen zu bedienen. Das ist wichtig für Programme, die auf Fernlehre aufbauen.

(Vgl. OU 3.2.2)

Universität Jyväskylä

Was geschieht: Das Centre for Applied Language Studies bietet eine Lehrveranstaltung zum Thema Fremdsprachenerwerb und Sprachtechnologien an. Die Lehrveranstaltung soll Fertigkeiten, Kenntnisse und Bewusstheit über neue Denkweisen und Ansätze im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen vermitteln. Inhaltlich befasst sich die Lehrveranstaltung mit Bereichen wie neuen Lernumgebungen, neuer Pädagogik, der Erstellung elektronischer Unterrichtsmaterialien und der Kulturvermittlung. Ihr Wert beträgt 20-40 ECTS-Punkte.

Relevanz: Die Lehrveranstaltung ist umfassend und inhaltlich breit gefächert, mit einem eindeutigen ECTS-Wert.

(Vgl. J 3.2.1)

Universität Oslo

Was geschieht: Im Rahmen von Schulprojekten werden Schulbücher für den Englischunterricht durch den Einsatz von IKT und Internet ergänzt. IKT sind als Ressource integriert, wohingegen Computer-gestützter Fremdsprachenerwerb weniger genutzt wird. Die Sprachenplattform der Universität ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung und die finanzielle Unterstützung des Ministeriums erlaubt es den Colleges, ein berufsbegleitendes Paket zur Unterstützung von Grundschul-/Volksschullehrkräften zu entwickeln, das verschiedene Themen und Texte behandelt sowie Konferenzschaltungen und andere interaktive Aktivitäten ermöglicht.

Relevanz: IKT werden in integrierter Form verwendet und tragen zur berufsbegleitenden Bildung bei.

(Vgl. O 3.2.3)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, Unterrichtsaktivitäten und Vorschläge für das Selbststudium außerhalb des Unterrichts zu integrieren.
- Den angehenden Lehrkräften ist bewusst, dass der Einsatz von IKT als Selbstzweck keinen Vorteil bringt und dass er Grenzen hat.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen, IKT für höhere Autonomie der Lernenden, die Entwicklung von Forschungsprojekten, Ressourcen, Dokumentation und das Erstellen von Präsentationen zu nutzen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, Unterrichtsstunden mit einem integrierten IKT-Teil zu planen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, den Nutzen von IKT aus persönlicher Sicht zu reflektieren.
- Die angehenden Lehrkräfte können mit verschiedenen Textverarbeitungsprogrammen, mit Internet, E-Mail, Suchmaschinen etc. umgehen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind als Ergebnis des IKT-Einsatzes in der Lage, aktuelle und internationale Quellen für ihren Unterricht zu verwenden.

Probleme

- Die angehenden Lehrkräfte sehen den Einsatz von IKT häufig als Zubehör oder Belohnung am Ende einer erfolgreichen Unterrichtsstunde.
- In bestimmten Kontexten kann es schwierig sein, Mittel für die zusätzliche Ausrüstung für den Einsatz von IKT im Unterricht aufzutreiben.

18. Informations- und Kommunikationstechnologien in der persönlichen Planung, Organisation und beim Recherchieren von Ressourcen

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte wissen, dass Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) vielseitig eingesetzt werden können und sowohl effiziente wie auch ineffiziente Anwendungsmöglichkeiten bieten.
- Sie wissen, dass IKT in folgenden Bereichen ein wertvolles Instrument sind:
 - i. Arbeitsorganisation,
 - ii. Erstellen und Archivieren von Stundenbildern,
 - iii. Verfolgen von Fortschritten im Rahmen reflexiver Praxis,
 - iv. Kommunikation und Gedankenaustausch mit KollegInnen.
- IKT geben den angehenden Lehrkräften Zugang zu einer breiten Palette von Ressourcen und Informationen, und während der Ausbildung sollten Lehrbeauftragte und MentorInnen die angehenden Lehrkräfte auf hilfreiche Sites für verschiedene Unterrichtsniveaus hinweisen.
- Die angehenden Lehrkräfte können Fertigkeiten im Umgang mit Text- und Datenverarbeitungsprogrammen entwickeln. Sie wissen, wie man Online-Agenden und E-Mail, Suchmaschinen, Bildungs-Websites, interaktive Web-Foren, Ressourcen und Datenbanken nutzt.

Ausführliche Darstellung

- IKT lassen sich am besten als Teil eines kontinuierlichen Prozesses in die LehrerInnenbildung integrieren. Sie sind nicht nur ein methodisch-didaktisches, sondern auch ein professionelles Instrument. Dieses Instrument erleichtert die Kommunikation und den Austausch von Informationen und Ideen.
- Persönliche Planung und berufliche Entwicklung sind zentrale Einsatzmöglichkeiten für IKT. Angehende Lehrkräfte, die ihre Arbeit mit Hilfe von IKT verwalten, können ihre eigenen und die Fortschritte der Lernenden effizienter verfolgen und Bewertungs- und Forschungsergebnisse wirkungsvoller verbreiten. Der Einsatz von IKT gibt qualifizierten Lehrkräften die Möglichkeit, nach Angeboten für die berufsbegleitende Bildung zu suchen und mit

Entwicklungen im Bereich der LehrerInnenbildung und des Fremdspracherwerbs auf einem europäischen Niveau Schritt zu halten.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

CIEP, Sèvres

Was geschieht: Das CIEP-Personal besucht Bildungseinrichtungen für Fremdsprachenlehrkräfte (IUFM) in Frankreich und informiert angehende Lehrkräfte auf der Primarstufe über die Website „Primlangues“. Das CIEP organisiert Präsentationen, die die angehenden Lehrkräfte mit den Inhalten der Site vertraut machen und ihnen zeigen, wie man die Site benutzt. Das Personal weist auch auf den interaktiven Charakter der Site hin und ermutigt die angehenden Lehrkräfte, sich an Online-Foren zu beteiligen.

Relevanz: Entwicklung und Pflege der Website sind für das CIEP genauso wichtig, wie ihre Bekanntmachung und Verbreitung.

(Vgl. CIEP 3.2.1)

Universität Bremen

Was geschieht: IKT werden in der Ausbildung als Zusatzqualifikation angeboten und für angehende Lehrkräfte gibt es eine „IKT-Suite“.

Relevanz: Der autonome Einsatz von IKT zu Lernzwecken wird gefördert.

(Vgl. B 3.2.3)

Open University

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte nehmen im Rahmen ihrer Fernlehre-Lehrveranstaltungen an Online-Foren teil. Diese funktionieren als virtuelle Tutorenzimmer. Für die drei unterrichteten Fremdsprachen gibt es einen „Modern Languages Room“; den die angehenden Lehrkräfte nutzen, um Probleme zu diskutieren und sich zu vernetzen.

Relevanz: Die Online-Interaktion genießt Priorität, um den mangelnden persönlichen Kontakt beim Fernunterricht zu kompensieren.

(Vgl. OU 3.2.1)

Universität Venedig

Was geschieht: Alle Lehrveranstaltungsunterlagen für die Fremdsprachen-Fachdidaktik stehen bereits online – als Teil der SSIS-Site *Univirtual* – zur Verfügung und die allgemeinen „area commune“ Materialien werden ebenfalls ins Netz gestellt. Die angehenden Lehrkräfte können ihre wöchentlichen Module online absolvieren; die abrufbaren Unterlagen enthalten Vorschläge für Unterrichtsaktivitäten. Ein Web-Forum und der Austausch mit Online-TutorInnen unterstreichen den interaktiven Charakter. Online-Tutoring und –Ressourcen sind besonders hilfreich, um angehenden Lehrkräften, die ein Praktikum im Ausland absolvieren, über die Anforderungen ihrer Lehrveranstaltungen auf dem Laufenden zu halten. Die SSIS Website *Univirtual* in Venedig umfasst nicht nur Lehrveranstaltungen für angehende Lehrkräfte, sondern auch Informationen über die europäischen SSIS-Projekte, Bildungstechnologien (Einsatz von Internet und PowerPoint für Präsentationen) und andere pädagogische Aktivitäten. *Univirtual* enthält auch Lehrveranstaltungen für die Schulung von Online-TutorInnen. TutorInnen lernen, wie sie Lehrveranstaltungen online abhalten und evaluieren und wie sie die virtuelle Interaktion lebendiger gestalten können.

Relevanz: Die Universität kombiniert Kontaktunterricht mit Online-Ressourcen. Daher können angehende Lehrkräfte aus verschiedenen Teilen der Region Venedig am SSIS studieren. Zusätzlich wird nicht nur auf den Unterricht von IKT und neuen

Lernumgebungen, sondern auch auf deren Integration in das Lehren und Lernen Wert gelegt.
(Vgl. V 3.2.2)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte nutzen IKT für den Austausch von Informationen und Ideen, die persönliche Planung, Organisation und die Entwicklung von Ressourcen.
- Angehende Lehrkräfte, die ihre Arbeit mit Hilfe von IKT verwalten, können ihre eigenen und die Fortschritte ihrer Lernenden effizienter verfolgen und Beurteilungs- und Forschungsergebnisse effizienter verbreiten.
- Mit Hilfe von IKT können die Lehrkräfte mit den Entwicklungen im Bereich der LehrerInnenbildung und des Sprachenlernens auf europäischem Niveau Schritt halten.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen, verschiedene Computerprogramme und Suchmaschinen für die Verwaltung ihrer Arbeit einzusetzen.
- Die angehenden Lehrkräfte werden ermuntert, Online-Foren für den Gedankenaustausch mit KollegInnen auf nationaler und internationaler Ebene zu nutzen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind kreativ und erstellen eine Fülle von Materialien und Ressourcen für den Einsatz im Unterricht.

Probleme

- In einigen Kontexten haben die angehenden Lehrkräfte nicht ausreichend Zugang zur IKT-Ausstattung der Einrichtung. Viele angehende Lehrkräfte sind jedoch privat computertechnisch ausgerüstet und sollten aufgefordert werden, diese Möglichkeit für berufliche Zwecke zu nutzen.

19. Anwendung verschiedener Beurteilungsverfahren und Formen der Aufzeichnung von Lernfortschritten

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte kennen die Kriterien, die Beurteilungsmethoden beeinflussen.
- Sie haben eine vergleichende Sicht auf die Vor- und Nachteile verschiedener Beurteilungsmethoden, wie mündlicher und schriftlicher Tests oder Prüfungen, summativer Beurteilung, schriftlicher projektbezogener Arbeit, laufender Leistungsbeurteilung, praktischer Projekte, Gruppenprojekte und Portfolios.
- Sie experimentieren mit verschiedenen Formen der Aufzeichnung von Lernfortschritten und analysieren die Vor- und Nachteile einer Reihe von Methoden.
- Ihre Beurteilungsmethoden entsprechen entweder den GERS-Skalen oder sind unmittelbar mit diesen vergleichbar.

Ausführliche Darstellung

- Der Einsatz des GERS ist in Europa weit verbreitet. Er bildet die Vergleichsbasis für nationale Bildungssysteme, die für den Fremdsprachenunterricht ähnliche Qualitätsniveaus gewährleisten möchten. Es kann jedoch schwierig sein, Beurteilungs- und Prüfungsunterlagen mit Hilfe des GERS zu validieren.
- Die PraktikantInnen können die Leistungen ihrer Lernenden exakt aufzeichnen und müssen daraus Stärken ablesen können und Bereiche, in denen noch zusätzliche Arbeit nötig ist. Das ist hilfreich, weil es eine Art Audit für den Unterrichtsstandard insgesamt bietet und die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden sichtbar macht.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

CIEP, Sèvres

Was geschieht: Das CIEP weist zahlreiche Stärken im Bereich der Beurteilung auf. Das Zentrum zeichnete für die Entwicklung neuer nationaler Tests für Französisch als Fremdsprache verantwortlich. Es bietet eine umfangreiche Lehrveranstaltung zum Thema Beurteilung in Form eines Sommerpraktikums (*stage*) an, wobei ein Schwerpunkt auf dem Einsatz des GERS für Französisch als Fremdsprache liegt.

Relevanz: Die für aktive Lehrkräfte angebotenen Sommerpraktika schöpfen aus der Expertise des CIEP im Bereich des Testens und Beurteilens.

(Vgl. CIEP 4.2)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte werden mit formalen Beurteilungsverfahren vertraut gemacht. Sie verstehen, wie die Noten formaler Beurteilungen aufzuzeichnen sind und die damit verbundenen Abläufe.
- Die angehenden Lehrkräfte sind mit einem Repertoire von Beurteilungsmethoden vertraut und wissen, für welche Kontexte welche Methoden geeignet sind.
- Die angehenden Lehrkräfte wissen, wie man eine Beurteilungsmethode einsetzt, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, Instrumente wie die Skalen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ zu verwenden, um ihre eigene Sprachbeherrschung exakt zu beurteilen. Sie sind in der Lage, sie einzusetzen, um die Sprachbeherrschung ihrer Lernenden zu beurteilen.
- Die angehenden Lehrkräfte kennen die Vorzüge verschiedener Beurteilungsmethoden und sind in der Lage, eine auszuwählen, die tatsächlich das bewertet, was sie abprüfen möchten.
- Im Rahmen des Schulpraktikums erhalten die angehenden Lehrkräfte Gelegenheit, Lernende zu beurteilen.
- In einem vorgegebenen Kontext wägen die angehenden Lehrkräfte die Vorteile einer bestimmten Beurteilungsmethode gegenüber einer anderen kritisch ab und sind in der Lage ihre Überlegungen zu begründen.

- Die angehenden Lehrkräfte können die Beurteilungsergebnisse einer Gruppe Lernender interpretieren und in ihren Unterricht einfließen lassen.

Probleme

- Die angehenden Lehrkräfte müssen die an ihrer Schule etablierten Beurteilungsverfahren einhalten. Trotzdem bleibt oft Spielraum für die Entwicklung neuer Beurteilungsmethoden oder den flexiblen Umgang mit den bestehenden.
- Die angehenden Lehrkräfte sollten während ihres Schulpraktikums die Möglichkeit erhalten, formale und informelle Beurteilungsverfahren mitzuverfolgen.

20. Kritische Evaluierung nationaler oder regionaler Lehrpläne im Hinblick auf Ziele, Zielsetzungen und Ergebnisse

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, Unterrichtsmaterialien an die nationalen oder regionalen Lehrpläne anzupassen, in deren Rahmen sie arbeiten.
- Die Prioritäten und das Ethos nationaler und regionaler Lehrpläne sind ihnen bekannt.
- Sie beurteilen Materialien mit Hilfe eines lehrplangestützten Rahmens von Lernzielen, -zielsetzungen und Ergebnissen.

Ausführliche Darstellung

- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, Unterrichtsmaterialien unter verschiedensten Gesichtspunkten zu evaluieren, z. B. im Hinblick auf:
 - i. lokale und nationale Lehrpläne,
 - ii. das Alter und die Lernstufe der Lernenden,
 - iii. den sozialen und kulturellen Kontext der Lernenden.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Pädagogische Akademie, Innsbruck

Was geschieht: Es gibt eine Zusatzausbildung in EU-Bildungsberatung, bei der die angehenden Lehrkräfte sich den österreichischen Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht genauer ansehen. Im zweiten Abschnitt ihrer Ausbildung befassen sich die angehenden Lehrkräfte mit dem österreichischen Bildungssystem, lernen Struktur und Verwaltung europäischer Bildungsprogramme kennen und können im SOKRATES-Büro ein Praktikum absolvieren.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte können nationale Lehrpläne fundiert analysieren und mit einer europäischen Sichtweise auf Bildung und Unterricht ergänzen.

(Vgl. PA 3.1.1)

Universität Warschau

Was geschieht: Da sie berechtigt sind, alle Lernstufen zu unterrichten, evaluieren die angehenden Lehrkräfte Unterrichtsmaterialien laufend im Hinblick auf das Alter der

Lernenden, für die sie sie verwenden wollen. Eine Lehrveranstaltung zur Karriereplanung bietet angehenden Lehrkräften spezifische Informationen zu ministeriellen Leitlinien für Lehrpläne.

Relevanz: Die Struktur der LehrerInnenbildung in Polen ist komplex und es ist wichtig, den angehenden Lehrkräften diese spezifischen Leitlinien zur Änderung der nationalen Lehrpläne seit 1990 zu vermitteln. Darüber hinaus ermutigt die Universität zu einer komparativen Haltung Lehrplänen gegenüber, da die Lehrkräfte auf allen Lernstufen unterrichten können.

(Vgl. W 3.3.4)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte wählen Materialien aus und beurteilen ihren Wert als Teil einer Unterrichtsstunde.
- Wenn die angehenden Lehrkräfte bestimmte Materialien verwendet haben, können sie deren Wirkung im Hinblick auf erwünschte Lernergebnisse beurteilen.
- Die angehenden Lehrkräfte können die Lehrpläne an ihre Stundenbilder anpassen und Materialien verwenden, die sowohl die Lehrplannerfordernisse erfüllen als auch die Bedürfnisse der Lernenden befriedigen.
- Die angehenden Lehrkräfte werden ermutigt, eine breite Palette von Materialien auszuwählen und zu beurteilen, welche für ihren Unterricht am wertvollsten sind.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen, wie sie den Lehrplan in ihre Arbeitspläne und Stundenbilder einbauen, um die darin enthaltenen Ziele und Zielsetzungen zu erreichen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind fähig, detaillierte Stundenbilder zu schreiben, in die die Stundenziele integriert sind, aufgeführt ist, wie sich diese in den Lehrplan einfügen und warum sie die Materialien ausgewählt haben, mit denen diese Ziele erreicht und den Bedürfnissen der Lernenden Rechnung getragen werden soll.
- Unterstützt von einem/einer MentorIn können sie anschließend die Unterrichtsstunde und das Stundenbild besprechen und Ziele für die nächste Stunde festlegen.

Probleme

- Die Evaluierung von Lehrplänen ist häufig kein spezieller Schwerpunkt in der Ausbildung von Lehrkräften, obwohl entsprechende Kenntnisse in diesem Bereich einer aktiven Lehrkraft zugute kommen.

21. Theorie und Praxis interner und externer Programmevaluierung

Erläuterung

- Die Programmevaluierung weist Parallelen zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung auf und dient der Überprüfung, ob vorher vereinbarte Standards eingehalten werden.
- Die angehenden Lehrkräfte sind mit der Theorie der Programmevaluierung vertraut und wissen, wie die praktische Umsetzung später für sie aussehen wird.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen, warum es diese Evaluierungsverfahren gibt und wie sie darauf reagieren sollen.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen auch den Unterschied zwischen interner und externer Evaluierung kennen.

Ausführliche Darstellung

- Die Terminologie ist hier ein wichtiger Punkt. Programmevaluierung, Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung beziehen sich alle auf die begleitende Kontrolle und Verbesserung von Lehrveranstaltungen. Qualitätssicherung verweist auf festgelegte Standards, die erreicht werden müssen. Qualitätssteigerung macht Qualität zu einem andauernden, entwicklungsorientierten, nicht wertenden Prozess. Programmevaluierung verweist auf eine Bewertung der Programmqualität, die kritisch, aber nicht wertend ist. In diesem Kontext ist Qualität ein Prozess und kein Zustand.
- Ein validierter europäischer Evaluierungsrahmen, der Flexibilität bewahrt und lokale und regionale Good Practice nicht untergräbt, wäre für die Programmevaluierung ein Gewinn. Ein solcher Rahmen würde die gemeinsame Nutzung von Praxis und die Mobilität verbessern.
- Ein europäischer Rahmen für die Programmevaluierung sollte auf einen Kompromiss zwischen einem Top-down- und einem Bottom-up-Ansatz abzielen. Er wäre lokalen Kontexten gegenüber flexibel, aber in der Lage, den Austausch zwischen und die Anerkennung ähnlicher Bildungsqualität in verschiedenen nationalen Kontexten zu fördern.

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte erhalten eine Einführung in das Konzept der Programmevaluierung. Sie begreifen, warum sie für das Unterrichten und die Ausbildung wichtig ist.
- Sie verstehen auch die Rolle der Lehrkraft im Rahmen der Programmevaluierung.
- Die angehenden Lehrkräfte können Standards verstehen und einhalten.
- Die angehenden Lehrkräfte erhalten eine Einführung in die verschiedenen Methoden der internen und externen Programmevaluierung.
- Während ihres Schulpraktikums erhalten die angehenden Lehrkräfte Gelegenheit, für eine Form von externer Programmevaluierung mit einem/einer MentorIn zu arbeiten.
- Während des Schulpraktikums werden die angehenden Lehrkräfte mit den internen Qualitätsstandards der Einrichtung vertraut gemacht.

Probleme

- Nicht immer werden den angehenden Lehrkräften die Gründe für eine Programmevaluierung oder die Unterschiede zwischen Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung erklärt. Qualitätsmaßnahmen können oft den Anschein erwecken, restriktiv zu sein und nicht ausreichend auf lokale oder nationale Kontexte des Fremdsprachenunterrichts einzugehen.

iii. Strategien und Fähigkeiten

Im 21. Jahrhundert sollte die Aus- und berufsbegleitende Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften folgende Komponenten umfassen:

22. Anpassung von Unterrichtsansätzen an den Bildungskontext und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden

Erläuterung

- Angehende Lehrkräfte lernen auf die verschiedenen Gründe, warum Menschen Fremdsprachen lernen, einzugehen. Sie wissen, welche Faktoren die Lernfähigkeit beeinflussen und welche unterschiedlichen Haltungen und kulturellen Sichtweisen die Menschen in den Lernprozess mitbringen.
- Der allgemeine Trend, Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in das Regelschulsystem zu integrieren, bedeutet, dass angehende Lehrkräfte bereit sein müssen, ihre Unterrichtsansätze anzupassen, um unterschiedliche besondere Bedürfnisse zu berücksichtigen.
- Die Anpassung von Unterrichtsansätzen bedeutet, Überlegungen zum Klassenmanagement, zum sensiblen und geeigneten Einsatz von Materialien und Ressourcen anzustellen sowie unterschiedlichste Lernaktivitäten zu verwenden, um die Lernziele zu erreichen.

Ausführliche Darstellung

- Angehende Lehrkräfte sollten in der Lage sein, ihren Unterrichtsansatz an Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen anzupassen. Der Begriff „besondere pädagogische Bedürfnisse“ umfasst zahlreiche Erscheinungsbilder, die von geistiger und körperlicher Behinderung bis zu Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeit reichen. Angehende Lehrkräfte, die im Umgang mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen ausgebildet werden, erwerben zahlreiche übertragbare Fähigkeiten, die ihnen auch beim Unterrichten in anderen Kontexten zugute kommen.
- Viele Menschen lernen Fremdsprachen aus beruflichen oder berufsbezogenen Gründen. Angehende Lehrkräfte sollten in speziellen Strategien ausgebildet werden, um diese Lernenden wirkungsvoll zu unterrichten. Die angehenden Lehrkräfte sollten sich vor allem bemühen, berufsbezogene und berufliche Themen durch den Einsatz entsprechender Materialien, Ressourcen und Unterrichtstechniken wie Rollenspiele und situatives Lernen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren.
- Lernende aus verschiedenen Regionen eines Landes können u. U. unterschiedliche Lernbedürfnisse haben. Sie sprechen vielleicht regionale Dialekte, die von der Standardsprache, in der sie unterrichtet werden, abweichen. Die angehenden Lehrkräfte müssen darauf aufmerksam gemacht werden, wie sie ihren fremdsprachlichen Unterricht so adaptieren können, dass er dieses spezielle Bedürfnis berücksichtigt.

- Lernende, die ethnischen Minderheiten oder Immigrantengemeinschaften angehören, können ebenfalls mit besonderen Lernbedürfnissen in den Fremdsprachenunterricht kommen. Auch in diesen Fällen wird die Lehrkraft – wie bei den oben erwähnten Lernenden aus unterschiedlichen Regionen – andere Ansätze verwenden, um ihren Bedürfnissen gerecht zu werden. Gleichzeitig tragen Lernende, deren Erstsprache nicht die im Unterricht verwendete Sprache ist, zur multilingualen und multikulturellen Lernumgebung bei. Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten und Erfahrungen sind für die Lehrkraft und die Klasse wertvoll.
- Lernende verschiedener Altersgruppen kommen unter Umständen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Erwartungen in den Fremdsprachenunterricht. Die angehenden Lehrkräfte sollten sich der potenziellen sozialen und kulturellen Unterschiede zwischen Altersgruppen bewusst und in der Lage sein, sich darauf einzustellen.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Universität Jyväskylä

Was geschieht: Im Rahmen des JULIET-Programms für den Englischunterricht auf der Primarstufe, betreuen die angehenden Lehrkräfte einige Unterrichtsstunden lang Kinder aus Immigrantengemeinschaften bei selbsttätigen Aufgaben. Auf diese Weise sollen die Lehrkräfte Einblick in die Ausbildung von ImmigrantInnen erhalten. Die angehenden Lehrkräfte können auch freiwillig am „Hausaufgabenprojekt“ teilnehmen, bei dem sie Kindern mit Migrationshintergrund bei den Hausaufgaben und mit ihren Sprachkenntnissen helfen.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte arbeiten mit verschiedenen Lernenden, um ihre Fähigkeit, flexibel zu unterrichten, zu verbessern und praktische Erfahrung mit den Problemen und Fragen zu sammeln, auf die unterschiedliche Lernende beim Erwerb einer Fremdsprache stoßen.

(Vgl. J 3.1.1)

Universität Lettland

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte werden gezielt in lernendenzentrierten Ansätzen für den Fremdsprachenunterricht geschult, die sich auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden konzentrieren sowie auf Themen wie z. B. Mehrsprachigkeit.

Relevanz: Dies ist wichtig in einem Kontext, in dem lehrendenzentrierte Ansätze für das Sprachenlernen vorherrschend waren und wo viele der aktiven Lehrkräfte in lehrendenzentrierten Methoden ausgebildet wurden.

(Vgl. L 3.3.1)

Universität Venedig

Was geschieht: Es gibt zwei fächerübergreifende Intensivkurse zum Thema besondere pädagogische Bedürfnisse, die den angehenden Lehrkräften eine umfassende Einführung in die entsprechenden klinischen, psychologischen, kulturellen und praktischen Einflussfaktoren geben.

Relevanz: Es handelt sich um Intensivkurse, die sich auf besondere pädagogische Bedürfnisse konzentrieren und einem wichtigen Aspekt der LehrerInnenbildung Priorität einräumen. Die angehenden Lehrkräfte werden in fächerübergreifenden Gruppen unterrichtet und erhalten so die Möglichkeit, die verschiedenen Methodiken der einzelnen Studienfächer zu vergleichen.

(Vgl. V 3.3.1)

Universität Warschau

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte hospitieren häufig in Primar- und Sekundarschulen und werden aufgefordert, die nötigen unterschiedlichen Ansätze, vor allem im Hinblick auf Unterrichtsmaterialien, kritisch zu hinterfragen. Für ihre Diplomarbeit im dritten Studienjahr wird das Thema besondere pädagogische Bedürfnisse als Wahlfach für vertiefende Studien angeboten. Im deutschen Kolleg teilen die angehenden Lehrkräfte einen Fragebogen an die Lernenden aus, mit dem erhoben wird, warum sie Deutsch lernen, damit die PraktikantInnen ihre Unterrichtsstunden auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden abstimmen können.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte sammeln praktische Erfahrung im Unterrichten unterschiedlicher Lernender und werden in der Lehrveranstaltung zu Methodik und Didaktik aufgefordert, ihren Unterricht auf die besonderen Bedürfnisse der Lernenden – je nach Kontext und Alter - abzustimmen.

(Vgl. W 3.3.1)

Praktische Umsetzung

- Die PraktikantInnen sind in der Lage, die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden festzustellen.
- Die PraktikantInnen sind in der Lage, ihren Unterricht so anzupassen, dass er den Bedürfnissen der Lernenden soweit wie möglich Rechnung trägt.
- Die PraktikantInnen verstehen, welche Faktoren den Lernprozess der Lernenden beeinflussen.
- Die PraktikantInnen sind in der Lage, die Bedürfnisse der Lernenden zu erkennen.
- Die PraktikantInnen verfügen über solide Kenntnisse im Umgang mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen im Unterricht.
- Die PraktikantInnen können ihren Fremdsprachenunterricht so anpassen, dass er spezielle berufsbezogene Zwecke erfüllt.
- Die PraktikantInnen stimmen ihren Unterricht auf die Lernenden ab, indem sie eine integrative Unterrichtsumgebung schaffen.
- Die PraktikantInnen werden aufgefordert, unterschiedlichste Materialien und Ressourcen einzusetzen, einschließlich multi-sensorischer Hilfsmittel.
- Die PraktikantInnen erhalten Gelegenheit, mit verschiedensten Lernenden mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und unterschiedlichen soziokulturellen und berufsbezogenen Bedürfnissen zu arbeiten.

Probleme

In einigen Kontexten werden Lehrgänge zu besonderen pädagogischen Bedürfnissen nur in Form freiwilliger berufsbegleitender Weiterbildung angeboten. Der Abschluss eines solchen Lehrgangs kann u. U. die Beschäftigungsfähigkeit erhöhen.

<h2>23. Kritische Evaluierung, Entwicklung und praktische Anwendung von Unterrichtsmaterialien und –ressourcen</h2>
--

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte verstehen die Funktion, die verschiedene Arten von Unterrichtsmaterialien und –ressourcen in ihrem Unterricht haben.
- Sie lernen, sie kritisch und wirkungsvoll anzuwenden, nicht als Ersatz für aktiven Unterricht und persönliche Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden.
- Die betreffenden Materialien umfassen Lehrbücher, authentische Texte, Videos und Kassetten, CD-ROM und Online-Materialien
- Diese Materialien beziehen sich auf den Lehrplanrahmen, in dem die angehenden Lehrkräfte arbeiten werden.

Ausführliche Darstellung

- Lehrkräfte in ganz Europa profitieren vom Austausch von Unterrichtsmaterialien und Ressourcen. Für die Förderung der europaweiten Zusammenarbeit ist dies besonders wertvoll.
- Im Rahmen ihrer Ausbildung erarbeiten die angehenden Lehrkräfte zahlreiche innovative Unterrichtsmaterialien und –ressourcen. Wenn diese Materialien positiv bewertet werden, könnte man sie archivieren (sowohl in physischer wie auch elektronischer Form), um sie zukünftigen angehenden Lehrkräften, aktiven Lehrkräften und Lehrkräften im Ausland zugänglich zu machen.

Anschaungsbeispiele aus den Fallstudien

Universität Oslo

Was geschieht: Es gibt zahlreiche Kontakte zwischen den verschiedenen fachdidaktischen Abteilungen der an der Universität gelehrt Sprachen.

Relevanz: Diese Kontakte sind wichtig, weil sie den Austausch von Materialien und neuen Herangehensweisen an deren wirkungsvollen Einsatz fördern.

(Vgl. O 3.3.2)

Universität Venedig

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte lernen, wie man Online-Unterrichtsmaterialien erstellt; Hilfestellung erhalten sie über den Zugang zu einem Online-Diskussionsforum. Es gibt auch Workshops zur Online-Recherche und zur Erstellung webbasierter, lernendenzentrierter Unterrichtsmaterialien. Die angehenden Lehrkräfte lernen, wie sie Materialien in einer Archivdatenbank ablegen können, die allen angehenden Fremdsprachenlehrkräften zur Verfügung steht.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte erhalten spezielle Schulungen zur Integration von Unterrichtsmaterialien in neue Lernumgebungen. Sie legen auch ein Archiv mit Unterlagen an, die für ihre KollegInnen und zukünftige PraktikantInnen hilfreich sind.

(Vgl. V 3.3.2)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte wissen, dass ihnen Materialien und Ressourcen zur Verfügung stehen. Dazu gehören Lehrbücher, Videos, Kassetten, CD-ROM und Online-Materialien.
- Die angehenden Lehrkräfte können sich die für ihre Lernenden geeigneten Materialien und Ressourcen herausuchen.
- Die angehenden Lehrkräfte erleben den Nutzen von Materialien und Ressourcen im Rahmen des Lehrplans.

- Den angehenden Lehrkräften wird bewusst, dass es unterschiedliche Lernstile gibt, für die jeweils andere Materialien und Ressourcen besser geeignet sind.
- Die angehenden Lehrkräfte planen ihre Stunden effizient und beziehen den Einsatz von Materialien und Ressourcen mit ein.
- Die angehenden Lehrkräfte werden mit den relevanten Materialien und Ressourcen vertraut gemacht. Sie werden auch aufgefordert, selbst zu recherchieren oder selbst Materialien herzustellen und die immer wieder verwendeten auf die Bedürfnisse ihrer Lernenden abzustimmen.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, den Nutzen vorhandener Materialien und Ressourcen kritisch zu hinterfragen, und begreifen, dass Materialien nur ein Hilfsmittel des Lehr-Lern-Prozesses sein sollten.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, selbstständig Aktionsforschung zur Wirkung von Ressourcen zu betreiben und ihren Umgang mit Materialien und Ressourcen entsprechend anzupassen.
- Mit Hilfe von Selbstevaluierung und Reflexion sowie durch Gespräche mit MentorInnen und TutorInnen können die angehenden Lehrkräfte ihren Einsatz von Materialien und Ressourcen in der Praxis bewerten.

Probleme

- In bestimmten Kontexten sind die angehenden Lehrkräfte unter Umständen verpflichtet, einen vorgegebenen Text oder ein vorgegebenes Lehrbuch zu verwenden. Auch in diesem Fall müssen sie wissen, wie sie vorgegebene Texte oder Lehrbücher kreativ und effizient einsetzen können.

24. Methoden des „Lernen lernen“

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte sind sich der spezifischen Lernziele und –ergebnisse bewusst.
- Sie lernen, ihre Lernstrategien effizient zu strukturieren und über die verschiedenen Arten, wie Lernen vor sich geht, nachzudenken.
- Sie sind in der Lage, auf die spezifischen Lernkontexte zu reagieren, auf die sie im Klassenzimmer treffen.
- Methoden des „Lernen lernen“, die eine Lehrkraft selbst verwendet, kann die Lehrkraft später bei ihren Lernenden fördern.
- Zentrale Aspekte von Methoden für das Lernen lernen sind:
 - i. Zeiteinteilung,
 - ii. Kontrolle der Fortschritte,
 - iii. Stärken-Schwächen-Analyse,
 - iv. Erkennen verschiedener Lerntechniken und deren Beitrag zum Lernen.

Ausführliche Darstellung

- Wenn die angehenden Lehrkräfte die Implikationen des „Lernen lernen“ verstehen, können sie Methoden flexibel, kreativ und kontextbezogen anwenden.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, mit verschiedenen Unterrichtsstilen zu experimentieren, um ein kritisches Bewusstsein dafür zu entwickeln, welcher sich für welchen Lernkontext am besten eignet.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Pädagogische Akademie, Innsbruck

Was geschieht: Mit Hilfe der kommunikativen Unterrichtsmethode wird ein kindgerechter Ansatz gefördert. Dazu zählen Rollenspiele, Musik und Spiele. Die angehenden Lehrkräfte erlernen die SMILE-Methode, damit sie das Gefühl vermitteln können, Sprachenlernen macht Spaß. Die SMILE-Methode arbeitet mit verschiedenen Hilfsmitteln, um Lernenden das Vokabellernen zu erleichtern, und verwendet einen multisensorischen Ansatz.

Relevanz: Dieses gezielte Training zum „Lernen lernen“ ist eine gute Möglichkeit, bei den angehenden Lehrkräften das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie Lernende Informationen aufnehmen und aktiv auf den Unterricht reagieren.

(Vgl. PA 3.2.1)

Universität Warschau

Was geschieht: In einer Lehrveranstaltung zur beruflichen Weiterentwicklung erhalten die angehenden Lehrkräfte eine Einführung in lernendenzentrierte statt lehrendenzentrierte Ansätze für den Fremdsprachenunterricht. Dies erscheint vor allem unter dem Aspekt wichtig, dass in Polen unter sowjetischer Herrschaft lehrendenzentrierte Ansätze verwendet wurden. Die angehenden Lehrkräfte werden auch mit Lerntechniken wie Brainstorming und Strategien zur Förderung interaktiven Lernens bei den Lernenden vertraut gemacht.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte erhalten eine solide Grundausbildung zu Lernformen, die sie bei ihren Lernenden fördern können. In einem Bildungskontext, in dem bis in die 1990er Jahre lehrendenzentrierte Ansätze überwogen und eine viel geringere Zahl von Fremdsprachen unterrichtet wurden, ist dies besonders wichtig.

(Vgl. W 3.3.2)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, verschiedene Lernformen und -strategien zu erkennen und ihre Unterrichtsmethode darauf abzustimmen.
- Die angehenden Lehrkräfte können verschiedene Lernhaltungen berücksichtigen und sich für unterschiedliche Unterrichtszwecke darauf beziehen sowie auch ihre persönliche Art des Lernens reflektieren.
- Die angehenden Lehrkräfte verwenden eine breite Palette von Lehr- und Lernmethoden und stimulieren dadurch den Lernprozess.
- Die angehenden Lehrkräfte finden heraus, welche Form des Lernens sich am besten für einen bestimmten Kontext eignet.
- Die angehenden Lehrkräfte kennen die Bedürfnisse der Lernenden und setzen verschiedene Unterrichtsstile ein, um für hohe Motivation in der Klasse und somit wirkungsvolles Lernen zu sorgen.

Probleme

- Die Entwicklung autonomer Lernstrategien fordert den angehenden Lehrkräften sehr viel Zeit ab, was es u. U. schwierig macht, sie zu fördern.

25. Reflexive Praxis und Selbstbeurteilung

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, systematisch Methoden und Strategien zur Beurteilung der Effizienz ihres Unterrichts zu entwickeln.
- Sie werten die Erfahrungen mit erfolgreichen Unterrichtsstunden und Unterrichtstechniken aus, indem sie überprüfen, ob die erwünschten Lernergebnisse erzielt wurden.
- Sie sehen Evaluierung und Verbesserung als miteinander verbundene kontinuierliche Prozesse.

Ausführliche Darstellung

- Selbstbeurteilung wird mit Peer-Beobachtung, Peer Review und dem Erarbeiten von Strategien für autonomes Lernen kombiniert. Die angehenden Lehrkräfte bewerten ihre Peers, um ihnen bei der Beurteilung ihrer eigenen Unterrichtskompetenz zu helfen.
- Die reflexive Praxis beginnt als theoretische Idee, die in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden muss. Sie ist das theoretische Unterfutter für viele Techniken und Strategien, die Lehrkräfte intuitiv verwenden. Darüber hinaus stärkt sie auch das Gefühl der Professionalität bei den Lehrkräften. Portfolios und Unterrichtstagebücher unterstützen die Lehrkräfte bei effizienter reflexiver Praxis.
- Nach ihrem Abschluss können die Fremdsprachenlehrkräfte ermuntert werden, die Rolle von MentorInnen zu übernehmen oder für Hospitationen zur Verfügung zu stehen, um ihre reflexive und selbstbeurteilende Einstellung zum Lehren beizubehalten.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Open University

Was geschieht: Bei der „Bedarfsanalyse“ am Beginn ihres Studiums werden die angehenden Lehrkräfte gebeten, ihre bisherige Erfahrung und Fremdsprachkompetenz mit Hilfe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zu bewerten. MentorInnen legen Ziele für die angehenden Lehrkräfte fest, deren Erreichung dann gemeinsam bewertet wird. Die MentorInnen evaluieren ihre eigene Rolle in der LehrerInnenbildung anhand spezieller Online-Materialien.

Relevanz: Auf diesem Weg zeigt sich, dass MentorInnen eine zentrale Rolle spielen, wenn es darum geht, die reflexive Praxis und deren regelmäßige Anwendung zu fördern sowie die angehenden Lehrkräfte zur Selbstbeurteilung anzuregen.

(Vgl. OU 3.3.1)

Universität Oslo

Was geschieht: Die PraktikantInnen zeichnen ihre Unterrichtsbeobachtungen auf, die dann die Grundlage für Seminardiskussionen bilden, und führen ein persönliches Lerntagebuch über ihr Schulpraktikum. Darüber hinaus verwenden sie eine „Lernplattform“, ein Online-Netzwerk für Diskussionen und Feedback zu ihren Fortschritten.

Relevanz: Die PraktikantInnen werden ermutigt, Ideen und Probleme in diesem Bereich zu besprechen.

(Vgl. O 3.3.3)

Universität Warschau

Was geschieht: Die PraktikantInnen verfassen Hospitationsberichte und erarbeiten Lernenden-Portfolios, in denen sie Unterrichtsziele mit Lernergebnissen verknüpfen. Ihre Diplomarbeit beinhaltet u. a. einen Fragebogen zu einem bestimmten Thema, den ihre Lernenden ausfüllen. In einer speziellen Lehrveranstaltung werden die PraktikantInnen aufgefordert, gemeinsam mit einer Kollegin/einem Kollegen ein reflexives Tagebuch zu erstellen.

Relevanz: Evaluierung und Aufzeichnung des reflexiven Prozesses sind zentrale Prioritäten.

(Vgl. W 3.3.3)

Praktische Umsetzung

- Nach jeder gehaltenen Unterrichtsstunde werden die PraktikantInnen aufgefordert, zu beurteilen, wie sie ihre Leistung gemessen am Stundenbild, dem gesteckten Lernziel oder an anderen vorher festgelegten Kriterien beurteilen.
- Den PraktikantInnen wird beigebracht, alle ihre Erfahrungen – positive und negative – für die Vorbereitung nachfolgender Unterrichtsstunden zu nutzen.
- Die PraktikantInnen müssen Tagebücher oder Unterrichtsaufzeichnungen führen, in die sie ihre Stundenbilder und die Lehrziele eintragen.
- Die PraktikantInnen evaluieren den Verlauf der Unterrichtsstunde anhand einer Reihe von Aspekten (Wie viele Lernende haben sich am Unterricht beteiligt? Haben sie verstanden, worum es ging? War das Klassenklima positiv? Hat die Unterrichtsstunde alle im Stundenbild angeführten Einzelheiten abgedeckt?).
- Die Ergebnisse der vorherigen Unterrichtsstunde müssen in irgendeiner Form in den für die nächste Stunde verwendeten Ansatz einbezogen werden.
- Die PraktikantInnen können – auf den Ergebnissen der vorherigen Unterrichtsstunde aufbauend – selbst Ziele für nachfolgende Unterrichtsstunden festlegen. Ihre Fortschritte sollten daher in den Unterrichtsaufzeichnungen oder dem Unterrichtstagebuch sichtbar werden.
- Nach jeder Unterrichtsstunde gibt es eine Nachbesprechung mit den MentorInnen.

Probleme

- Reflexive Praxis in Form eines reflexiven Tagebuchs kann für die PraktikantInnen eine zusätzliche Arbeitsbelastung bedeuten. Die PraktikantInnen sollten lernen, dass reflexive Praxis sowohl in formeller als auch informeller Form erfolgen kann.

- Die PraktikantInnen sind vielleicht erst dann zu fundierter reflexiver Praxis fähig, wenn sie im Verlauf ihrer Ausbildung ausreichend Unterrichtserfahrung gewonnen haben.

26. Strategien für autonomes Sprachenlernen

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte entwickeln selbst Strategien für das Fremdsprachenlernen, um ihre Sprachkompetenz zu verbessern und diese Fertigkeiten ihren eigenen Lernenden vermitteln zu können.
- Neue Lernumgebungen wie z. B. virtuelle Ressourcen, Sprachzentren, multikulturelle Lernumgebungen sowie neue Lehrbücher und Materialien spielen bei diesem Prozess eine wichtige Rolle.
- Das Wissen um eigene Strategien ermöglicht es den Lehrkräften, ihren Lernenden Aufgaben zu stellen, die die Fähigkeit fördern, die Fremdsprachkompetenz außerhalb des Klassenzimmers, ohne explizite Anleitung durch die Lehrkraft, zu verbessern.
- Strategien für autonomes Lernen fördern auch das lebenslange Fremdsprachenlernen.

Ausführliche Darstellung

- Lehrkräfte sollten in der Lage sein, die während ihrer eigenen Ausbildung erlernten Methoden an ihre Lernenden weiterzugeben. Lernen in der Klasse und autonome Lernaktivitäten sollten integriert werden.
- Strategien für autonomes Lernen sind eine Voraussetzung für die Förderung von Kompetenzen im Bereich des lebenslangen Lernens, auf die so früh wie möglich im Lernprozess Wert gelegt werden sollte.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Universität Bremen

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte haben an der Universität Zugang zu Online-Ressourcen für das Sprachenlernen und es gibt Phasen des Selbststudiums außerhalb des Stundenplans.

Relevanz: Autonomes Lernen steht im Mittelpunkt der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften.

(Vgl. B 2.1.1)

Universität Jyväskylä

Was geschieht: Das Projekt DIALANG spielt eine wesentliche Rolle in der Sprachenpolitik der Universität und die angehenden Lehrkräfte werden ermuntert dieses Instrument zu nutzen.

Relevanz: Für die Entwicklung autonomer Lernstrategien ist es von großer Bedeutung, sein eigenes aktuelles Sprachniveau feststellen zu können und die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen. DIALANG ist ein wichtiges Instrument in diesem Prozess.

(Vgl. J 3.2.2)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, ihre Lernbedürfnisse festzustellen, auf Ressourcen zuzugreifen und Strategien anzuwenden, um ihre Kenntnisse zu verbessern. Es kann sein, dass die angehenden Lehrkräfte ein Vokabular für das Klassenmanagement entwickeln müssen. Auf diese Weise können sie Anweisungen in der Zielsprache geben.
- Umgekehrt können sie diese Methoden ihren Lernenden vermitteln, die dann ihre Fremdsprachkompetenz selbst beurteilen und ihrem persönlichen Bedarf entsprechend verbessern können.
- Die angehenden Lehrkräfte erhalten eine Einführung in verschiedene Methoden des Fremdsprachenlernens. Dazu gehört auch der Einsatz von IKT für autonomes Lernen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, die Vorzüge verschiedener Lernstrategien zu beurteilen und zu erkennen, dass bestimmte Strategien für bestimmte Lernende und Kontext besser geeignet sind.
- Die angehenden Lehrkräfte können ihren Lernenden Aufgaben stellen, die autonomes Fremdsprachenlernen implizieren. Die selbstständig gemachten Fortschritte der Lernenden können an den von den angehenden Lehrkräften erwarteten Lernzielen und den Lehrplananforderungen gemessen werden.

Probleme

- Die angehenden Lehrkräfte und die Einrichtungen könnten den Eindruck haben, dass der Fremdspracherwerb mehr oder weniger abgeschlossen ist, bevor die Lehrkräfteausbildung beginnt, vor allem bei postgradualen Studiengängen, bei denen die PraktikantInnen bereits über einen ersten Abschluss in der Zielsprache verfügen.

27. Laufende Pflege und Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte sind sich dessen bewusst, dass die Pflege der Sprachkompetenz ein fortwährender Prozess ist. Sie wissen, dass Auslandsaufenthalte und die regelmäßige Nutzung neuer Lernumgebungen, insbesondere von Rundfunk, Fernsehen und Internet, helfen, die Sprachkompetenz zu verbessern.
- Den Lehrkräften wird beigebracht, ihre eigene Sprachkompetenz laufend zu überprüfen, um festzustellen, an welchen Bereichen sie arbeiten müssen.
- Die Richtlinien des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ sind ein wichtiges Instrument, um die persönliche Sprachkompetenz zu messen.
- Je höher die Sprachkompetenz einer Lehrkraft, desto kreativer und sicherer ihr Unterricht. Sie wird weniger oft in die Ausgangssprache wechseln müssen. Die Lehrkraft ist selbst dafür verantwortlich, dass ihre Sprachkenntnisse ausreichen, um effizient und korrekt zu unterrichten.

Ausführliche Darstellung

- Die angehenden Lehrkräfte können darauf aufmerksam gemacht werden, dass es wirksame und unwirksame Methoden gibt, ihre persönliche Sprachkompetenz zu pflegen.
- Leitlinien für eine wirksame Verbesserung der persönlichen Sprachkompetenz könnten z. B. folgende Tipps enthalten:
 - i. ein persönliches Sprachenlerntagebuch führen und regelmäßig überprüfen;
 - ii. wesentliche Stärken und Schwächen feststellen und sich darauf konzentrieren;
 - iii. regelmäßige, kurze Kontakte mit der Fremdsprache durch Film, Fernsehen, Radio, Zeitungen und Interaktionen mit MuttersprachlerInnen;
 - iv. Internet-Quellen in der Fremdsprache suchen und nutzen.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Universität Bremen

Was geschieht: Die Universität bietet allen angehenden Fremdsprachenlehrkräften eine spezielle Lehrveranstaltung zum Sprachenstudium an, die Übersetzungspraxis, fortgeschrittene Textproduktion, Sprachberatungsworkshops und Unterrichtsdiskurs beinhaltet.

Relevanz: Diese Lehrveranstaltung wird ergänzt durch einen eindeutigen Schwerpunkt auf Strategien für autonomes Sprachenlernen; die Universität verfügt über entsprechende Angebote, wie z. B. einen „Sprachenlern-Suite“.

(Vgl. B 2.1.1)

Universität Granada

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte pflegen und verbessern ihre Sprachkompetenz durch das Studium literarischer Texte. Sie besprechen literarische Text in der Zielsprache, um ihren Wortschatz auszubauen und erstellen Glossare mit Wörtern und Phrasen zu den Texten.

Relevanz: Die Verbesserung der Sprachkompetenz ist explizit in einen anderen Bereich des Studienplans für Fremdsprachenlehrkräfte integriert.

(Vgl. G 3.1.1)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte haben die Möglichkeit, ihre Sprachfertigkeiten mit Hilfe einer Reihe verschiedener Materialien (IKT, AV-Ressourcen usw.) zu verbessern und zu üben.
- Die angehenden Lehrkräfte werden ermuntert, ins Ausland zu gehen, um ihre persönliche Sprachkompetenz zu verbessern.
- Im Ausland sind sie dann auf aktive Kommunikation in der Zielsprache angewiesen, um ihre Sprachfertigkeiten zu verbessern.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, Unterrichtsstunden mit dem korrekten und abwechslungsreichen Einsatz der studierten Sprache zu planen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, ihre Sprachkompetenz zu reflektieren und Bereiche festzustellen, in denen sie sich verbessern können.

- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, das Kompetenzniveau ihrer Lernenden zu beurteilen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind der Fremdsprache regelmäßig in Form von Filmen, Fernsehen, Radio und Zeitungen ausgesetzt.
- Die angehenden Lehrkräfte müssen ihre Fortschritte im Bereich der Sprachkompetenz in ihre Sprachenportfolios aufnehmen.
- Die angehenden Lehrkräfte wissen, wie sie das Niveau ihrer Sprachkompetenz mit Hilfe der GERS-Skala bewerten können.

Probleme

- Den angehenden Lehrkräften sollte bewusst sein, dass es selbst zur Aufrechterhaltung des bereits erreichten Kompetenzniveaus nötig ist, sich laufend sowohl aktiv als auch passiv der Fremdsprache auszusetzen.
- In bestimmten Kontexten kann der Zugang zu Online- und gedruckten Ressourcen eingeschränkt sein.

28. Praktische Umsetzung von Lehrplänen

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte wissen, wie sie Lehrpläne auf unterschiedlichste Lernkontexte beziehen können.
- Sie lernen, wie sie Lehrplanziele mit geeigneten Lernstrategien verknüpfen, die die Lernenden und den Lernkontext in den Mittelpunkt stellen.
- Sie lernen, Zeit effizient zu planen und zu nutzen, um den Lehrplan zu erfüllen. Sie verstehen auch, warum es wichtig ist, die Vorgaben des Lehrplans zu erfüllen.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen, die Fortschritte der Lernenden in Bezug auf den Lehrplan zu beurteilen.

Ausführliche Darstellung

- Ausbildungsmodule für Fremdsprachenlehrkräfte sollten möglichst im Einklang mit dem nationalen oder lokalen Lehrplan stehen, den angehenden Lehrkräften jedoch gleichzeitig die Möglichkeit bieten, sich auch mit Bereichen außerhalb des Lehrplans zu befassen.
- Die angehenden Lehrkräfte sollten die Fremdsprachenlehrpläne anderer Länder studieren, um eine vergleichende und kritische Sicht auf Lehrpläne im Allgemeinen zu entwickeln. Dies könnte Hand in Hand mit der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften in verschiedenen Ländern gehen, die dieselbe Fremdsprache unterrichten.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

CIEP, Sèvres

Was geschieht: Im Rahmen eines berufs begleitenden Sommerpraktikums (*stage*) bietet das CIEP ein Modul zur Evaluierung von Lehr- und Lernprogrammen in der

LehrerInnenbildung an. Das Modul richtet sich vor allem an PädagogInnen, die im Bereich der Lehrplanentwicklung für Französisch als Fremd- oder Zweitsprache arbeiten. *Relevanz:* Diese Lehrveranstaltung hilft LehrplanentwicklerInnen, ihre Fähigkeiten in diesem Bereich zu verbessern. LehrkräftebildnerInnen könnten diese Informationen an die angehenden Lehrkräfte weitergeben. (Vgl. CIEP 4.2)

Universität Warschau

Was geschieht: In einer Lehrveranstaltung zur beruflichen Weiterentwicklung werden die angehenden Lehrkräfte über neueste vom jeweiligen Bildungsministerium festgelegte Änderungen in den nationalen Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht informiert. Im dritten Ausbildungsjahr lernen die angehenden Lehrkräfte, Lehrpläne zu evaluieren, indem sie sich auf die Umsetzung von Lehrplanzielen die Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben betreffend konzentrieren.

Relevanz: Die Umsetzung von Lehrplänen wird gezielt geübt, und zwar anhand praktischer Übungen zu Schlüsselkompetenzen des Sprachenlernens. (Vgl. W 3.3.4)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte werden auf die Anforderungen verschiedener Lehrpläne hingewiesen und lernen, wie sie im Hinblick auf ihren eigenen Unterricht damit umgehen können.
- Die angehenden Lehrkräfte werden in groben Zügen mit dem Lehrplan vertraut gemacht, der für ihren aktuellen Unterrichtskontext und die Altersgruppe, mit der sie gerade arbeiten, relevant ist.
- Die angehenden Lehrkräfte wissen, wie sie die verfügbaren Materialien und Ressourcen nutzen und so adaptieren können, dass sie die Lehrplanvorgaben am besten erfüllen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, die Fortschritte ihrer Lernenden in Bezug auf den Lehrplan zu beurteilen.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, sich die besten Leistungen als Benchmark auszuwählen. Sie wissen, dass sie das innerhalb des vorgegebenen zeitlichen Rahmens erreichen müssen.
- Die angehenden Lehrkräfte können ihren Unterricht an verschiedene Lernende anpassen, ohne den für ihre Arbeit gesteckten Rahmen zu verlassen. Dies wird deutlich, wenn man die von den angehenden Lehrkräften angestrebten Lernziele den Lernleistungen der Gruppe gegenüberstellt.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, verschiedenste Materialien und Ressourcen je nach Bedarf zu nutzen. Ihre Stundenbilder spiegeln das wider.

Probleme

- Ein Regierungswechsel geht häufig mit Veränderungen der auf nationaler Ebene vorgegebenen Lehrpläne einher. Die angehenden Lehrkräfte müssen darauf vorbereitet sein.

29. Peer-Beobachtung und Peer Review

Erläuterung

- Peer-Beobachtung und Peer Review sind Möglichkeiten, den Lernprozess der angehenden Lehrkraft nutzbar zu machen.
- Peer-Beobachtung und Peer Review helfen bei der Entwicklung von Kompetenzen, wie z. B. Arbeiten im Team, Kommunikationsfähigkeit, Zusammenarbeit und praktische Analyse.
- Bei der Peer-Beobachtung geht es darum, die eigenen KollegInnen beim Unterrichten und bei der Anwendung des Gelernten zu beobachten, während Peer Review zu einer kritischen Reaktion auf diesen Prozess auffordert.
- Weitere Vorteile von Peer-Beobachtung und Peer Review sind die Fähigkeit, sinnvolles und konstruktives Feedback zu geben, vom eigenen Ansatz abweichende Ansätze wertzuschätzen und professionellen Gemeinschaftssinn zu entwickeln.

Ausführliche Darstellung

- Peer-Beobachtung und Peer Review sind Möglichkeiten, die Autonomie der angehenden Lehrkräfte und ihren kritischen Ansatz dem Lehren und Lernen gegenüber zu stärken. Darüber hinaus werden kritische Ansätze zusätzlich gefördert, wenn die PraktikantInnen ihre Beobachtungen notieren und später schriftlich ausformulieren. Das verhindert, dass die PraktikantInnen einander automatisch zustimmen, und gibt ihnen Zeit, über ihre Reaktionen nachzudenken. Allgemeine Fragestellungen können anschließend in Seminaren besprochen werden.
- Peer-Beobachtung und Peer Review entwickeln die Teamfähigkeit – ein wichtiger Aspekt professioneller Arbeitsweise.
- Peer-Beobachtung und Peer Review sind nicht immer möglich. In Ländern, in denen z. B. Mentoring nicht anerkannt ist oder MentorInnen nur jeweils eine angehende Lehrkraft betreuen können, ist es schwierig, an einer Schule mit Peer-Beobachtung und Peer Review zu arbeiten.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

St Martin's College

Was geschieht: Für ihr Unterrichtspraktikum werden die angehenden Lehrkräfte in Gruppen zu zwei oder mehreren, verschiedenen Schulen zugeteilt. Auf diese Weise sind Peer-Beobachtung und Peer Review in ihr Unterrichtspraktikum integriert. Die PraktikantInnen werden auf diesen Prozess eigens vorbereitet, indem sie gezieltes Beobachten lernen.

Relevanz: Auf diese Art lässt sich eine logistische Notwendigkeit wunderbar nutzen und die PraktikantInnen werden zu einem strukturierten Prozess des Voneinander-Lernens ermutigt, der in einer Phase mit weniger Kontakt zu formellen TutorInnen besonders wichtig ist.

(Vgl. StM 3.3.2)

Universität Lettland

Was geschieht: Die Universität legt großen Wert auf interaktive Methodikseminare mit Peer-Kooperation und –Feedback. Die angehenden Lehrkräfte entwickeln eine solide Basis für die Teamfähigkeit, die sie als qualifizierte Lehrkräfte brauchen werden.

Relevanz: Die Fähigkeit der angehenden Lehrkräfte, sinnvolles und konstruktives Feedback zu geben, steht dabei im Vordergrund; eine Fähigkeit, die sowohl in ihren Interaktionen mit den Lernenden als auch in ihren Beziehungen zu zukünftigen KollegInnen oder PraktikantInnen eine wichtige Rolle spielen wird.

(Vgl. L 3.3.2)

Universität Warschau

Was geschieht: Die PraktikantInnen erstellen gemeinsam Gruppenberichte und organisieren extra-curriculare Schulaktivitäten als Teil ihrer Beobachtungspraxis. Manchmal hospitierten schulexterne PraktikantInnen den Unterricht anderer PraktikantInnen als Teil ihrer Beobachtungspraxis.

Relevanz: In Fällen, wo schulexterne PraktikantInnen zeitliche Probleme haben, ein Unterrichtspraktikum an einer Schule abzuleisten, erhalten sie die Möglichkeit, ihre Peers stattdessen im universitären Umfeld zu beobachten.

(Vgl. W 3.3.5)

Praktische Umsetzung

- Die PraktikantInnen absolvieren ihre Unterrichtspraxis zu zweit und beobachten einander abwechselnd beim Unterrichten.
- Die PraktikantInnen geben ihren Peers ausgewogenes und kritisches Feedback.
- Die PraktikantInnen berücksichtigen das erhaltene Feedback anschließend bei ihren Unterrichtsansätzen.
- Die PraktikantInnen lernen, wie man richtig beobachtet. Sie lernen, worauf sie beim Unterricht ihrer KollegInnen achten müssen.
- Die PraktikantInnen lernen, ausgewogenes und kritisches Feedback zu geben. Den PraktikantInnen wird auch das korrekte sprachliche Rüstzeug vermittelt, um dies effizient zu tun.
- Die PraktikantInnen erfahren, dass Peer-Beobachtung und Peer Review auf Gegenseitigkeit beruhende Prozesse sind: Sie können sehr viel lernen, wenn sie aktiv beobachten, was KollegInnen tun, und dies anschließend mit ihnen besprechen.
- Es wird extra Zeit für Peer Review eingeplant. Dies lässt sich mit Hilfe einer Mentorin/eines Mentors bewerkstelligen.
- Die PraktikantInnen können zu den Berichten ihrer KollegInnen beitragen.
- Die PraktikantInnen können spezifische Kriterien festlegen, in Bezug auf die sie beobachtet werden möchten. Dadurch wird die Aufmerksamkeit der/des Beobachtenden fokussiert und führt zu konkreten Schlussfolgerungen.

Probleme

- Kritische Punkte sind: die Fähigkeit der PraktikantInnen, ihren Peers konstruktives und einfühlsames Feedback zu geben, positive Aspekte hervorzuheben und Lösungen für Probleme anzubieten.
- Dadurch, dass jeweils zwei PraktikantInnen in einer Klasse anwesend sind, wird die Rolle der Klassenlehrkraft oder der Mentorin/des Mentors noch wichtiger.

30. Aufbau von Kontakten zu Bildungseinrichtungen in den entsprechenden Ländern

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, Kontakte zu Bildungseinrichtungen, an denen sie studieren und arbeiten, aufzubauen und zu pflegen.
- Beim Aufbau von Netzwerken erleben die angehenden Lehrkräfte den Wert persönlicher Kontakte.
- Die angehenden Lehrkräfte wissen, dass es europaweite Initiativen für die Kontaktaufnahme und Vernetzung mit Einrichtungen in anderen Ländern gibt.
- Die angehenden Lehrkräfte erkennen, dass Netzwerke unterschiedlichste Formen haben können, vom schriftlichen, virtuellen oder tatsächlichen Austausch zwischen Lernenden bis zum Austausch von Materialien, Ressourcen und Methoden zwischen Lehrkräften.
- Die angehenden Lehrkräfte unterhalten Kontakte zu Bildungseinrichtungen als wertvolle Quellen für Unterrichtsmaterialien, laufende Beratung und Unterstützung.

Ausführliche Darstellung

- Ein Vorschlag für die Förderung internationaler Kontakte und Netzwerke ist die Einrichtung einer Website für Lehrkräfte in Europa, die dem Austausch von Informationen und Ideen vorbehalten ist.
- Ein spezielles Netzwerk, das gestärkt werden könnte, ist jenes zwischen Einrichtungen für die LehrerInnenbildung, Schulen und AnbieterInnen berufsbegleitender Bildung.
- Berufsbegleitende thematische Workshops mit Lehrkräften aus verschiedenen europäischen Ländern wären hilfreich.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

CIEP, Sèvres

Was geschieht: Das CIEP koordiniert ein großes Projekt, das auf Sprachen spezialisierte Schulen im Vereinigten Königreich und Frankreich mit einander in Kontakt bringt. Die Partnerschulen werden nach vorher festgelegten und von jeder Schule angenommenen Kriterien und Zielsetzungen ausgewählt. Das CIEP organisiert die Treffen der ProjektleiterInnen aller Schulen. Und besonders wichtig: Das CIEP überwacht die Kontakte und nimmt Verbindung mit den betroffenen Schulen auf, wenn die Kommunikation abreißt.

Relevanz: Diese Vorgangsweise unterstreicht, wie wichtig es ist, im Vorhinein die Kriterien für einen Austausch zu kennen und eigens Personen zu bestimmen, die die Kommunikationskanäle offen halten.

(Vgl. CIEP 3.1.2)

Universität Bremen

Was geschieht: Das EUFOR-Zentrum der Universität veranstaltet internationale Seminare und Konferenzen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen.

Relevanz: Das Vorhandensein einer aktiven Forschungsgemeinschaft erweist sich bei der Förderung europaweiter Kontakte und Austausch als hilfreich.

(Vgl. B 3.3.3)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte werden auf zahlreiche Arten ermutigt, diese Kontakte zu fördern und zu pflegen.
- Die MentorInnen oder Universitäten helfen den angehenden Lehrkräften, Kontakt zu Bildungseinrichtungen in einem Land aufzunehmen, in dem die jeweilige Zielsprache gesprochen wird.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, Materialien für den Einsatz im Unterricht und für die Aufrechterhaltung der persönlichen Sprachkompetenz auszutauschen.
- Die angehenden Lehrkräfte halten diese Verbindungen über E-Mail, Online-Foren und die Teilnahme an Konferenzen und Veranstaltungen sowie andere Formen des Kontakts aufrecht.

Probleme

- Manchmal ist es schwierig, diese Fähigkeit explizit zu lehren. Es geht im Wesentlichen darum, die angehenden Lehrkräfte zu ermutigen, mit KollegInnen, die sie im Ausland treffen, oder mit Gastlehrkräften und PraktikantInnen an ihrer Schule oder Einrichtung in Kontakt zu treten und sich mit ihnen zu vernetzen.
- Der Aufbau von Netzwerken und Beziehungen erfordert Zeit und manchmal finanzielle Mittel. Letztere sind nicht immer vorhanden.

31. Aktionsforschung

Erläuterung

- Aktionsforschung bedeutet, dass die angehenden Lehrkräfte eine bestimmte Frage oder ein Problem formulieren, auf die/das sie beim Unterrichten gestoßen sind, Informationen dazu sammeln, einen Aktionsplan erstellen, die Ergebnisse evaluieren und ihren KollegInnen mitteilen.
- Aktionsforschung fördert die Reflexion und einen hinterfragenden Ansatz; sie bietet Lehrkräften einen soliden theoretischen Rahmen für die Lösung schwieriger Fragen.
- Aktionsforschung zeigt den angehenden Lehrkräften, wie Evaluierung, Verbreitung und die Bitte von KollegInnen um Feedback dazu beitragen, die Ergebnisse der Forschung in die Unterrichtspraxis zu integrieren.

Ausführliche Darstellung

- Aktionsforschung ist nicht die einzige Form pädagogischer Forschung, mit der sich angehende Lehrkräfte befassen sollten. Sie hilft Lehrkräften, sich weniger auf Intuition zu verlassen, und fördert die Zusammenarbeit mit KollegInnen.
- Aktionsforschung kann ausgebaut und Themenstellungen können gefunden werden, wenn junge Lehrkräfte ein Lerntagebuch führen, in dem sie ihre Erfahrungen aufzeichnen.
- Da Aktionsforschung zeitaufwändig ist und Lehrkräfte auch ohne sie kritisch und reflexiv sein können, ist es nicht immer nötig, sie planmäßig durchzuführen. Sie hilft Lehrkräften jedoch, eine persönliche Identität als Unterrichtende zu entwickeln.
- Eine Möglichkeit, Aktionsforschung zu fördern, besteht darin, dass angehende Lehrkräfte lernen, wie sie Einzelprojekte an einer Schule entwickeln können. Auf diese Art können Lehrkräfte – ohne externe Evaluierung – ihren Unterricht verbessern.
- Aktionsforschung hilft angehenden Lehrkräften zu erkennen, dass es beim Unterrichten nicht um die Anhäufung von Wissen geht, sondern um die Entwicklung einer flexiblen und kontextabhängigen Möglichkeit, Ziele zu erreichen.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

St Martin's College

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte müssen im Laufe eines Ausbildungsjahres sechs Aufgaben bewältigen, darunter ein Aktionsforschungsprojekt mit einem detaillierten Arbeitsplan und einem Berichtsheft zu den Fortschritten der/des Lernenden.

Relevanz: Auf diese Art ist Aktionsforschung als eigenständiges Mikroprojekt explizit in das Ausbildungsprogramm der Fremdsprachenlehrkräfte integriert. Die Forschungsergebnisse fließen in den Unterricht der angehenden Lehrkräfte ein.

(Vgl. StM 3.3.1)

Universität Warschau

Was geschieht: Die Diplomarbeit im dritten Jahr ist ein erweitertes Aktionsforschungsprojekt und befasst sich mit einem bestimmten Bereich, in dem der Fremdsprachenunterricht verbessert werden soll. Einige Methodikstunden der angehenden Lehrkräfte sind als Mini-Fallstudien zu verschiedensten Themen angelegt, von der Prüfungsplanung bis zur Legasthenie.

Relevanz: Die Diplomarbeit orientiert sich an Aktionsforschungsmethoden und umfasst daher viele Bereiche, die für zukünftige Aktionsforschung im Unterricht relevant sind.

(Vgl. W 3.3.6)

Praktische Umsetzung

- Den angehenden Lehrkräften wird der Nutzen von Aktionsforschung vor Augen geführt, sie lernen, was diese Form der Forschung beinhaltet und wie sie betrieben wird.

- Die angehenden Lehrkräfte betreiben ihre eigene Aktionsforschung. Sie müssen einen Forschungsbereich festlegen, ihn untersuchen und danach die Ergebnisse evaluieren.
- Anschließend können die angehenden Lehrkräfte die Auswirkungen dieser Strategien auf den Unterricht kritisch beurteilen.
- Die angehenden Lehrkräfte werden zu kritischer und experimentierfreudiger Unterrichtspraxis ermutigt.
- Die angehenden Lehrkräfte müssen mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen experimentieren. Dies muss sich in ihren Stundenbildern widerspiegeln.
- Sie müssen ihre Ansätze beurteilen und untersuchen, wie sie Dinge verändern können.

Probleme

- Aktionsforschung muss nicht zu endgültigen Ergebnissen führen. Solange PraktikantInnen und Lehrkräften bewusst ist, was sie aus dem Prozess gelernt haben, kann die Aktionsforschung ein diagnostisches Instrument sein, um eine kritische und hinterfragende Einstellung zum Lehren und Lernen zu entwickeln.

32. Integration von Forschung in den Unterricht

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, wie sie Forschung aus Bereichen wie Unterrichtsmethodik, angewandte Sprachwissenschaft, Spracherwerb, Prüfen und Beurteilen, besondere pädagogische Bedürfnisse und so weiter, in ihren Unterricht einbauen können.
- Die angehenden Lehrkräfte können sich bei LehrkräftebildnerInnen, MentorInnen und Peers Ratschläge zur Integration bildungsbezogener Forschung in ihren Unterricht holen.
- Die angehenden Lehrkräfte entwickeln eine offene Haltung der Bildungsforschung gegenüber und experimentieren gerne mit aus der Forschung abgeleiteten Schlussfolgerungen – innerhalb der Grenzen, die ihnen der institutionelle bzw. nationale Lehr- und Lernrahmen steckt.
- Die angehenden Lehrkräfte erlernen Techniken wie Mikrounterricht, Team-Teaching, Mini-Fallstudien, Brainstorming und neue Lernumgebungen als Möglichkeiten kennen, um Forschung in ihren Unterricht zu integrieren.

Ausführliche Darstellung

- Es gibt viele Formen von Forschung, die für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften wichtig sind – einige eher allgemeine, einige speziell für den Sprachunterricht – und die angehenden Lehrkräfte müssen sich der enormen Bandbreite verfügbarer Forschung bewusst sein.

- LehrkräftebildnerInnen und MentorInnen spielen eine Schlüsselrolle, wenn es darum geht, die angehenden Lehrkräfte zu einer positiven Haltung gegenüber dem Nutzen und der Relevanz von Forschung für ihr Lehren und Lernen anzuleiten.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Universität Lettland

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte verfassen eine Abschlussarbeit im Bereich der Bildungsforschung, die sie vor ihrer Jahrgangsgruppe verteidigen müssen.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte können aus der Forschung abgeleitete Argumente in einem öffentlichen Forum verteidigen und erfahren etwas über die Forschung, auf die sich die Arbeit ihrer Peers stützt.

(Vgl. L 3.3.3)

Praktische Umsetzung

- Die PraktikantInnen stoßen im Unterricht auf ein Problem oder eine Frage und können in der Theorie nach Lösungen suchen.
- Die PraktikantInnen sind fähig, die für das Thema relevante Literatur anhand einer Reihe verschiedener Quellen zu recherchieren.
- Die PraktikantInnen sind fähig, Forschungsergebnisse in ihren Unterricht einzubauen und den Nutzen zu beurteilen.
- Die PraktikantInnen sind allgemein gut über Entwicklungen in ihrem Bereich informiert.
- Die PraktikantInnen lernen, wie man Forschungsquellen, d. h. die entsprechenden Zeitschriften und Publikationen, findet und Zugang dazu erhält.
- Sie werden aufgefordert, ihre Lektüre zum Thema breit zu streuen und das Gelesene in ihre Unterrichtspraxis einzubauen.
- Die PraktikantInnen können die Auswirkungen der Forschung auf ihren Unterricht kritisch beurteilen und diesen noch genauer anpassen, damit er ihren Bedürfnissen als Lehrkraft und den Bedürfnisse der Lernenden entspricht.

Probleme

- Die Integration von Forschung ist ein wichtiger Aspekt. Die angehenden Lehrkräfte lernen, dass Forschung in konkreten Lernkontexten erprobt werden muss. Sie erleben Forschung als explorativ.
- Einrichtungen für die LehrerInnenbildung müssen mit Bibliotheken, Büchern und anderen Ressourcen ausgestattet sein, mit deren Hilfe die angehenden Lehrkräfte für ihre Ausbildung relevante Forschung betreiben können.

33. Fremdsprache als Arbeitssprache (Content and Language Integrated Learning, CLIL)

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte erlernen die Methoden und Strategien, um ein Sachfach in der Fremdsprache zu unterrichten.
- Selbst wenn die angehenden Lehrkräfte nicht vorhaben, sich in diesem Bereich zu spezialisieren, verbessert diese Ausbildung ihre Sprachkompetenz, fördert den ganzheitlicheren Einsatz der Zielsprache in nicht-CLIL Klassen und eröffnet den Lehrkräften Möglichkeiten, soziale, kulturelle und Wertfragen im Fremdsprachenunterricht zu behandeln.
- CLIL-Ansätze fördern die Zusammenarbeit mit KollegInnen aus verschiedenen Disziplinen.

Ausführliche Darstellung

- In der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften ist europaweit ein Anstieg im Bereich der CLIL-Ansätze zu verzeichnen und viele Einrichtungen setzen sie bereits ein bzw. haben vor, sie einzuführen.
- CLIL-Ansätze stehen und fallen mit dem Vorhandensein lokaler CLIL-Schulen, an denen die angehenden Lehrkräfte ausgebildet werden. Im Allgemeinen funktionieren CLIL-Ansätze in der Oberstufe des Sekundarbereichs besser als in Grundschulen/Volksschulen.
- In Deutschland unterrichten bereits alle angehenden Lehrkräfte eine Sprache und ein anderes Fach. Selbst wenn der Kontext den Lehrkräften derzeit keine Möglichkeit für CLIL-Unterricht bietet, profitieren die angehenden Lehrkräfte trotzdem davon, dass sie etwas über diese Ansätze erfahren.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Pädagogische Akademie, Innsbruck

Was geschieht: Alle, die die Ausbildung zur Volksschullehrkraft (Grundschullehrkraft) absolvieren, erhalten eine eigene Ausbildung in CLIL-Methoden. Fakultative Sprachbeherrschungskurse sorgen von Beginn an für hohe sprachliche Kompetenz. An der Einrichtung herrscht die Einstellung „Englisch lehrplanübergreifend“ vor.

Relevanz: CLIL ist in viele Bereiche des Fremdsprachenlehrplans integriert, vor allem durch die von der Einrichtung verfolgte Politik „Englisch lehrplanübergreifend“. (Vgl. PA 3.3.1)

Universität Bremen

Was geschieht: Für angehende Lehrkräfte, die sich auf den Lehrberuf in der Sekundarstufe vorbereiten, gibt es ergänzende CLIL-Module. Die CLIL-Module sind für angehende Lehrkräfte mit dem Fach Englisch und einem Zweitfach (Biologie, Geschichte, Geografie, Politik usw.) gedacht. Die Ausbildung umfasst vier Semester mit vier Wochenstunden. Außerdem wird CLIL für Englischlehrkräfte auf der Primarstufe angeboten.

Relevanz: In diesem Fall wird die CLIL-Ausbildung sowohl für Primar- als auch Sekundarlehrkräfte und als Ergänzung zu ihrem Ausbildungsprogramm angeboten. (Vgl. B 3.3.2)

Universität Oslo

Was geschieht: CLIL-Methoden werden in allen Sprachenstudiengängen behandelt.

Relevanz: CLIL ist in den Sprachunterricht integriert. Unterrichtspraxis in CLIL wird jedoch nur in Englisch angeboten, weil es keine bilingualen Schulen für andere Sprachen in der Nähe gibt. Die Universität Jyväskylä hat ein ganz ähnliches Problem.

Vgl. O 3.3.5)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte erlernen die entsprechenden Methoden und Strategien, um ein Sachfach in der Fremdsprache zu unterrichten.
- Die angehenden Lehrkräfte haben Gelegenheit, ihre Sprachkompetenz zu verbessern und können soziale, kulturelle und Wertfragen in ihrem Fremdsprachenunterricht ansprechen.
- Die angehenden Lehrkräfte können eine Fremdsprache und andere Fächer, wie z. B. Geschichte in integrierter Form unterrichten.
- Die angehenden Lehrkräfte fühlen sich beim Unterrichten ihres Sachfachs und in der Verwendung einer Fremdsprache sattelfest.
- Das Sprachkompetenzniveau der angehenden Lehrkräfte ist hoch und sie trauen sich zu, Fächer wie Geschichte und Geografie in einer Fremdsprache zu unterrichten.

Probleme

- Viele angehende Lehrkräfte haben nicht die Möglichkeit, CLIL-Methoden im Unterricht einzusetzen, weil ihnen keine entsprechenden Kontexte, wie z. B. lokale bilinguale Schulen, zur Verfügung stehen. Die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen für die LehrerInnenbildung und lokalen Schulen könnte bei der Entwicklung neuer Kontexte helfen, in denen CLIL-Unterricht stattfinden kann.
- Angesichts des begrenzten zeitlichen Rahmens der Ausbildung von Lehrkräften wäre es u. U. zielführender, CLIL-Ansätze in berufsbegleitenden Weiterbildungskursen zu unterrichten.

34. Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios in der Selbstbewertung

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte werden gleich zu Beginn ihrer Ausbildung mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) vertraut gemacht.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen, dass das ESP in drei Teile gegliedert ist, (Sprachenpass, Sprachenbiographie, Dossier) und verstehen, dass die entsprechende Erstellung ein fortlaufender Prozess ist.
- Die angehenden Lehrkräfte wissen, wie wichtig es ist, das ESP auf der Basis von Studienphasen, Arbeitserfahrung und Ausbildung im Ausland auszubauen.

- Die angehenden Lehrkräfte referieren regelmäßig darauf, um ihre eigene Sprachkompetenz zu evaluieren und Nachweise ihrer Leistungen und ihrer Erfahrung zu sammeln.
- Das ESP ist ein wichtiges Instrument zur Förderung der Mobilität und zur Dokumentation der Auslandserfahrung der angehenden Lehrkräfte.

Ausführliche Darstellung

- Das Europäische Sprachenportfolio eignet sich als Modell für andere Arten von Dokumentationen, die die angehenden Lehrkräfte erstellen. Ähnliche Dokumente können für das Schulpraktikum und neue Lernumgebungen erstellt werden.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

CIEP, Sèvres

Eine der Aufgaben des CIEP ist es, mit dem Europäischen Sprachenportfolio zu arbeiten und Wege zu finden, wie das ESP in den GERS integriert werden kann. Diese Aufgabe ist mit der Website „Primlangues“ verknüpft und die MitarbeiterInnen des CIEP halten an Einrichtungen für die LehrerInnenbildung (IUFM) zu diesem Thema Präsentationen für angehende Lehrkräfte ab.

(Vgl. CIEP 3.3.1)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte rekurrieren regelmäßig auf das Portfolio, um ihre eigene Sprachkompetenz zu evaluieren und Nachweise ihrer Leistungen und ihrer Erfahrung in Bezug auf fremde Sprachen und Kulturen zu sammeln.
- Im Rahmen des theoretischen Teils der Ausbildung erhalten die angehenden Lehrkräfte eine Einführung in das ESP.
- Bei der Erstellung des Portfolios folgen die angehenden Lehrkräfte einem Sammeln-Auswählen-Reflektieren-Ansatz.
- Mit Hilfe ihres Portfolios können die angehenden Lehrkräfte zeigen, dass sie verschiedenste Methoden und Ansätze verwendet haben, um ihre Fremdsprachenkompetenz weiter zu verbessern und ihre kulturellen Erfahrungen auszubauen.

Probleme

- Viele der Einrichtungen, aus denen die Fallstudien stammen, kennen das Europäische Sprachenportfolio und weisen die angehenden Lehrkräfte darauf hin, aber nur wenige bieten eine eigene Lehrveranstaltung zur Nutzung und zum praktischen Wert des Portfolios an.
- Viele Einrichtungen verwenden bereits dem ESP ähnliche Dokumente und wollen vielleicht deshalb das ESP nicht einführen.

iv. WERTE

Im 21. Jahrhundert sollte die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften folgende Komponenten umfassen:

35. Soziale und kulturelle Werte

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, dass mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen soziale und kulturelle Werte gefördert werden, wie z. B. Respekt vor Differenz, aktive Kommunikation, eine partizipatorische Haltung der Gesellschaft gegenüber, die Erfahrung zahlreicher unterschiedlicher Kulturen und Lebensstile.
- Diese Werte werden durch inklusive und kontext-adäquate Strategien des Klassenmanagements, eine Auswahl von Unterrichtsmaterialien, die die soziale Diversität und kulturelle Vielfalt widerspiegeln, und die Entwicklung internationaler Netzwerke für die Kommunikation und den Austausch zwischen Lernenden aus unterschiedlichen Kontexten und Ländern, gefördert.

Ausführliche Darstellung

- Soziale und kulturelle Werte lassen sich selbstverständlich in allen Lehrplanfächern fördern. Sprachenlehrkräfte profitieren von der Zusammenarbeit mit KollegInnen aus verschiedenen Disziplinen, wenn sie diese Werte fördern.
- Der Stellenwert sozialer und kultureller Werte hängt vom lokalen und nationalen Kontext der Schule ab. Lehrkräfte müssen sich im Klaren sein, dass soziale und kulturelle Werte nicht einfach angewandt werden können, sondern durch einen kontinuierlichen, kontext-adäquaten Prozess entwickelt werden.
- Bei der Betrachtung der sozialen und kulturellen Werte zahlreicher Länder sind die Gemeinsamkeiten der Menschen genauso wichtig wie die Unterschiede zwischen ihnen.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Open University

Was geschieht: Sprachen werden als Vehikel für soziale und kulturelle Themen gesehen. Eine der „Day Schools“ konzentriert sich auf die Beziehung zwischen Sprache und Kultur und behandelt Themenstellungen wie Bürgerschaft oder Minderheiten.

Relevanz: Sprachen werden laufend auf die sozialen und kulturellen Themen bezogen, für die sie stehen.

(Vgl. OU 3.4.1)

St Martin's College

Was geschieht: Dadurch, dass bis zu 50% der PraktikantInnen AusländerInnen sind, ist die Bewusstheit sozialer und kultureller Unterschiede fester Bestandteil des Bildungsprozesses.

Relevanz: Bei der Aufnahme von angehenden Lehrkräften ist man bemüht, Menschen aus unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichem Lebenshintergrund auszuwählen, und hebt damit die sozialen und kulturellen Werte hervor, die Bestandteil des Lehrens sind.

(Vgl. StM 3.4.1)

Universität Bremen

Was geschieht: Im Rahmen der Säule „Kulturwissenschaften“ gibt es spezielle Lehrveranstaltungen zum Thema „Teaching language through culture and intercultural communication“ und Rahmenaktivitäten der Universität schließen einen „Culture Vulture“ genannten Club ein, der vor Ort kulturelle Aktivitäten in englischer Sprache organisiert.

Relevanz: Soziale und kulturelle Werte werden als fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und extra-curricularer, sprachenbezogener Aktivitäten betrachtet.

(Vgl. B 3.4.1)

Praktische Umsetzung

- Während ihrer Ausbildung werden die angehenden Lehrkräfte aufgefordert, sich selbst nicht nur als Lehrkraft für Sprachen, sondern auch als Lehrkraft für breiter gefasste soziale und kulturelle Werte.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, Ressourcen und Materialien zu erarbeiten, die kulturelle Vielfalt widerspiegeln.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, im Unterricht für soziale und kulturelle Sensibilität und für gegenseitiges Verständnis einzutreten.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, über soziale und kulturelle Werte zu diskutieren und sich darüber auszutauschen, wie sie die Rolle der Fremdsprachenlehrkraft in diesem Bereich sehen.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, Instrumente zur Förderung sozialer und kultureller Werte und gegenseitigen Verstehens zu entwickeln, damit zu experimentieren und die Auswirkungen auf den Unterricht zu reflektieren.
- Der Umgang mit sozialen und kulturellen Werten ist nicht nur in das Ausbildungsprogramm eingebettet, sondern wird durchgehend explizit gelehrt, damit die zukünftigen Lehrkräfte sich dieses Aspektes ihrer Rolle als Sprachenlehrkraft bewusst sind.

Probleme

- Viele Lehrveranstaltungen beziehen sich auf soziale und kulturelle Werte, jedoch nicht immer explizit. Die angehenden Lehrkräfte sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Lehren und Lernen von Sprachen eine zentrale Rolle bei der Förderung von Werten, wie Respekt für Differenz und Offenheit anderen gegenüber, hat.

36. Sprachen und Kulturen in ihrer Unterschiedlichkeit

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, dass die Achtung vor und die Förderung von Unterschiedlichkeit zentrale Elemente ihrer Ausbildung und danach ihrer Unterrichtstätigkeit sind.
- Die angehenden Lehrkräfte kennen das sprachliche Profil von Ländern, in denen die von ihnen unterrichteten Sprachen als Muttersprachen gesprochen werden.
- Die angehenden Lehrkräfte halten es angesichts des sich verstärkenden Trends, Englisch als weltweite Lingua franca zu verwenden, für wichtig, die sprachliche Vielfalt in Europa zu bewahren.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, die unterschiedlichen Sprachkontexte und den sprachlichen Hintergrund ihrer Lernenden festzustellen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind mit den zentralen Begriffen plurilingualer und interkultureller Kompetenz, wie im GERS dargelegt, vertraut.

Ausführliche Darstellung

- Seltener gesprochene und weniger verbreitete Sprachen könnten gefördert werden, wenn man Lernenden anderer Sprachen in Unterrichtsstunden, die sich mit Plurilingualismus und Plurikulturalismus befassen, kleine „Appetithäppchen“ dieser Sprachen anbieten würde.
- Jede Sprache hat einen inhärenten Wert.
- Die Lehrkräfte könnten aufgefordert werden, ihre Materialien so auszuwählen, dass sie möglichst große sprachliche und kulturelle Vielfalt widerspiegeln.

Anschaungsbeispiele aus den Fallstudien

Pädagogische Akademie, Innsbruck

Was geschieht: Das RIAC-Netzwerk (Regional Identity and Active Citizenship) organisiert Seminare, Konferenzen und Veranstaltungen, die sich mit regionalen kulturellen und sozialen Fragen befassen.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte sehen, wie wichtig es ist, im Sprachenunterricht regionale Unterschiede zu bewahren, und erkennen die Verbindungen zwischen regionalen und nationalen Fragestellungen.

(Vgl. PA 3.4.2)

Universität Granada

Was geschieht: Es wird großer Wert auf die Verwendung von Unterrichtsmaterialien gelegt, die eine multikulturelle Gesellschaft widerspiegeln, und die angehenden Lehrkräfte werden darauf aufmerksam gemacht, wenn sie lernen, wie sie ihre eigenen Unterrichtsmaterialien auswählen und einsetzen.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte wissen, dass ihre Auswahl der Materialien für den Fremdsprachenunterricht soziale Diversität fördern sollte. Sie sind sich der entsprechenden Themenstellungen bewusst.

(Vgl. G 3.4.2)

Universität Oslo

Was geschieht: Da NorwegerInnen häufig zweisprachig sind, legt die Universität großen Wert auf die Verbindungen zwischen Sprache und Kultur. Sprachen werden als zentraler Bestandteil von Kultur gesehen und die angehenden Lehrkräfte lernen vom Beginn ihrer Ausbildung an, sich damit auseinanderzusetzen.

Relevanz: Kulturelle Themen sind tief im Sprachenlernen verwurzelt und das zeigt sich an einem ausgeprägten Schwerpunkt auf sprachlicher und kultureller Diversität.
(Vgl. O 3.4.1)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte werden im Rahmen des theoretischen Teils ihrer Ausbildung mit dem Begriff der sprachlichen und kulturellen Diversität vertraut gemacht.
- Sie erhalten eine Einführung in Theorien des Spracherwerbs und lernen, wie die Muttersprache und andere gesprochene Sprachen den Spracherwerb der Lernenden beeinflussen.
- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, sprachliche und kulturelle Diversität über die Unterrichtsinhalte zu fördern.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen, wie sie unterschiedlichste Materialien einsetzen können, um dieses Verständnis von Diversität bei ihren Lernenden zu fördern, und trotzdem gleichzeitig die Bedürfnisse der Lernenden und die Lehrplananforderungen erfüllen können.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, die Sprachen und Kulturen Europas über jene hinaus zu erforschen, die in direktem Zusammenhang mit ihrem Unterricht stehen.
- Die angehenden Lehrkräfte verfügen über größere kulturelle Bewusstheit und vermitteln sie ihren Lernenden über die Inhalte ihrer Unterrichtsstunden.

Probleme

- Eine spezifische Ausbildung zum Thema Diversität ist u. U. schwierig, aber LehrkräftebildnerInnen, die verschiedene authentische Unterrichtsmaterialien verwenden, können die zugrunde liegende Politik der Förderung von Diversität explizit ansprechen.

37. Bedeutung des Lehren und Lernens von Fremdsprachen und der Kulturvermittlung

Erläuterung

- Den angehenden Lehrkräften ist bewusst, dass ihr Sprachunterricht zur Fähigkeit der Lernenden beiträgt, andere Menschen zu verstehen und zu respektieren.
- Das Erlernen von Fremdsprachen geht Hand in Hand mit dem Kennenlernen anderer Kulturen und fördert die Mobilität in den Bereichen Bildung, Handel, Künste, Tourismus, um nur einige zu nennen.
- Das Erlernen von Fremdsprachen ist eine Möglichkeit, sprachliche und kulturelle Identität zu bewahren, ein Prozess, bei dem Fremdsprachenlehrkräfte eine entscheidende Rolle spielen.
- Die angehenden Lehrkräfte können vermitteln, dass das Erlernen von Fremdsprachen und der Erwerb kulturellen Wissens die Marktchancen erhöht, die Mobilität steigert und den Menschen die Möglichkeit gibt, fremde Kulturen zu erleben und neue Geschäfts-, soziale und kulturelle Ideen aufzugreifen.

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, wie sie vermitteln können, dass das Sprachenlernen den Lernenden viele Vorteile bringt, die über die technische Sprachkompetenz hinausgehen.
- Die angehenden Lehrkräfte können ihren Lernenden erklären, dass das Erlernen von Fremdsprachen:
 - i. ihre muttersprachliche Kompetenz erhöht,
 - ii. ihre kommunikativen Fähigkeiten und ihre Präsentationsfertigkeiten fördert,
 - iii. ihnen Zugang zu anderen Kulturen gibt, die ihren eigenen kulturellen Hintergrund bereichern,
 - iv. ihnen hilft, eine kritische Einstellung zu ihren eigenen sozialen und kulturellen Vorannahmen zu entwickeln.

Ausführliche Darstellung

- Die Fremdsprachenlehrkräfte haben eine Schlüsselrolle zu erfüllen, wenn es darum geht, die Lernenden mit dem Begriff Plurikulturalismus vertraut zu machen, der für die Achtung sprachlicher und kultureller Differenz steht. Darüber hinaus helfen sie den Lernenden, andere Sprachen und Kulturen als Vorteile und nicht als Kommunikations- und Kooperationshindernisse zu sehen.
- Sprachlehrkräfte wissen, dass „Kultur“ und „Identität“ keine statischen Konzepte sind, sondern für verschiedene Menschen verschiedene Dinge bedeuten. Im Rahmen von Auslandsreisen, über Beziehungen zu und Austauschen mit Partnereinrichtungen und dadurch, dass sie multikulturellen und multilingualen Umgebungen ausgesetzt sind, sammeln die angehenden Lehrkräfte zu beiden Konzepten Erfahrungen aus erster Hand.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Pädagogische Akademie, Innsbruck

Was geschieht: Das Programm „EuropalehrerIn“ umfasst Auslandsaufenthalte und schließt mit einer Doppelqualifikation ab. Es umfasst u. a. den Vergleich verschiedener europäischer Bildungssysteme und es gibt die Möglichkeit einer Zusatzqualifikation in EU-Bildungsberatung. *Relevanz:* Die kulturelle Bewusstheit wird durch Austausch und Mobilität gefördert.

(Vgl. PA 3.4.1)

Universität Oslo

Was geschieht: Die angehenden Lehrkräfte eignen sich eine Sichtweise an, in der Sprachen und Kulturen eng miteinander verbunden sind. In Norwegen schließt die Bewertung der Sprachkompetenz auch immer eine Bewertung der kulturellen Kompetenz mit ein. Die angehenden Lehrkräfte müssen zusätzlich zu ihrer Sprachkompetenz ein hohes Niveau an sozialer und kultureller Kompetenz nachweisen; dieser Nachweis erfolgt im Rahmen der jeweiligen Beurteilung.

Relevanz: Der Blick auf das Sprachenlernen ist ganzheitlich und die Sprachbeherrschung wird als etwas gesehen, das auch kulturelle Kompetenz und Wissen umfasst.

Vgl. O 3.4.2)

Universität Warschau

Was geschieht: Als Innovation bietet die Fakultät für Erziehungswissenschaften seit kurzem eine Lehrveranstaltung an, die Lernende aus drei Sprachen-Colleges zusammenführt. Die Lehrveranstaltung gibt einen Überblick über die verschiedenen

Bildungssysteme in Europa, betont die europäische Dimension der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften und behandelt Themen wie EU-Wirtschaft.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte können eine vergleichende Sicht auf die europäischen Bildungssysteme entwickeln und sehen, wie verschiedene nationale und kulturelle Faktoren diese Systeme formen.

(Vgl. W 3.4.2)

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, die Zielkultur zum Inhalt ihrer Unterrichtsstunden zu machen. Dazu gehört die Auswahl geeigneter Themenbereiche, die die Lehrplananforderungen und die Bedürfnisse der Lernenden abdecken.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen, wie wichtig der Sprachunterricht für die persönliche Entwicklung der Lernenden und die soziale und wirtschaftliche Entwicklung der Gemeinschaft als Ganzes ist.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, sich über die aktuellen Ereignisse in dem Land/den Ländern auf dem Laufenden zu halten, in dem die Sprache(n) als Muttersprache gesprochen wird (werden), die sie unterrichten möchten. Auf diese Art können die angehenden Lehrkräfte den kulturellen Inhalt ihrer Unterrichtsstunden relevant und aktuell gestalten.
- Die angehenden Lehrkräfte werden ermutigt, die Zielkultur(en) und ihre eigene Kultur vergleichend zu betrachten. Dies hilft, die kulturelle Bewusstheit zu schärfen und die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen herauszuarbeiten.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, Kontakte mit Partnereinrichtungen zu fördern, an denen die Zielsprache als Muttersprache gesprochen wird, um die kulturellen Aspekte des Landes besser verstehen zu lernen.
- Die angehenden Lehrkräfte können auch andere Ressourcen, vor allem das Internet, nutzen, um die Zielkultur(en) besser kennen zu lernen.
- Die angehenden Lehrkräfte besitzen solide Kenntnisse über die Zielkultur(en).
- Die angehenden Lehrkräfte verwenden im Unterricht Materialien, die Kenntnisse sowohl über die Zielkultur als auch die Zielsprache vermitteln.
- Die angehenden Lehrkräfte nehmen mit Begeisterung an Austausch und Auslandsbesuchen oder an IKT-Kontakten mit Partnereinrichtungen teil.

Probleme

- Die angehenden Lehrkräfte bringen die zahlreichen Gründe in Erfahrung, warum ihre Lernenden Sprachen lernen wollen, und sind trotzdem in der Lage einen kohärenten Unterrichtsrahmen aufrecht zu erhalten, der diese Gründe berücksichtigt.
- Es kann schwierig sein, bestimmte Gruppen von Lernenden von der Bedeutung des Sprachenlernens und zu überzeugen und ihr Interesse zu wecken.

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte lernen, was das Konzept der Unionsbürgerschaft bedeutet.
- Die Unionsbürgerschaft ist ein Satz gemeinsamer Werte und der Glaube an Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Pressefreiheit und ein gemeinsames kulturelles Erbe. Die Unionsbürgerschaft verleiht den BürgerInnen eine Reihe von Grund- und Bürgerrechten sowie -pflichten und gibt ihnen die Möglichkeit, sich zwischen den EU-Mitgliedstaaten frei zu bewegen und in jedem der Mitgliedstaat zu arbeiten.
- Die Unionsbürgerschaft kann durch die Förderung dieser gemeinsamen Werte, die Auswahl der Unterrichtsmaterialien sowie interkulturelle und multikulturelle Netzwerke und Austausch in die Unterrichtsinhalte einbezogen werden.

Ausführliche Darstellung

- „Bürgerschaft“ ist ein komplexer Begriff, der sich in unterschiedlichen Kontexten auf unterschiedliche Dinge bezieht. Die Unionsbürgerschaft ist nicht dasselbe wie die Staatsbürgerschaft. Bürgerschaft kann sich auf Vorstellungen die Nationalität betreffend beziehen oder auf Fragen von Moral und Verantwortung.
- Die Unionsbürgerschaft ist eine Form von Bürgerschaft in einer Reihe mit regionaler, nationaler, internationaler und globaler Bürgerschaft.
- Die Unionsbürgerschaft sollte über den Fremdsprachenunterricht hinaus in vielen anderen Bereichen gefördert werden. Das setzt die Zusammenarbeit mit KollegInnen anderer Fächer voraus.
- Bei der Vermittlung der Unionsbürgerschaft spielen Fragen zu ethnischen Minderheiten und Immigration eine Rolle. Da die Sprachenpolitik der EU Integration, Mobilität und Vielfalt betont, sollte das Wissen um den Beitrag, den Minderheiten- und Migrantengemeinschaften für die sich verändernde kulturelle und sprachliche Landschaft Europas leisten können, in das Konzept der Unionsbürgerschaft integriert werden.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Pädagogische Akademie, Innsbruck

Was geschieht: Die PA koordiniert im Rahmen von SOKRATES das RIAC-Netzwerk (Regional Identity and Active Citizenship). Dieses Netzwerk soll die entscheidende Rolle der Regionen Europas im Kontext der Unionsbürgerschaft unterstreichen. Zu den Zielen zählen die Stärkung der regionenübergreifenden Zusammenarbeit sowie die Verknüpfung regionaler und europäischer Themen.

Relevanz: Das RIAC-Netzwerk ist wichtig, weil es zeigt, welche Verbindung zwischen der Unionsbürgerschaft und der nationalen und regionalen Bürgerschaft besteht.

(Vgl. PA 3.4.2)

Universität Jyväskylä

Was geschieht: Das Programm JULIET umfasst eine Lehrveranstaltung zur aktiven Bürgerschaft, die sich mit lokalen und regionalen Themen befasst. Die SprecherInnen lokaler Organisationen werden eingeladen, zu relevanten Themen zu sprechen. JULIET-PraktikantInnen unterstützen freiwillig lokale Gemeinschaftsinitiativen.

Relevanz: das Programm JULIET zeigt, welche Verbindungen zwischen der Unionsbürgerschaft und der regionalen Bürgerschaft bestehen. Die PraktikantInnen sagen, dass ihnen die Freiwilligentätigkeit die Augen für ihre soziale Verantwortung öffnet und in ihnen den Wunsch weckt, bei ihren eigenen Lernenden das Konzept der Bürgerschaft aktiv zu fördern.

(Vgl. J 3.4.1)

Praktische Umsetzung

- Den angehenden Lehrkräften wird bewusst, wie Europa und die Europäische Union funktionieren.
- Die Unionsbürgerschaft wird von den Bildungseinrichtungen und über die eigene Forschungstätigkeit der angehenden Lehrkräfte vermittelt.
- Die angehenden Lehrkräfte erfassen die Bürgerschaft sowohl von einem rechtlichen als auch einem sozialen Standpunkt aus.
- Sie wissen, wie sie das in die Unterrichtsinhalte einbauen können.
- Die angehenden Lehrkräfte wissen, wie wichtig Mobilität ist und welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, wenn jemand innerhalb Europas studieren oder arbeiten möchte.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, Materialien zu suchen, die das Unterrichten dieser Thematik unterstützen, und sich mit den entsprechenden Websites und Informationsangeboten vertraut zu machen.
- Die Unionsbürgerschaft bildet ein klar umrissenes und umfassendes Element der Lehrkräfteausbildung.
- Die angehenden Lehrkräfte können fundiert über europäische Themen sprechen und die Unionsbürgerschaft stichhaltig argumentieren.

Probleme

- Da die Unionsbürgerschaft ein sehr komplexes Konzept ist, müssen die angehenden Lehrkräfte sich ihm schrittweise nähern und die Lernenden ermutigen, im Gespräch mit Peers, Lehrkräften und PartnerInnen im Ausland ein eigenes Gefühl für die Bedeutung dieses Konzeptes zu entwickeln.

39. Teamarbeit, Zusammenarbeit und Vernetzung innerhalb und außerhalb des unmittelbaren schulischen Kontextes

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte entwickeln diese Fähigkeiten im Laufe ihrer Ausbildung.
- Mit Hilfe von Peer-Beobachtung, Peer Review und Team-Teaching erwerben sie interpersonelle und kommunikative Fähigkeiten, die ihnen helfen, sich im Berufsleben zu vernetzen und zusammenzuarbeiten.
- In Phasen, in denen sie im Ausland gearbeitet, studiert oder unterrichtet haben bauen die angehenden Lehrkräfte bewusst Netzwerke mit Schulen und anderen Einrichtungen auf, denen sie angegliedert sind, und pflegen diese Kontakte.
- Die angehenden Lehrkräfte kennen Einrichtungen wie das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ), die als Zentren für den Austausch, die Vernetzung und die Zusammenarbeit auf europäischer Ebene fungieren.

Ausführliche Darstellung

- Sich Vernetzen, Teamarbeit und Zusammenarbeit sind Fähigkeiten, die schrittweise aufgebaut werden.
- Vernetzung und Zusammenarbeit sind Schlüsselkompetenzen, die im Methodikunterricht entwickelt werden können, indem auf kommunikative Kompetenz und eine Haltung des gegenseitigen Austausches und der gegenseitigen Unterstützung Wert gelegt wird.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

CIEP, Sèvres

Was geschieht: Das Programm „Franco-britannique“ lädt Lehrkräfte potenzieller Partnerschulen ein, sich zu treffen und die Kriterien für Partnerschaft und Austausch zu diskutieren. *Relevanz:* Die Lehrkräfte können lernen, wie man effiziente Netzwerke und Partnerschaften für den Fremdsprachenunterricht aufbaut.

(Vgl. CIEP 3.1.2)

Universität Bremen

Was geschieht: Das EUFOR-Zentrum an der Universität hält Workshops ab, baut Netzwerke im Ausland auf, organisiert Seminare und Austausche, die die Forschung und Zusammenarbeit im Bildungsbereich fördern.

Relevanz: Das Zentrum liefert den Anstoß, eine Umgebung für das Sprachenlernen zu schaffen, die auf internationalem Austausch und Kooperation beruht.

(Vgl. B 3.3.3)

Universität Granada

Was geschieht: Die LehrkräftebildnerInnen an der Universität arbeiten mit KollegInnen anderer spanischer Universitäten zusammen, um Handbücher für den Methodikunterricht zu erstellen.

Relevanz: Persönliche Treffen bedeuten, dass die MitarbeiterInnen der Universität Granada sich gut mit anderen KollegInnen in Spanien vernetzen können.

Praktische Umsetzung

- Die angehenden Lehrkräfte können effizient als Teil eines Teams arbeiten.
- Die angehenden Lehrkräfte bauen Kontakte und Netzwerke für intensivere Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb des unmittelbaren schulischen Kontextes auf.

- Die angehenden Lehrkräfte absolvieren Team-Teaching mit anderen PraktikantInnen und mit qualifizierten Lehrkräften.
- Die angehenden Lehrkräfte werden in der Peer-Beobachtung und der Peer Review geschult.
- In Phasen, in denen die angehenden Lehrkräfte im Ausland oder zuhause arbeiten, studieren oder unterrichten, erleben sie, wie Netzwerke mit Schulen und anderen Einrichtungen aufgebaut und aufrecht erhalten werden.
- Die angehenden Lehrkräfte verstehen, dass sie Kontakte und bestehende Netzwerke brauchen, auf die sie sich verlassen und an die sie sich gegebenenfalls wenden können, und sie erkennen die Vorteile von Teamarbeit und Zusammenarbeit.

Probleme

- TutorInnen und MentorInnen müssen u. U. PraktikantInnen unterstützen, denen diese Art der Aktivität schwer fällt.
- Netzwerke müssen einen klaren Nutzen haben und eindeutige Ergebnisse liefern, damit PraktikantInnen und Lehrkräfte bereit sind, Energie in ihre Entwicklung zu investieren.

40. Stellenwert des lebenslangen Lernens

Erläuterung

- Die angehenden Lehrkräfte sind in der Lage, auf die Vorteile fortgesetzten Sprachenlernens außerhalb eines institutionellen Kontextes hinzuweisen.
- Sie sind in der Lage, den Lernenden zu zeigen, wie sie mit Hilfe von IKT ihre Sprachkompetenz selbstständig auf dem erreichten Stand halten und verbessern können.
- Mit exploratorischen, partizipativen und kommunikativen Unterrichtsmethoden fördern die angehenden Lehrkräfte einen hinterfragenden Ansatz für das Sprachenlernen als eine sich entwickelnde und lohnende Erfahrung.
- Die PraktikantInnen fordern die Lernenden auf, sich Angebote zum Sprachenlernen außerhalb des gewohnten Bildungskontextes anzusehen. Möglichkeiten zum Sprachenlernen können sich z. B. während einer Auslandsreise ergeben.

Ausführliche Darstellung

- Initiativen für lebenslanges Lernen würden von stärkerer Kooperation und Harmonisierung auf europäischer Ebene profitieren.
- Es ist wichtig zu entscheiden, ob lebenslanges Lernen für sich genommen ein Ziel ist. Das hat gewichtige Konsequenzen für ältere Lernende.
- Lebenslanges Lernen lässt sich auch explizit in die Lehrpläne integrieren, indem der Unterrichtsfokus vom Ergebnis auf den Prozess verlagert wird. Sprachen

helfen den Lernenden nicht nur, Wissen zu erwerben, sondern auch übertragbare Lernkompetenzen zu entwickeln.

Anschauungsbeispiele aus den Fallstudien

Open University

Was geschieht: Am Beginn der Ausbildung steht eine „Bedarfsanalyse“. Dies festigt bei den angehenden Lehrkräften die Überzeugung, dass viele Arten von Erfahrung, nicht nur exzellente Sprachbeherrschung, für den Sprachunterricht wertvoll sind. Die angehenden Lehrkräfte lernen verstehen, dass viele unterschiedliche, im Laufe ihres Lebens gemachte Erfahrungen sich auf den Sprachunterricht übertragen lassen.

Relevanz: Die angehenden Lehrkräfte lernen, dass es beim Unterrichten oft um übertragbare Fähigkeiten und Fertigkeiten geht und dass Lernen auf vielerlei Arten geschieht.

(Vgl. OU 3.4.2)

Universität Jyväskylä

Was geschieht: Das Projekt DIALANG zielt darauf ab, die Sprachkompetenz außerhalb des Sprachunterrichts zu verbessern.

Relevanz: Wie DIALANG zeigt, lässt sich das eigene Sprachenlernen als kontinuierlicher Prozess nachzeichnen, bei dem Stärken und Schwächen analysiert und fortlaufend an ihnen gearbeitet wird.

(Vgl. J 3.2.2)

Praktische Umsetzung

- Den angehenden Lehrkräften wird im Rahmen des theoretischen Teils ihrer Ausbildung die Bedeutung des lebenslangen Lernens vermittelt.
- Die angehenden Lehrkräfte lernen eine Reihe von Techniken für das Selbststudium kennen.
- Den angehenden Lehrkräften wird gesagt, wie wichtig es ist, sich laufend beruflich weiterzuentwickeln und ihre Sprachbeherrschung auf dem gewohnten Niveau zu halten.
- Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, Zeit für Ressourcen für das Selbststudium aufzuwenden.
- Die angehenden Lehrkräfte reflektieren den Einsatz von Methoden für das Selbststudium und entwickeln eine Strategie, die für sie persönlich am besten funktioniert.
- Dieses Verständnis können die angehenden Lehrkräfte dann bei ihren Lernenden fördern.
- Die angehenden Lehrkräfte greifen regelmäßig aktiv auf Ressourcen für das Selbststudium zu.
- Die angehenden Lehrkräfte sind an beruflicher Weiterentwicklung interessiert und bemüht, zusätzliche Schulungen oder Weiterbildung zu absolvieren.

Probleme

- Das Entwickeln und vor allem der Einsatz von Strategien für das Selbststudium können zeitaufwändig sein. Trotzdem sollten die Lehrkräfte die Idee des lebenslangen Lernens unterstützen und bei ihren Lernenden fördern.

Teil III

Zusammenfassung der Fallstudien

Zusammenfassung

Dieser Teil des Berichts präsentiert die elf für das Profil erstellten Fallstudien. Die Studien werden zusammengefasst und jene Bereiche herausgearbeitet, in denen sie das Profil untermauern und veranschaulichen. Ferner wird ein Überblick über die wichtigsten aus den Fallstudien abgeleiteten Faktoren gegeben, die sich auf die praktische Anwendung des Profils auswirken würden.

Auswahl der Einrichtungen

Mit den Fallstudien zu elf europäischen Ausbildungseinrichtungen für Fremdsprachenlehrkräfte wurden zwei Hauptziele verfolgt. Erstens sollte für die Punkte des Profils Anschauungsmaterial aus der Praxis geliefert werden. Dies wurde mit dem Ziel des Berichts – zu zeigen, wie die Punkte des Profils effizient und innovativ in bestehenden Ausbildungsgängen für Lehrkräfte zur Anwendung kommen – verknüpft. Zweitens sollten Probleme und offene Fragen ermittelt werden, die bei der Umsetzung des Profils akut werden könnten.

Die zur Erreichung dieser Zielsetzungen erstellten Fallstudien erstrecken sich sowohl auf etablierte Zentren für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften als auch auf Einrichtungen, in denen sich die Studiengänge zum Untersuchungszeitpunkt noch in Entwicklung bzw. in einer Übergangsphase befanden. Entsprechend veranschaulichen die verschiedenen Einrichtungen die Punkte des Profils in unterschiedlichem Maße.

Das unterschiedliche Ausmaß, in dem die Einrichtungen das Profil erfüllen, hängt von einer Reihe weiterer Faktoren ab. Erstens sind einige Punkte des Profils sehr allgemeiner Natur und werden somit von den meisten Einrichtungen erfüllt (z. B. Punkt 1: Akademisches Studium und praktische Unterrichtserfahrung als integrale Bestandteile des Lehrplans). Andere Punkte sind dagegen sehr spezifisch und werden bestenfalls von ein oder zwei Einrichtungen abgedeckt (z. B. Punkt 33 betreffend CLIL). Zweitens beziehen sich einige Punkte des Profils auf zukünftige Entwicklungen (beispielsweise Punkt 9: Ein europäischer Evaluierungsrahmen für (berufsbegleitende) LehrerInnenbildungsprogramme, der Akkreditierung und Mobilität ermöglicht) und werden deshalb nur anhand einiger weniger, ausgewählter Fallstudien veranschaulicht. Drittens verfügen einige der in den Fallstudien untersuchten Einrichtungen über sehr große Fachbereiche für die LehrerInnenbildung und bieten eine größere Zahl von Sprachen und Ausbildungsniveaus an als andere. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Fallstudien Anschauungsmaterial zu mehr Punkten des Profils liefern, als die Studien zu kleineren Einrichtungen mit Studiengängen für eine oder zwei Sprachen, ist also größer.

Alle Fallstudien weisen dieselbe Berichtsstruktur auf:

- Kurzbeschreibung des für die Einrichtung relevanten nationalen Kontexts, einschließlich Verweisen auf in jüngster Zeit durchgeführte Reformen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften;
- Überblick über die Ausbildung und die berufsbegleitende Weiterbildung von Lehrkräften im betreffenden Land;
- Beschreibung des Kontexts der jeweiligen Fallstudie mit Angaben zu den betreffenden Fakultäten/Fachbereichen und zur Art von Lehrkräften, die ausgebildet werden (z. B. Primarstufe/Sekundarstufe);
- allgemeine Beschreibung der Einrichtung, die Gegenstand der Fallstudie ist, einschließlich Angaben zu jüngsten Veränderungen ihres Status oder ihrer Infrastruktur;
- Zusammenfassung der Struktur und des Inhalts des Studiengangs/der Studiengänge für die LehrerInnenbildung;
- eingehende Analyse der Übereinstimmung zwischen dem Profil und den betreffenden Studiengängen für die LehrerInnenbildung, sowie Angaben zu Besonderheiten der Einrichtung;

- Zusammenfassung der wichtigsten Stärken der von der Einrichtung angebotenen Bildungsprogramme sowie Bereiche für weitere Überlegungen in Bezug auf das Profil;
- Informationen zur Datenerhebung und Quellenangaben.

Die Fallstudien zum Centre international d'études pédagogiques (CIEP; Frankreich) und zur Pädagogischen Akademie (Österreich) weichen leicht von dieser Struktur ab, da sich diese beiden Einrichtungen erheblich von den übrigen untersuchten Einrichtungen unterscheiden.

Die Fallstudien wurden soweit möglich den KoordinatorInnen an den entsprechenden Einrichtungen zur Überprüfung und für Feedback übermittelt.

Im Folgenden finden Sie für jede der elf Fallstudien eine Zusammenfassung, die die wichtigsten Übereinstimmungen zwischen dem Angebot der Einrichtung und dem Profil anführt. Der Volltext der Fallstudien können Sie in Anhang 1 nachlesen.

Zusammenfassungen der Fallstudien

1. CIEP, Frankreich

Das Centre international d'études pédagogiques (CIEP) in Sèvres (Frankreich) ist eine öffentliche Einrichtung, die vom französischen Staat und einer Reihe von Organisationen finanziert wird. Das Zentrum koordiniert Studiengänge und Initiativen zur Förderung des Fremdsprachenerwerbs sowie von Französisch als Fremd- oder Zweitsprache; es arbeitet international anerkannter Prüfungen zur Zertifizierung französischer Sprachkenntnisse aus und wickelt diese ab.

Zu den Zielen des Zentrums zählen die Förderung der europäischen und internationalen Zusammenarbeit im Bereich des Fremdsprachenerwerbs, die Umsetzung von Initiativen des französischen Bildungsministeriums sowie die Überwachung von Projekten zum Fremdsprachenerwerb, wie z. B. dem Austauschprogramm für AssistentInnen.

Die Fallstudie untersucht die Rolle des CIEP als Wegbereiter für Zusammenarbeit und Austausch in Frankreich. Sie geht der Frage nach, wie die Institution als Koordinierungsstelle und Mittlerin zwischen dem nationalen Ministerium, ausländischen Einrichtungen und der Europäischen Union arbeitet. Die Studie konzentriert sich auf eine Reihe von CIEP-Projekten, die sich mit Verbindungen zwischen Studiengängen, berufsbegleitender Weiterbildung und Informationsverbreitung befassen.

Wichtigste Bezüge zum Profil

- Entwicklung und Betreuung der Website „Primlangues“ für den Primarschulunterricht in Frankreich;
- Gemeinsame Organisation des Programms „Franco-Britannique“, das französische und britische auf Sprachen spezialisierte Schulen verbindet.
- Bekannt machen des Europäischen Sprachenportfolios und des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ bei angehenden Fremdsprachenlehrkräften in Frankreich.

Für die Umsetzung des Profils relevante Aspekte

- Flexible, koordinierende Arbeit des CIEP als Mittler zwischen dem nationalen Ministerium, den Bildungseinrichtungen und der Europäischen Kommission;

- umfassende Infrastruktur zur Förderung neuer europäischer bzw. französischer Initiativen auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts und der LehrerInnenbildung;
- kontinuierliche Bemühungen zur Verbesserung der internen Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Abteilungen der Einrichtung.

2. Open University, Vereinigtes Königreich

Die Open University ist eine Bildungseinrichtung, an der Bildungs- und Hochschulabschlüsse im Rahmen der Fernlehre erworben werden können. Für angehende Lehrkräfte wird ein PGCE-Abschluss (Post-Graduate Certificate in Education) für lebende Sprachen (Französisch, Deutsch oder Spanisch oder eine Kombination dieser Sprachen) angeboten. Dieser Studiengang ist für Lehramtsstudierende vor allem aufgrund seiner Flexibilität und der durchdachten Nutzung neuer Lernumgebungen und Fernlehrestrategien attraktiv.

Die wichtigsten Ziele dieses Studienganges sind die Förderung eines flexiblen Lehrangebots sowie des interaktiven Lernens mittels neuer Technologien. Das Studium für den PGCE-Abschluss „Modern Foreign Languages“ kann zu sechs Terminen innerhalb des Jahres aufgenommen werden, und der Online-Unterricht wird durch „Day Schools“ an regionalen Zentren ergänzt.

In der Fallstudie wird untersucht, inwieweit es der Open University gelingt, Theorie und Praxis zu integrieren sowie reflexive Praxis zu fördern. Der Schwerpunkt liegt auf der Rolle des Mentors/der Mentorin in diesem Prozess. Die Studie legt außerdem die Innovationen beim Einsatz neuer Lernumgebungen dar und untersucht, wie die Open University bei den angehenden Lehrkräften Unabhängigkeit und Selbstbeurteilung fördert.

Wichtigste Bezüge zum Profil

- Die Strategie, theoretische Fragen der LehrerInnenbildung mit spezifischen Unterrichtssituationen zu verknüpfen, und auf angehende Lehrkräfte ausgerichtete Aktivitäten, wie z. B. das Erstellen von Portfolios;
- die Rolle der Mentorin/des Mentors, die aufgrund der Unterrichtssituation (Fernlehre) an Bedeutung gewinnt, sowie die Materialien der Open University für MentorInnen zur Bewertung ihrer eigenen Tätigkeit;
- die Unterstützung, die die Open University angehenden Lehrkräften im Bereich der IKT-Kenntnisse bietet; Zugang der Lehramtsstudierenden zu Bildungsangeboten in neuen Lernumgebungen, zu Online-Foren sowie zu einer „Schatzkiste“ von Materialien, die von anderen angehenden Lehrkräften (*Peers*) entwickelt wurden;
- Spezifische Lehrangebote zu Verbindungen zwischen Sprache, Menschenrechten und Kultur.

Für die Umsetzung des Profils relevante Aspekte

- Die flexible Struktur des Studienganges mit der Möglichkeit zum Teilzeitstudium und variablem Studienbeginn; die Zielsetzung, der Vorerfahrung der angehenden Lehrkräfte durch Bedarfsanalyse und mehrere Einstiegsebenen Rechnung zu tragen;

- das Studienangebot für Lehrkräfte, deren Qualifikation im Vereinigten Königreich nicht anerkannt wird („Evaluation-Only“); dieses Studium umfasst Bedarfsanalyse, Online-Audits, Unterrichtspraktikum und die Erstellung eines Portfolios – Elemente, die es den Lehrkräften ermöglichen, sich in kurzer Zeit und effizient zu qualifizieren.
- Die Attraktivität des Lehrangebots der Open University für einen breiten Personenkreis, insbesondere für ältere Studierende und Personen, die nicht den klassischen Bildungsweg durchlaufen haben. Besonders wichtig: die effiziente Nutzung der Vorerfahrungen dieser Studierenden.

3. Pädagogische Akademie, Innsbruck, Österreich

Im Mittelpunkt der Arbeit der Pädagogischen Akademie steht die Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und für Lernende mit besonderen Bedürfnissen. Ausgebildet werden Lehrkräfte für Englisch, Französisch und Italienisch, wobei der Schwerpunkt auf Englisch liegt. Die Akademie fungiert als Drehscheibe für eine Reihe von Ausbildungsprogrammen für Lehrkräfte sowie Netzwerke in Europa.

Die Pädagogische Akademie möchte die europäische Dimension in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften durch Mobilitäts- und Austauschprogramme fördern, Partnerschaften mit europäischen Einrichtungen aufbauen, angehenden Lehrkräften umfassende Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen ermöglichen sowie experimentelle, innovative und lernerzentrierte Ansätze für den Fremdspracherwerb unterstützen.

Die Fallstudie analysiert die Ausbildungsprogramme der Pädagogischen Akademie für Fremdsprachenlehrkräfte der Primarstufe, die Mobilitätsprogramme der Akademie (u. a. ERASMUS, Graduiertenstudium „EuropalehrerIn“) und ihre Beteiligung am RIAC-Netzwerk (Regional Identity and Active Citizenship).

Wichtigste Bezüge zum Profil

- Die starke Einbindung in EU-Initiativen wie ERASMUS-Austauschprojekte und das Programm „Mobile European Teacher (MET)“ im Rahmen vom COMENIUS 2 sowie die Aktivitäten der „Arbeitsgemeinschaft Europa“ der Akademie;
- das Programm „EuropalehrerIn“ der Pädagogischen Akademie und mehrerer Einrichtungen im Vereinigten Königreich, das einen Doppelabschluss ermöglicht;
- der Schwerpunkt auf CLIL-Unterricht mit Englisch als Arbeitssprache;
- das über COMENIUS-3 geförderte RIAC-Netzwerk, das Bewusstsein für Fragen der regionalen Identität und der aktiven Bürgerschaft schaffen soll.

Für die Umsetzung des Profils relevante Aspekte

- Das Programm „EuropalehrerIn“, insbesondere Fragen zur Finanzierung und zum Zeitrahmen für die Abstellung von LehrkräftebildnerInnen;
- Fragen im Zusammenhang mit der Fortführung des CLIL-Unterrichts, vor allem die Faktoren, die sich auf die Beziehungen mit den lokalen Primarschulen auswirken.

4. St Martin's College, Vereinigtes Königreich

Das St Martin's College bietet ein breites Spektrum von Abschlüssen für Sprachlehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe im Vereinigten Königreich. Unter anderem werden flexible, modulare Studiengänge angeboten, und es können Doppelabschlüsse erworben werden, die in Frankreich bzw. Österreich anerkannt werden. Angehende Lehrkräfte können die Sprachen Französisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch (sowie Kombinationen dieser Fächer) studieren. Außerdem führt das St Martin's College einen neuen, flexiblen Lehramtsstudiengang ein, der sich an Personen mit unterschiedlichsten Erfahrungen und in unterschiedlichsten Lebenssituationen richtet.

Das St Martin's College strebt ein breit gefächertes Ausbildungsangebot für Fremdsprachenlehrkräfte an, wobei die Lehre zunehmend flexibilisiert wird. So wird im neuen flexiblen Studiengang mittels individueller Ausbildungspläne die berufliche Vorerfahrung der angehenden Lehrkräfte berücksichtigt.

Die Fallstudie konzentriert sich auf die vom St. Martin's College angebotenen Ausbildungsprogramme für Fremdsprachenlehrkräfte, die zu einem Doppelabschluss führen, und den PGCE-Abschluss für lebende Fremdsprachen (PGCE-MFL). Analysiert werden innovative Strategien für die Integration von Theorie und Praxis, die Organisation der Auslandsaufenthalte der Lehramtsstudierenden sowie der stark durchorganisierte schulpraktische Teil der Ausbildung (*stage*/Praktikum).

Wichtigste Bezüge zum Profil

- Innovative Integration von Theorie und Praxis durch zweiwöchigen Italienisch-Intensivkurs zu Beginn des Lehramtsstudiums;
- die Schwerpunktsetzung auf der Unterrichtspraxis mit Hilfe eines hoch entwickelten Kommunikationsnetzes zwischen dem St Martin's College, den Schulen und MentorInnen und der Praktikantin/dem Praktikanten;
- aktive Förderung von Peer-Beobachtung und Peer Review im Rahmen des Unterrichtspraktikums;
- stärkere Modularisierung des Studienangebots, um zukünftige Lehrkräfte aus unterschiedlichen Kontexten anzusprechen.

Für die Umsetzung des Profils relevante Aspekte

- Finanzierung von Auslandsaufenthalten im Rahmen von PGCE-Maîtrise/-HSQA;
- Förderung der Zusammenarbeit der PraktikantInnen (Peer-Ebene) während des Unterrichtspraktikums;
- die wichtige Funktion von MentorInnen für die Förderung der Zusammenarbeit und der gemeinsamen Reflexion unter PraktikantInnen an ein und derselben Schule;
- die innovative Schulung und der innovative Einsatz von MentorInnen.

5. Universität Bremen, Deutschland

Die Universität Bremen bildet im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften (Studiengang Englisch – Anglistik/Amerikanistik) Fremdsprachenlehrkräfte für Sekundarschulen aus. Zudem bietet der Fachbereich Lehrveranstaltungen für angehende Sprachlehrkräfte der Primarstufe an. Das Lehrangebot zeichnet sich durch einen interdisziplinären, praxisorientierten Lehr- und Lernansatz aus. Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften an der Universität Bremen erfolgt im Rahmen eines grundständigen Studiums, und die LehramtskandidatInnen haben eine Vielzahl von Spezialisierungsmöglichkeiten (z. B. CLIL).

Die Ausbildung an der Universität Bremen soll den angehenden Lehrkräften ein breites Fachwissen vermitteln und sie eingehend mit der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts vertraut machen, bevor sie ihre Ausbildung am Studienseminar fortführen. Bei der Sprachbeherrschung wird großer Wert auf ein hohes Niveau gelegt, das mit Hilfe von praxisorientiertem Sprachunterricht und einschlägigen Veranstaltungen erreicht wird.

Die Fallstudie befasst sich mit den fünf Säulen des Studiums und beleuchtet, wie die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften in das Gesamt-Studienangebot integriert ist. Vor allem wird untersucht, wie die Ausbildung von Sprachlehrkräften als spezieller Teil eines umfassenderen, nicht allein auf Lehrkräfte ausgelegten Studienangebots umgesetzt wird: Dies erfolgt durch eine Mischung aus Kern- und Zusatzfächern, Kooperationen mit Forschungsinitiativen an der Hochschule und die Integration eines breiten Spektrums kultureller Aktivitäten, die für die LehrerInnenbildung relevant sind.

Wichtigste Bezüge zum Profil

- Umfassendes Lehrangebot im Bereich vergleichende Kulturwissenschaften mit direkten Bezügen zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften, insbesondere im Rahmen von CLIL-Unterricht;
- ein viersemestriges Modul für eine CLIL-Zusatzausbildung, die Auslandsaufenthalte bzw. Praktika an Schulen mit CLIL-Angebot umfasst; Darüber hinaus gibt es ein Lehrangebot „CLIL für Primarschulen“, das sich an angehende Sprachlehrkräfte der Primarstufe richtet.
- systematische Nutzung neuer Lernumgebungen und Beteiligung an IDEELS (Intercultural Dynamics in European Dimension through Online Simulation), einem Programm zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz;
- Schärfung der kulturellen Bewusstheit und extracurriculare kulturelle Aktivitäten stehen bei diesem Studiengang im Vordergrund.

Für die Umsetzung des Profils relevante Aspekte

- Hochschulinterne und externe Kooperation im Rahmen von IDEELS, EUFOR (European Research Consortium and Doctoral Programme) und INFORM (Institute for Foreign Language Teaching and the Advancement of Multilingualism);
- Integration der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften in ein allgemeineres Studienangebot mittels einer großen Zahl ergänzender Lehrveranstaltungen.

6. Universität Granada, Spanien

Der Fachbereich Sprachen und Literatur der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Granada bietet zwei Bildungsgänge für Lehrkräfte an. Der erste ist ein

pädagogisches Ergänzungsstudium für die Ausbildung von Lehrkräften der Sekundarstufe, der zweite ein integrierter Abschluss in Englisch und Französisch für Lehrkräfte der Primarstufe.

Die Universität will den angehenden Fremdsprachenlehrkräften eine solide Grundlage vermitteln – in puncto Fachwissen, Didaktik und Unterrichtspraxis. Die DozentInnen der Universität legen Wert auf die Verknüpfung der LehrerInnenbildung mit der Vermittlung akademischen Fachwissens und nehmen eine Vorreiterrolle bei der Entwicklung neuer Lehrmaterialien für die Ausbildung von Lehrkräften in Spanien ein.

Thema der Fallstudie ist die Ausbildung von Englischlehrkräften der Primarstufe an der Universität. Die Studie legt dar, wie das Schulpraktikum organisiert und begleitet wird, in welchen europäischen und internationalen Netzwerken die Hochschule mitarbeitet und wie durch den Einsatz von Unterrichtsmaterialien und -ressourcen die soziale, kulturelle und europäische Dimension der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften betont wird.

Wichtigste Bezüge zum Profil

- Einbindung der MentorInnen in die Beratung und Beurteilung der angehenden Lehrkräfte während des Unterrichtspraktikums;
- Vermittlung akademischen Fachwissens parallel zur Verbesserung der Sprachbeherrschung;
- kritische Analyse von Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf kulturelle Werte und die europäische Dimension.

Für die Umsetzung des Profils relevante Aspekte

- Zusammenarbeit der Universität Granada mit anderen spanischen Hochschulen bei der Entwicklung von Lehrbüchern für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften.

7. Universität Jyväskylä, Finnland

An der Universität Jyväskylä wird die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften gemeinsam von den Fachbereichen Sprachen und Pädagogik sowie von der Übungsschule organisiert; das Zentrum für angewandte Sprachwissenschaften bietet ergänzende Lehrveranstaltungen an. Die Universität bildet Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe aus. Seit kurzem haben Lehramtsstudierende die Möglichkeit, ihre Ausbildung von Anfang an ganz auf den Fremdsprachenunterricht auszurichten. Diese integrierten Studiengänge laufen nun parallel zu den klassischen Studiengängen, bei denen die Studierenden sich erst zu einem späteren Zeitpunkt für den Lehrberuf entscheiden.

Bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften versucht die Universität Jyväskylä akademisches Fachwissen und Unterrichtdidaktik miteinander zu verknüpfen, ein eigenes Lehramtsstudium anzubieten und im Hinblick auf den Englischunterricht für die Primarstufe besondere Stärken zu fördern.

Die Fallstudie untersucht, wie das Lehrangebot an der Universität von den betroffenen Fachbereichen koordiniert wird. Sie zeigt auf, wie die reflexive Praxis der angehenden Fremdsprachenlehrkräfte durch die Erstellung eines Portfolios gefördert wird. Zusätzlich

stellt sie die Mitwirkung der Universität am Projekt DIALANG zur Bewertung von Fremdsprachenkenntnissen vor und beschreibt das Programm JULIET für spezialisierte Englischlehrkräfte der Primarstufe.

Wichtigste Bezüge zum Profil

- Akademisches Fachwissen und Unterrichtspraxis sind eng verzahnt, vor allem im Rahmen des Programms JULIET, das vier getrennte Praktikumsphasen vorsieht.
- Mit dem Unterrichtsportfolio, das ein Ausbildungstagebuch, Unterrichtsmaterialien, Überlegungen zur eigenen Unterrichtsphilosophie und Selbstbeurteilung umfasst, wird eine kritische Sicht auf das Lehren und Lernen gefördert.
- Es gibt eine exzellente Lehrveranstaltung zu Sprachtechnologien für den Fremdsprachenunterricht, die auch das Erstellen und Bearbeiten von Webseiten einschließt.
- Die Einbindung des Programms JULIET in gemeinnützige und freiwillige Projekte fördert die aktive Bürgerschaft.

Für die Umsetzung des Profils relevante Aspekte

- Die Universität Jyväskylä strebt die Einführung einer Sprachenpolitik an, die dem Engagement für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen besonderen Stellenwert beimisst; dazu sollen vor allem neue Lernumgebungen genutzt und interkulturelle Fragen in den Vordergrund gestellt werden.
- Im Rahmen des Studienangebots für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften arbeiten zahlreiche Fachbereiche der Universität zusammen.

8. Universität Lettland, Lettland

Die Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Universität Lettland bietet einen integrierter Studienabschluss für Fremdsprachenlehrkräfte sowie einschlägige Magister-Abschlüsse an. Die Universität hält auch berufsbegleitende Fortbildungskurse für Lehrkräfte anderer Fächer ab, die eine Qualifikation als Englisch- oder Deutschlehrkräfte erwerben möchten.

Die Universität hat sich bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften u. a. das Ziel gesetzt, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, umfangreiche Unterrichtspraxis an mehreren verschiedenen Schulen zu sammeln. Während dieses Praktikums arbeiten die Studierenden eng mit MentorInnen sowohl an der Universität als auch an den Schulen zusammen. Darüber hinaus legt die Universität bei Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften Wert auf Teamarbeit, Interaktivität und die Verwendung der Zielsprache.

Die Fallstudie untersucht, in welcher Form die Studiengänge für Lehrkräfte kooperatives Lehren und Lernen, Peer-Beobachtung und -Interaktion, innovatives Klassenmanagement und neue Unterrichtsmethoden fördern.

Wichtigste Bezüge zum Profil

- „Hospitationsprogramm“, bei dem die angehenden Lehrkräfte den Unterricht in verschiedenen Schulen beobachten, möglichst auch außerhalb der Hauptstadt, und manchmal sogar an ihrer eigenen ehemaligen Schule;
- systematische Anwendung des Mentoring (gefördert vom British Council in Lettland), einschließlich eines 48-stündigen Schulungsprogramms für die MentorInnen;
- kontinuierliche Entwicklung der Sprachbeherrschung während des gesamten Studiums;
- interaktive Unterrichtsmethoden, bei denen Vorlesungen und Workshops (einschließlich Mikrounterricht und ähnlicher Methoden) kombiniert werden.

Für die Umsetzung des Profils relevante Aspekte

- Das Pädagogische Zentrum für die Erwachsenenbildung der Universität bietet spezielle zweijährige berufsbegleitende Fortbildungen für fachfremde Lehrkräfte an, die auf der Primar- und der Sekundarstufe I Fremdsprachenunterricht erteilen möchten.
- Zwischen Lehrkräften, die den – während der Sowjetära vorherrschenden – lehrkraftzentrierten Ansatz verfechten, und jüngeren Lehrkräften, denen in ihrer Ausbildung zeitgemäßere Unterrichtsmethoden und -werte vermittelt wurden, gibt es nach wie vor erhebliche Spannungen.

9. Universität Oslo, Norwegen

Die Pädagogische Fakultät der Universität Oslo umfasst drei Fachbereiche: Ausbildung von Lehrkräften und Schulentwicklung; Sonderpädagogik und Bildungsforschung, sowie das interdisziplinäre Zentrum für neue Medien und Kommunikationstechnologien. Die Universität bietet ein breites Spektrum an Lehrveranstaltungen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften sowie ein Magisterstudium im Bereich Bildungspolitik und ein weiteres für Englisch als Fremdsprache.

Mit den Studiengängen für Fremdsprachenlehrkräfte verfolgt die Universität unter anderem das Ziel, den Studierenden verschiedene Wege in den Lehrberuf zu ermöglichen und dabei die Vorgaben des Bologna-Prozesses zu erfüllen. Unterrichtsdidaktik und die Vermittlung akademischen Fachwissens sind vollwertige Bestandteile der Grundstudien. Ein Schwerpunkt dieser Lehramtsstudiengänge liegt außerdem auf kulturellen Fragestellungen.

Die Fallstudie analysiert insbesondere die Vielfalt des Angebots für die Ausbildung und die berufsbegleitende Weiterbildung von Lehrkräften an der Universität. Sie beschreibt, wie die Lehrveranstaltungen interkulturelle Sichtweisen und kulturelle Bewusstheit als Teil des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen fördern. Darüber hinaus wird die Förderung von Strategien für autonomes Lernen sowie innovativer Unterrichtstechniken erläutert.

Wichtigste Bezüge zum Profil

- Zusammenarbeit von FachdidaktikerInnen verschiedener Fächer;

- Förderung der reflexiven Praxis, vor allem durch die Online-Lernplattform mit Diskussionsforum und der Möglichkeit, den angehenden Lehrkräften Feedback zu ihrer Arbeit zu geben;
- breiter Einsatz von IKT und neuen Lernumgebungen, sowohl bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien als auch für die persönliche Organisation und in der Forschung.

Für die Umsetzung des Profils relevante Aspekte

- Viele angehende Lehrkräfte studieren zwei Fächer.
- Die FachdidaktikerInnen für die einzelnen Fremdsprachen an der Pädagogischen Fakultät gehören demselben Fachbereich an und arbeiten deshalb eng zusammen.

10. Universität Ca' Foscari, Venedig, Italien

Die Universität Venedig bietet zweijährige Studiengänge für die Ausbildung von Lehrkräften an, und zwar über das angegliederte Institut für Sekundarschulbildung SSIS (*Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*). Es handelt sich um Graduiertenstudiengänge zur Ausbildung von Lehrkräften für Englisch, Russisch, Französisch, Deutsch und Spanisch. Zusätzlich gibt es berufsbegleitende Fortbildungsangebote für zahlreiche Fächer, u. a. im Bereich Sonderpädagogik. Das SSIS ist eine eigenständige Einrichtung, einige der Lehrbeauftragten sind zugleich auch an den Fremdsprachen-Fachbereichen der Universität tätig.

Das SSIS der Universität Venedig hat es sich unter anderem zum Ziel gesetzt, die Lehramtsstudiengänge in flexibler Form anzubieten, z. B. mittels Online-Kursen und durch den Einsatz von TutorInnen. Die Lehrveranstaltungen sollen den Rahmen für das Schulpraktikum bilden und die angehenden Lehrkräfte in der zweijährigen Ausbildungszeit zu einem Reflexionsprozess anregen.

Die Fallstudie geht insbesondere auf die Rolle der SupervisorInnen am SSIS ein, die teils schulische Lehrkräfte, teils HochschullehrerInnen sind. Diese SupervisorInnen sind für die Organisation des Mentoring sowie anderer Elemente des Unterrichtspraktikums zuständig, sie fördern die europäische Dimension des Fremdsprachenunterrichts und führen praxisorientierte Workshops durch, die parallel zu den Unterrichtspraktika der angehenden Lehrkräfte stattfinden. Zudem befasst sich die Fallstudie mit dem ausgeprägten organisatorischen Rahmen für das Unterrichtspraktikum sowie den Angeboten an IKT und neuen Lernumgebungen.

Wichtigste Bezüge zum Profil

- Der/die SupervisorIn der angehenden Lehrkraft sorgt für die enge begleitende Kontrolle und die Integration von akademischer Ausbildung und Unterrichtspraktikum. Sie/er sucht die passende Schule für die Studierenden aus, hält Kontakt zu den MentorInnen und ist für die Durchführung der praxisorientierten Workshops im Zusammenhang mit dem Unterrichtspraktikum zuständig.

- Der ausgeprägte organisatorische Rahmen für das Unterrichtspraktikum umfasst auch die Unterzeichnung eines Vertrags zwischen dem/der MentorIn, dem/der LehramtsstudentIn und der Ausbildungseinrichtung.
- Ein breites Spektrum an Online-Ressourcen und –Unterrichtsangeboten beinhaltet u. a. Schulungen für Online-TutorInnen.

Für die Umsetzung des Profils relevante Aspekte

- Die SupervisorInnen am SSIS der Universität Venedig wären entscheidend für die Verbreitung und Umsetzung des Profils. Angesichts kürzlich beschlossener Reformen, die statt der parallelen die aufeinander folgende fachliche und didaktische Ausbildung vorsehen, könnte ihre Rolle jedoch an Bedeutung verlieren.

11. Universität Warschau, Polen

Die Universität Warschau ist an verschiedenen Ausbildungsprogrammen für Lehrkräfte beteiligt. Das Zentrum für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften und europäische Bildung (Centre for Foreign Language Teacher Training and European Education) bietet dreijährige integrierte Bachelor-Studiengänge für Englisch-, Französisch- und Deutschlehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe an. Die Fakultät für Sprachen bietet außerdem ein fünfjähriges Magisterstudium mit Lehrbefähigung an sowie ein zweijähriges Magisterstudium für AbsolventInnen des Zentrums. Ferner ist die Universität das Aufsichtsorgan für Abschlüsse, die an dezentralen Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte außerhalb von Warschau erworben werden.

Das Studienangebot im Zentrum für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften soll den angehenden Lehrkräften mit Hilfe innovativer, interaktiver Lehrmethoden u. a. eine solide methodische Grundlage für den Fremdsprachenunterricht vermitteln und sie befähigen, auf allen Ebenen des Bildungssystems unterrichten zu können. Zu den Prioritäten des Zentrums zählen die europäische Dimension des Fremdsprachenunterrichts, die Vermittlung der Fähigkeit, sich an die Lernumgebung und die Altersgruppe der Lernenden anzupassen, und der Wunsch, den angehenden Lehrkräften Instrumente für die eigene berufliche Weiterentwicklung an die Hand zu geben.

Im Mittelpunkt der Fallstudie stehen die drei Fachbereiche für Englisch, Französisch und Deutsch, aus denen sich das kürzlich gegründete Zentrum für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften und europäische Bildung zusammensetzt. Die Studie untersucht die Gründe für die Schaffung des Zentrums und für den Entschluss, die europäische Dimension des Fremdsprachenunterrichts einzubeziehen. Darüber hinaus gibt sie einen Überblick über die verschiedenen Ausbildungswege für Lehrkräfte in Polen.

Wichtigste Bezüge zum Profil

- Die Vermittlung von akademischem Fachwissen und das Unterrichtspraktikum sind eng miteinander verzahnt, und zwar über interaktive Methodik-Seminare und das Verfassen einer Diplomarbeit im dritten Studienjahr, in der die angehenden Lehrkräfte Stundenbilder, Lernzeile, Unterrichtsmaterialien sowie die Reaktionen und das Feedback der Lernenden im Detail darlegen.

- Eine Lehrveranstaltung zur Laufbahngestaltung vermittelt den angehenden Lehrkräften fundierte Kenntnisse über das Lehrplan- und Bildungssystem in Polen und informiert sie über Möglichkeiten für die berufliche Entwicklung und das Angebot an berufs begleitender Weiterbildung.
- Da die Lehrkräfte für den Einsatz auf allen Ebenen des Bildungssystems ausgebildet werden, stehen in vielen Modulen vergleichende und kontextabhängige Ansätze für das Unterrichten verschiedener Altersgruppen im Mittelpunkt.

Für die Umsetzung des Profils relevante Aspekte

- Verschmelzung dreier bestehender Institute für Fremdsprachen zu einem Zentrum, um innerhalb der Hochschule eine breitere Plattform für die Ausbildung von Lehrkräften zu schaffen.
- Das Bildungssystem Polens bietet zahlreiche unterschiedliche Wege in den Lehrberuf, die jedoch vom Status her nicht alle gleichwertig sind.
- Zusammenarbeit der drei Institute des Zentrums in puncto Verwaltung und Lehre.

Zusammenfassung der Fallstudien in Bezug auf das Profil

Die folgende Tabelle vermittelt einen Überblick über die Elemente, die in den verschiedenen Fallstudien aufgegriffen werden. In der linken senkrechten Spalte sind die Punkte des Profils entsprechend der Nummerierung des Teils II aufgeführt, in der oberen waagerechten Spalte die elf in den Fallstudien untersuchten Einrichtungen. Dieser Darstellung lässt sich somit genau entnehmen, wie häufig die einzelnen Punkte des Profils in den Fallstudien veranschaulicht werden. Allerdings werden in der Tabelle nur die Punkte berücksichtigt, die in den Fallstudien ausführlicher beschrieben werden.

Abkürzungen für die Einrichtungen

CIEP	Centre international d'études pédagogiques, Sèvres, Frankreich
OU	Open University, Vereinigtes Königreich
PA	Pädagogische Akademie, Innsbruck, Österreich
StM	St Martin's College, Vereinigtes Königreich
B	Universität Bremen, Deutschland
G	Universität Granada, Spanien
J	Universität Jyväskylä, Finnland
L	Universität Lettland, Lettland
O	Universität Oslo, Norwegen
V	Universität Venedig, Italien
W	Universität Warschau, Polen

Fallstudie	CIEP	OU	PA	StM	B	G	J	L	O	V	W
Struktur											
1		■		■	■		■	■	■	■	■
2		■	■							■	
3		■		■		■				■	■
4		■		■		■		■		■	■
5	■		■		■				■		■
6	■		■						■		■
7	■		■	■		■				■	■
8					■					■	
9			■								
10	■									■	■
11										■	
12										■	
13				■							■
Wissen und Verstehen											
14			■	■				■	■	■	
15		■				■	■		■		■
16					■		■				
17	■	■					■		■		■
18	■	■	■		■					■	
19	■										
20			■								■
21											
Strategien und Fähigkeiten											
22				■			■	■	■	■	■
23									■	■	
24			■								■
25		■			■		■		■		■

26		■			■		■		■		
27		■		■	■	■					
28	■										■
29				■		■		■			■
30	■				■					■	
31				■							■
32								■			
33			■		■				■		
34	■										
Werte											
35		■		■	■	■					
36			■			■			■		■
37			■	■					■	■	■
38			■				■				
39	■				■	■					
40		■					■				

Analyse der Übereinstimmungen der Fallstudien mit dem Profil

Struktur

Im folgenden Abschnitt werden die Bezüge zwischen dem Profil und den Fallstudien beschrieben.

Der Punkt des Profils, der am häufigsten in den Studien veranschaulicht wird, ist Punkt 1 („Akademisches Studium und praktische Unterrichtserfahrung als integrale Bestandteile des Lehrplans“). Da ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften von entscheidender Bedeutung ist, wird diese Thematik in fast allen Fallstudien behandelt (eine Ausnahme bildet die CIEP-Studie, da das CIEP keine „klassische“ Einrichtung für die Lehrkräftebildung ist). Weniger häufig aufgegriffen wurden die Punkte 9 („Ein europäischer Evaluierungsrahmen für (berufsbegleitende) LehrerInnenbildungsprogramme, der Akkreditierung und Mobilität ermöglicht“) und 12 („Mentoring-Training für schulinterne MentorInnen“). Diese Punkte werden als Grundsteine für künftige Innovationen betrachtet, weshalb sie durch die Fallstudien nur in begrenztem Maße illustriert werden konnten. Auch für Punkt 13 („Enge Kontakte zwischen angehenden Lehrkräften für verschiedene Sprachen“) finden sich in den Fallstudien nur wenige Beispiele; nach Angaben vieler Einrichtungen werden zwar in der Praxis solche Kontakte geknüpft, dies geschehe jedoch auf unsystematische Art und Weise.

Wissen und Verstehen

In diesem Themenbereich wird Punkt 14 („Methodentraining für den Fremdsprachenunterricht sowie neueste Unterrichtstechniken und –aktivitäten“) eindeutig am häufigsten aufgegriffen. Dagegen wird Punkt 21 („Theorie und Praxis interner und externer Programmevaluierung“) nur von wenigen Einrichtungen berücksichtigt; viele halten andere Elemente der Sprachenlehrkräftebildung für wichtiger, geben jedoch an, dass Punkt 21 Bestandteil ihres LehrerInnenbildungsprogramms ist.

Strategien und Fähigkeiten

Insbesondere Punkt 22 („Anpassung der Unterrichtsansätze an den Bildungskontext und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden“) wird umfassend in den Studien abgedeckt, was sicherlich auch auf die Allgemeingültigkeit dieses Punktes zurückzuführen ist. Punkt 34 („Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios in der Selbstbewertung“) wird nur in begrenztem Maße aufgegriffen, da viele Einrichtungen den Studierenden

gegenüber das ESP zwar erwähnen, es jedoch in der Praxis nicht anwenden. Portfolios sind zwar insgesamt weit verbreitet, auf das Europäische Sprachenportfolio wird jedoch kaum konkret Bezug genommen.

Werte

Auf diesem Gebiet werden die Punkte des Profils insgesamt weniger häufig durch die Fallstudien veranschaulicht als in anderen Bereichen. Dies ist im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass viele Einrichtungen die unter „Werte“ zusammengefassten Punkte implizit berücksichtigen, ohne die angehenden Lehrkräfte ausdrücklich darauf hinzuweisen. Zwar besteht in vielen Fällen einen ausgeprägter Wille, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen, nur wenige Einrichtungen verfügen jedoch eigens über einen Bezugsrahmen hierfür. Am Häufigsten wird hier Punkt 37 „Bedeutung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und der Kulturvermittlung“ aufgegriffen. Da Punkt 40 („Stellenwert des lebenslangen Lernens“) sehr allgemeiner Natur ist, wird er nur in begrenztem Maße behandelt.

Zentrale Fragen der europäischen Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften

Beim Abgleich der im Rahmen der Studie untersuchten Bildungsprogramme für Sprachenlehrkräfte mit dem Profil haben sich einige gemeinsame Fragen herausgeschält. Diese Fragen werden im Folgenden kurz zusammengefasst:

Weiterbildung

Die Fallstudien machen deutlich, dass sich die nationalen Strategien für die berufliche Weiterbildung von Sprachenlehrkräften erheblich unterscheiden.

Die Weiterbildung

- erfolgt häufig nur auf freiwilliger Basis,
- ist unsystematisch organisiert (Mischung öffentlicher und privater Einrichtungen),
- stützt sich häufig auf die Beiträge von Einzelpersonen, die an Einrichtungen für die Lehrkräftebildung tätig und bereit sind, die Weiterbildung für die von ihnen betreuten angehenden Lehrkräfte zu fördern.

Rahmenbedingungen für Unterrichtspraktika

Je nach Bildungseinrichtung können sich die Rahmenbedingungen sehr stark voneinander unterscheiden. An manchen Einrichtungen sind die Zuständigkeiten und Aufgaben der LehrkräftebildnerInnen, der Einrichtung, der MentorInnen und der angehenden Lehrkräfte genau geregelt, an anderen ist dies weniger konkret festgelegt. Ein klar definierter Rahmen für Unterrichtspraktika ist ein wichtiges Element der Sprachenlehrkräftebildung.

Mentoring

Mentoring spielt zwar bei allen untersuchten Einrichtungen in den Unterrichtspraktika eine Rolle, die Aufgaben der Mentorin/des Mentors sind jedoch nicht immer klar definiert. Es gibt zwar gute Beispiele für die Schulung von MentorInnen, auf diesem Gebiet besteht jedoch noch weiterer Entwicklungsbedarf.

Auslandsaufenthalte

Die Länge der Auslandsaufenthalte ist je nach Einrichtung sehr unterschiedlich. Dies ist u. a. auf die folgenden Faktoren zurückzuführen:

- Finanzierungsprobleme
- Schwierigkeiten beim Aufbau von Austauschbeziehungen, insbesondere aufgrund der Landessprache (große Nachfrage nach Englisch, geringere Nachfrage nach anderen Sprachen)
- offensichtlich mangelndes Interesse bei den angehenden Lehrkräften

Europäische Dimension

Die meisten Einrichtungen gaben an, dass sie der europäischen Dimension des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen sehr positiv gegenüberstehen. Fast alle waren jedoch der Auffassung, dass diese positive Einstellung unbewusst zum Ausdruck kommt. Selbstverständlich gibt es gute Beispiele für Einrichtungen, die die europäische Dimension in ihre Lehrkräftebildungsprogramme einbinden; hier besteht jedoch noch weiterer Entwicklungsbedarf.

Neue Lernumgebungen

Ein Bewusstsein für neue Lernumgebungen ist von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines flexiblen, modularen Lehrangebots und für die Nutzung solcher Umgebungen im Unterricht und für das Selbststudium. Die unterschiedlich weite Verbreitung von Bildungsangeboten, bei denen solche Umgebungen genutzt werden, ist im wesentlichen zurückzuführen auf Fragen der Finanzierung sowie der Verfügbarkeit von Räumlichkeiten und qualifizierten LehrkräftebildnerInnen.

Kommunikation zwischen den pädagogischen und den neusprachlichen Abteilungen

Häufig gibt es an den Hochschulen Defizite bei der Zusammenarbeit zwischen den für Pädagogik und den für lebende Sprachen zuständigen Abteilungen. Unter anderem ist dies darauf zurückzuführen, dass der Didaktik des Sprachunterrichts teilweise nur ein geringer Stellenwert beigemessen wird. Kooperation und Kommunikation zwischen pädagogischen und neusprachlichen Abteilungen begünstigen ein integriertes Fach- und Didaktikstudium.

Bildungsreformen und Bologna-Prozess

Viele der in den Fallstudien betrachteten Einrichtungen befinden sich in einer Übergangsphase, entweder im Rahmen der Anpassung an die Bologna-Vorgaben oder aufgrund einer internen Umstrukturierung der Sprachenlehrkräftebildung. Gelegentlich werden Bedenken hinsichtlich der Auswirkungen der Bologna-Reformen auf die Sprachenlehrkräftebildung geäußert, beispielsweise in Italien. Die Einrichtungen haben unterschiedliche Haltungen zum Bologna-Prozess; einige sind hoch motiviert, Maßnahmen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses zu ergreifen, andere reagieren deutlich zurückhaltender.

Politische Rahmenbedingungen

Den in Polen und Lettland durchgeführten Fallstudien lässt sich entnehmen, dass die historische Veränderung des politischen Klimas nach dem Fall der Sowjetunion nach wie vor eine Rolle in der Sprachenlehrkräftebildung spielt. Dies betrifft zwei Ebenen: erstens gibt es Spannungen zwischen den unterschiedlichen Generationen von Lehrkräften, die einander entgegenstehende Lehransätze verfolgen, und zweitens hat auch das Tempo, mit dem Anfang der 90er-Jahre Reformen umgesetzt wurden, zu spezifischen Problemen geführt. Außerdem herrscht in den Ländern mit diesem politischen Hintergrund teilweise ein größeres Misstrauen gegenüber Maßnahmen, die von einer zentralen Stelle wie der Europäischen Kommission vorgegeben werden. Unter anderem auch deshalb muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die Anwendung des Profils freiwillig ist.

Lehren und Lernen von Sprachen für besondere (z. B. berufliche) Zwecke

Viele Menschen lernen Fremdsprachen aus beruflichen Gründen. Nur wenige Bildungsprogramme für Sprachenlehrkräfte umfassen jedoch speziell hierauf ausgerichtete Lehrangebote. Das Profil zeigt auf, in welchen Bereichen ein Bezug zu beruflichen oder berufsbezogenen Gründen für das Sprachenlernen in die Lehre integriert werden könnte. Unter anderem müssen die angehenden Lehrkräfte insbesondere dazu angehalten werden, sich die Lernkontexte der Lernenden bewusst zu machen und die Lernenden um Feedback zu ihren Gründen für das Sprachenlernen zu bitten. Außerdem müssen sie ermutigt werden, über das Schulumfeld hinaus Netze aufzubauen, denen lokale Unternehmen und Organisationen angehören.

Teil IV

Zusammenfassung der Delphi-Studie

Zusammenfassung

In diesem Teil werden die Methodik der Delphi-Studie sowie ihre wesentlichen Ergebnisse behandelt. Das Delphi-Verfahren ist eine mehrere Phasen umfassende, auf Fragebögen basierende Forschungsmethode. Im Folgenden werden die drei Durchgänge der Studie sowie die im Rahmen dieses Prozesses identifizierten Prioritäten beschrieben. Zudem wird erläutert, wie die Forschungsergebnisse bei der Zusammenstellung des Profils berücksichtigt wurden.

Einleitung

Das Delphi-Verfahren ist eine drei Phasen umfassende Forschungsmethode auf Grundlage von Fragebögen. Es geht darum, einen Konsens zwischen ausgewählten Experten zu erzielen, ohne dass dieses Expertenpanel persönlich zusammentrifft.

Das Ziel der Studie bestand darin, die Prioritäten für die Sprachenlehrkräftebildung in Europa zu ermitteln. Entsprechend waren die Teilnehmer gefragt worden, welche Verbesserungen der Lehrkräftebildung sie in ihrem Land für wünschenswert hielten, insbesondere im Hinblick auf die Inhalte, die Struktur und die Organisation der Aus- und Weiterbildung. Ferner wurden sie gefragt, wie sich ihrer Einschätzung nach die Sprachenlehrkräftebildung bei einer verstärkten Zusammenarbeit auf europäischer Ebene entwickeln würde.

Damit wurden primär zwei Zielsetzungen verfolgt. Erstens sollte festgestellt werden, welchen Elementen der Lehrkräftebildung die Teilnehmer eine grundlegende Bedeutung beimessen und welche dieser Elemente in sämtliche Bildungsprogramme – auf nationaler oder europäischer Ebene – integriert werden sollten. Zweitens diente die Befragung dazu, die wichtigsten Probleme und Grenzen der jeweiligen nationalen Systeme zu ermitteln, und festzustellen, worin nach Auffassung der Teilnehmer die Stärken ihrer nationalen Systeme liegen bzw. welche bewährten Praktiken von anderen Ländern übernommen werden könnten.

Die im Rahmen der Delphi-Studie zusammengetragenen Informationen dienten zur Untermauerung des Europäischen Profils für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften. In einigen Fällen haben die Ergebnisse der Studie dazu geführt, dass zusätzliche Punkte zum Profil hinzugefügt wurden, in vielen weiteren Fällen dienen sie als „Daseinsberechtigung“ für Punkte des Profils.

Methodik

Die Delphi-Methode ist ein auf Bewertungen basierendes Forschungsverfahren, mit dem sich sowohl qualitative als auch quantitative Ergebnisse erzielen lassen. Die Methode wurde in den 50er-Jahren von der Rand Corporation entwickelt und war ursprünglich als Planungsinstrument für öffentliche Stellen konzipiert (Delbecq et al, 1975).

Bei der Delphi-Methode werden mittels einer Gruppe von Experten aktiv Ideen und Lösungsstrategien entwickelt, ohne dass dies durch die häufig auf Gruppensitzungen entstehenden Barrieren behindert wird. Da die im Rahmen der Studie befragten Personen nicht persönlich zusammentreffen, besteht nicht das Risiko, dass bestimmte Ideen außer Acht gelassen werden, weil Teilnehmer sich aufgrund subjektiver Statusunterschiede verunsichert fühlen. Ferner wird das auf Expertensitzungen oft zu beobachtende Phänomen umgangen, dass bestimmte Teilnehmer den Prozess dominieren.

Da die Panel-Mitglieder die Fragen in ihrem individuellen Tempo beantworten können, sind die im Zuge der Delphi-Studie entwickelten Ideen ausgesprochen konstruktiv und fundiert. Dies ist ein weiterer Vorteil gegenüber Expertensitzungen, bei denen der Zeitrahmen immer begrenzt ist.

Da die Befragung schriftlich erfolgt, kommt es außerdem nicht zu logistischen Problemen, und das Verfahren ist nicht so kostenintensiv wie persönliche Zusammenkünfte.

Verfahren

Im ersten Durchgang mussten die Teilnehmer einen Fragebogen mit vier allgemein gehaltenen, offenen Fragen beantworten. Sie sollten sich dazu äußern, wie sich die Struktur, die Lehrplaninhalte und die Organisation der Lehrkräftebildung in ihrem Land verbessern ließen und welcher Nutzen sich aus einer intensiveren europäischen Zusammenarbeit in diesem Bereich ergeben könnte.

Das Forschungsteam wählte aus den eingegangenen Antworten die relevantesten aus und verschmolz sie zu 36 Aussagen, die in acht allgemeine Kategorien eingeteilt wurden. Im zweiten Durchgang wurden die Teilnehmer dann gebeten, jede dieser Aussagen auf einer Skala von 1 bis 5 zu bewerten und die Aussage selbst sowie ihre Formulierung zu kommentieren. Für jede Aussage wurden ein Mittelwert und die Standardabweichung berechnet, so dass sie entsprechend dem Grad der Unterstützung in eine Reihenfolge gebracht werden konnten.

Für den dritten Durchgang wurden die 18 Aussagen mit einem Mittelwert größer als 4 und einer Standardabweichung unter 1 entsprechend den Vorschlägen der Teilnehmer umformuliert und diesen erneut zur Bewertung und zum Kommentar vorgelegt.

Erster Durchgang

Im ersten Durchgang der Studie hatten die Teilnehmer die folgenden vier Fragen zu beantworten:

1. Wie ließe sich die Struktur der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften – insbesondere die Dauer und die zeitliche Gliederung der Lehrprogramme sowie die Art und Weise der Umsetzung (Erstausbildung und Weiterbildung) – in Ihrem Land verbessern?
2. Wie könnten die Lehrplaninhalte für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften, einschließlich des Verhältnisses zwischen Theorie und praktischen Erfahrungen, in Ihrem Land verbessert werden?
3. Wie ließe sich die Organisation der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften, insbesondere in den in verschiedener Art und Weise an der Lehre beteiligten Einrichtungen, in Ihrem Land weiterentwickeln?
4. Inwieweit könnte Ihres Erachtens eine verstärkte Zusammenarbeit auf europäischer Ebene zur weiteren Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften in Ihrem Land beitragen?

Die Teilnehmer wurden angewiesen, jede Frage so ausführlich wie möglich zu beantworten. Außerdem wurden sie gebeten, genaue Angaben zum Kontext ihrer Ausführungen und Ideen zu machen und ausdrücklich anzugeben, wenn sie auf Beispiele aus ihrem nationalen Umfeld verweisen.

Auswertung des ersten Durchgangs

Das Forschungsteam prüfte die in den Antworten auf die Fragen der ersten Runde formulierten Ideen, filterte die zentralen Elemente heraus und formulierte auf dieser Grundlage die Aussagen für den zweiten Durchgang.

Da das Ziel der Studie und des gesamten Projekts letztlich darin bestand, ein Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften zu entwickeln, konzentrierte sich das Forschungsteam auf Aussagen, die weder politisch brisant noch länderspezifisch waren.

In den Antworten auf die vier allgemeinen Fragen und wurden insgesamt etwa 80 verschiedene Ideen beschrieben. Selbstverständlich war es nicht möglich, den Teilnehmern alle diese Ideen in der zweiten Runde vorzulegen. Um die Zahl angemessen zu verringern, wurden Kategorien zur Einordnung verwandter Aussagen definiert.

Die Kategorien waren:

1. Sprachenbewusstsein und Sprachenkompetenz
2. Lehrplaninhalte
3. IKT
4. Mobilität
5. Europäische Zusammenarbeit
6. Vernetzung
7. Qualitätssicherung und Akkreditierung
8. LehrkräftebildnerInnen und MentorInnen

Nach Schaffung dieser Kategorien ließ sich leichter feststellen, wo es Überschneidungen zwischen den verschiedenen Ideen gab und inwieweit mehrere Ideen zu einer umfassenden Aussage verschmolzen werden konnten. Die Zahl der Aussagen, die den Teilnehmern in der zweiten Runde vorgelegt wurden, konnte auf diese Weise auf 36 verringert werden. Nach Auffassung des Forschungsteams enthielten diese acht Kategorien unterteilten Aussagen genügend für das Projekt relevante Informationen, ohne dass die Teilnehmer durch eine zu hohe Zahl an Aussagen überfordert wurden.

Die in den Kategorien enthaltenen Aussagen wurden jeweils mit einem Buchstaben versehen. Dies geschah lediglich aus praktischen Gründen und sollte keinerlei Rangfolge widerspiegeln.

Zweiter Durchgang

Im zweiten Durchgang der Delphi-Studie wurden die Teilnehmer aufgefordert, die in der ersten Runde zusammengetragenen Ideen nach Vordringlichkeit zu ordnen und präzise Kommentare zu den einzelnen Aussagen abzugeben.

Dem Panel wurden die folgenden 36 Aussagen vorgelegt:

1. Sprachenbewusstsein und Sprachenkompetenz

- a) Zur Verbesserung der Lernergebnisse sollte die Erstausbildung Lehrveranstaltungen zum Vergleich von Aspekten der Muttersprache und der Fremdsprache beinhalten.
- b) Die Erstausbildung sollte Lehrveranstaltungen zur Theorie des Sprachenlernens und des Sprachenerwerbs umfassen.
- c) Die Erstausbildung sollte Lehrveranstaltungen zur Sprachbeherrschung umfassen, und die Sprachkompetenz der Lehrkräftebildnerin/des Lehrkräftebildners sollte auf Grundlage des Gemeinsamen europäischen Bezugsrahmens beurteilt werden.
- d) Sämtliche angehenden Lehrkräfte sollten dasselbe Sprachkompetenzniveau erreichen, unabhängig davon, ob sie an Primarschulen, Sekundarschulen oder im Tertiärbereich unterrichten wollen.

2. Lehrplaninhalte

- a) In der Ausbildung sollten das akademische Fachstudium, das Lernen in Praxissituationen und die Anwendung pädagogischer Theorien miteinander kombiniert werden.
- c) Die Ausbildung sollte Lehrveranstaltungen über die europäischen Bildungssysteme umfassen, damit die Sprachenlehrkräfte die Lernenden mit den unterschiedlichen akademischen Traditionen vertraut machen und ihnen vor Auslandsaufenthalten relevante Informationen geben können.
- d) Die angehenden Lehrkräfte sollten die Möglichkeit erhalten, mit unterschiedlichen Lehr- und Lernmodellen zu experimentieren, statt auf eine bestimmte Methodik festgelegt zu werden.
- e) Um bei neuen Lehrkräften die Reflexion über ihre Erfahrungen zu fördern, sollten sie dazu ermutigt werden, ein Lerntagebuch zu führen.
- f) In der Ausbildung sollte die Bedeutung von Aktionsforschung hervorgehoben werden.

3. IKT

- a) Im Rahmen der beruflichen Weiterbildung sollten Schulungen zu IKT-Tools für das Sprachenlernen angeboten werden, damit die Lehrer hinsichtlich der neuen Technologien auf dem Laufenden bleiben.
- b) Es sollte ein Portfolio entwickelt werden, in dem die Lehrer ihre IKT-Erfahrungen zusammentragen können.
- c) In der allgemeinen Ausbildung und der IKT-Ausbildung sollte für ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Selbststudium und Unterricht gesorgt werden.

4. Mobilität

- a) Die angehenden Lehrkräfte sollten ermutigt werden, im Zuge der Erstausbildung eine Zeit lang in einer Region bzw. einem Land zu verbringen, in dem die Zielsprache gesprochen wird, um dort den Unterricht zu beobachten oder selbst zu unterrichten.
- b) Lehrkräfte sollten ermutigt werden, im Rahmen der beruflichen Weiterbildung eine Zeit lang im Ausland zu verbringen, um dort zu unterrichten oder sich fortzubilden.
- c) Europaweite Projekte für den Austausch von Lehrmaterial sollten gefördert werden.

5. Europäische Zusammenarbeit

- a) Angehende Sprachenlehrkräfte sollten ermutigt werden, aktiv am Aufbau internationaler Netze für den Ideen- und Informationsaustausch mitzuwirken. Dies könnte virtuell mittels einer Website erfolgen.
- b) Es müssen mehr Lehrveranstaltungen entwickelt werden, in denen Studierende aus unterschiedlichen europäischen Ländern zusammen unterrichtet werden.
- c) Lehrer, die sich auf europäischer Ebene engagieren, sollten hierfür eine Anerkennung erhalten.
- d) Berufliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen sollten auf europäischer Ebene harmonisiert werden.
- e) Es sollte eine Zusammenarbeit auf europäischer Ebene geben, um das Weiterbildungsangebot zu standardisieren.
- f) Zur gegenseitigen Anerkennung von Berufsqualifikationen sollte eine Reihe von Kriterien vereinbart werden, und diejenigen Länder, die diese Kriterien erfüllen, würden die Qualifikationen der anderen Länder formal anerkennen.

6. Vernetzung

- a) Es müssen engere Beziehungen zwischen Bildungseinrichtungen, Schulen und Weiterbildungsanbietern aufgebaut werden.
- b) In der Ausbildung sollten engere Beziehungen zwischen angehenden Lehrkräften gefördert werden, die unterschiedliche Sprachen studieren.
- c) In den Hochschulen müssen die neusprachlichen und die pädagogischen Abteilungen eng zusammenarbeiten.
- d) Berufsanfänger sollten mit ihren Hochschulen/Bildungseinrichtungen in Kontakt bleiben, damit sie bei ihrem Einstieg ins Berufsleben systematisch begleitet und unterstützt werden können.
- e) Die Schulen sollten eine zentrale, wirksame Rolle bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung der Lehrkräfte spielen.

7. Qualitätssicherung und Akkreditierung

- a) Es sollte ein validiertes europäisches Qualitätssicherungssystem entwickelt werden, an dem sich die nationalen Berufsbildungssysteme ausrichten können.
- b) Es sollte ein allgemeiner europäischer Bezugsrahmen für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften geschaffen werden, der als Richtschnur für die Lehrplanentwicklung dienen kann.
- c) Im Rahmen der Aus- bzw. Weiterbildung sollten anerkannte externe Prüfungen absolviert werden.
- d) Die Zugangsbedingungen zur Erstausbildung für Lehrkräfte sollten auf nationaler und europäischer Ebene vereinheitlicht werden.
- e) Bei Prüfungen sollten berufspraktische Situationen im Vordergrund stehen, in denen die angehenden Lehrkräfte die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen unter Beweis zu stellen.
- f) Zur Beurteilung der angehenden Lehrkräfte sollte ein breites Spektrum an Bewertungsverfahren zum Einsatz kommen.

8. LehrkräftebildnerInnen und MentorInnen

- a) Schulinterne MentorInnen sollten Mentoring-Fortbildungen absolvieren.
- b) Der Ausbildung der LehrkräftebildnerInnen sollte ein höherer Stellenwert beigemessen werden.
- c) Kontakte zwischen den LehrkräftebildnerInnen sollten intensiviert und formalisiert werden.

Die Teilnehmer wurden gebeten, in Bezug auf jede oben genannte Aussage drei Aufgaben auszuführen. Zunächst sollte jede Aussage auf einer Likert-Skala von 1 bis 5 bewertet werden, und zwar im Hinblick darauf, wie wichtig die Teilnehmer die betreffende Aussage für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften einstufen. Um diese Bewertung weiter zu untermauern und eventuelle Unklarheiten auszuräumen, sollten die Teilnehmer anschließend angeben, ob sie den betreffenden Punkt als „optional“, „wünschenswert“, oder „wichtig“ einstufen. Es durften höchstens zehn Aussagen als „wichtig“ deklariert werden, wodurch gewährleistet werden sollte, dass eine wirkliche Einordnung nach Vordringlichkeit stattfindet und jeder Punkt genau geprüft wird. Abschließend sollten die Teilnehmer zu jeder Aussage Stellung nehmen, ihre Bewertung begründen, gegebenenfalls ergänzende Anmerkungen machen und die Aussagen nennen, die sich eventuell verschmelzen lassen bzw. konkretisiert werden müssen.

Auswertung des zweiten Durchgangs

Die eingegangenen Fragebögen wurden vom Forschungsteam in drei Phasen analysiert. Zunächst wurden für jede Aussage der Mittelwert der Bewertungen auf der Likert-Skala

sowie die Standardabweichung berechnet. Damit konnten die Aussagen entsprechend der ihnen entgegengebrachten Unterstützung in eine genaue Reihenfolge gebracht werden. Die Bewertung mit „wichtig“, „wünschenswert“ und „optional“ diente der Präzisierung der Likert-Benotung. Anschließend wurden die Anmerkungen der Befragten ausgewertet. Oft wurde darin die Benotung der Aussagen näher begründet, oder es wurde anhand von Beispielen aus der Berufserfahrung dargelegt, warum bestimmte Aussagen nicht wichtig oder besonders wichtig sind. Außerdem wiesen die Teilnehmer in ihren Anmerkungen darauf hin, wenn sie mit der Formulierung einer Aussage nicht einverstanden waren oder eine Aussage für redundant hielten.

Dritter Durchgang

Da die Delphi-Studie darauf ausgerichtet war, unter den Teilnehmern einen Konsens zu erzielen und ihre Aufmerksamkeit auf die Punkte zu konzentrieren, die für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften in Europa vorrangig sind, wurde beschlossen, dass der Panel im dritten Durchgang nur die Aussagen erneut kommentieren sollte, die in der zweiten Runde insgesamt die größte Zustimmung erhalten hatten.

Das Forschungsteam legte deshalb fest, dass in der dritten Runde ausschließlich die Aussagen mit einer Benotung über 4 und einer Standardabweichung unter 1 wieder aufgegriffen werden sollten.

Insgesamt entsprachen 18 Aussagen diesen Kriterien. Diese Aussagen wurden gemäß den Anmerkungen der Teilnehmer umformuliert. Aus praktischen Gründen wurden die Kategorien und die Nummerierung der Aussagen beibehalten. Die 18 Aussagen lauteten:

1. Sprachenbewusstsein und Sprachkompetenz

- b) Die Erstausbildung von Sprachenlehrkräften sollte Lehrveranstaltungen zur Theorie des Sprachenlernens und des Spracherwerbs umfassen.
- c) Die Erstausbildung von Sprachenlehrkräften sollte eine Lehrveranstaltung zur Sprachbeherrschung umfassen, und die Sprachkompetenz der Lehrkräftebildnerin/des Lehrkräftebildners sollte auf Grundlage des Gemeinsamen europäischen Bezugsrahmens beurteilt werden.

2. Lehrplaninhalte

- a) In der Ausbildung sollten das akademische Fachstudium, das Lernen in Praxissituationen und die Anwendung pädagogischer Theorien miteinander kombiniert werden.
- d) Die angehenden Lehrkräfte sollten die Möglichkeit erhalten, mit unterschiedlichen Lehr- und Lernmodellen zu experimentieren, statt auf eine bestimmte Methodik festgelegt zu werden.
- f) In der Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften sollte die Bedeutung von Aktionsforschung hervorgehoben werden.

3. IKT

- a) Im Rahmen der beruflichen Weiterbildung sollten Schulungen zu IKT-Tools für das Sprachenlernen angeboten werden, damit die Lehrer hinsichtlich der neuen Technologien auf dem Laufenden bleiben.

4. Mobilität

- a) Die angehenden Lehrkräfte sollten ermutigt werden, eine Zeit lang in einer Region bzw. in einem Land zu verbringen, in dem die Zielsprache gesprochen wird, etwa um dort den Unterricht zu beobachten.
- b) Lehrkräfte sollten ermutigt werden, im Rahmen der beruflichen Weiterbildung eine Zeit lang im Ausland zu verbringen, um dort zu unterrichten oder sich fortzubilden.

5. Europäische Zusammenarbeit

- a) Sprachenlehrkräfte sollten ermutigt werden, aktiv am Aufbau internationaler Netze für den Ideen- und Informationsaustausch mitzuwirken. Dies könnte virtuell mittels einer Website erfolgen.
- f) Es sollte ermittelt werden, welche Elemente für sämtliche Bildungsprogramme für Lehrkräfte von zentraler Bedeutung sind. Wenn ein Bildungsprogramm für Lehrkräfte alle diese Elemente beinhaltet, würde dies dessen europaweite Anerkennung ermöglichen.

6. Vernetzung

- b) In der Ausbildung sollten enge Beziehungen zwischen angehenden Sprachenlehrkräften gefördert werden, die unterschiedliche Sprachen studieren.
- c) In den Hochschulen müssen die neusprachlichen und die pädagogischen Abteilungen eng zusammenarbeiten.
- e) Schulen und Bildungseinrichtungen sollten zusammenarbeiten, um ein effektives Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte bereitzustellen.

7. Qualitätssicherung und Akkreditierung

- a) Es sollte ein validiertes europäisches Qualitätssicherungssystem entwickelt werden, an dem sich – bei gleichzeitiger Berücksichtigung der besonderen Anforderungen der einzelnen Länder – die nationalen Lehrkräftebildungssysteme ausrichten können.
- e) Bei Prüfungen sollten berufspraktische Situationen im Vordergrund stehen, und es sollte ein breites Spektrum an Bewertungsverfahren zum Einsatz kommen, so dass die angehenden Lehrkräfte ihre Kompetenzen unter Beweis stellen können.

8. LehrkräftebildnerInnen und MentorInnen

- a) Schulinterne MentorInnen sollten Mentoring-Fortbildungen absolvieren.
- b) Der fortlaufenden Weiterbildung der LehrkräftebildnerInnen sollte mehr Beachtung geschenkt werden.
- c) Kontakte zwischen den LehrkräftebildnerInnen sollten intensiviert und formalisiert werden.

Wie in der zweiten Runde wurden die Teilnehmer aufgefordert, die einzelnen Aussagen auf einer Likert-Skala zu bewerten (1 steht für „nicht sehr wichtig“, 5 für „sehr wichtig“).

Dem Panel wurde neben den eigentlichen Aussagen jeweils auch ein Begleitkommentar zu jeder Aussage vorgelegt, der auf Grundlage der Anmerkungen der Teilnehmer aus der zweiten Runde formuliert wurde. Diese Kommentare dienten dazu, die Aussagen weiter zu konkretisieren, sie umfassend zu definieren und die Gründe für ihre Berücksichtigung aufzuzeigen. Die Teilnehmer sollten dazu Stellung nehmen, inwieweit die einzelnen Punkte aussagekräftig und realisierbar sind. Viele Teilnehmer nahmen in ihren Antworten auch auf die Begleitkommentare Bezug. Dies war zwar nicht ausdrücklich gefordert worden, erwies sich jedoch als hilfreich, da sich auf diese Weise die Hintergründe der Antworten besser erschließen ließen. In einigen Fällen ermöglichte dies den Teilnehmern außerdem, konkreter und fundierter zu antworten.

Schlussfolgerungen und Implikationen

Im Rahmen der statistischen Analysen im zweiten und dritten Durchgang konnte festgestellt werden, inwieweit die Bewertung der Aussagen stabil blieb und ein Konsens bestand.

Da die Aussagen in beiden Runden relativ hoch bewertet wurden, wurde „Konsens“ für diesen Bericht folgendermaßen definiert:

Mehr als zwei Drittel der Teilnehmer haben die Aussage in beiden Durchgängen als „sehr wichtig“ eingestuft.

Um die Stabilität der Bewertungen festzustellen, wurde ermittelt, inwieweit sich die Benotung der Aussagen vom zweiten zum dritten Durchgang verändert hat. Entsprechend wurde „Stabilität“ für diesen Bericht folgendermaßen definiert:

Im Vergleich zwischen den beiden Durchgängen verändert sich der Prozentsatz der Teilnehmer, die eine Aussage als „sehr wichtig“ einstufen, nicht um mehr als zwei Drittel.

Die folgenden fünf Elemente erfüllten sowohl die Konsens- als auch die Stabilitätsdefinition:

- 8a) Schulinterne MentorInnen sollten Mentoring-Fortbildungen absolvieren.
- 1b) Die Erstausbildung von Sprachenlehrkräften sollte Lehrveranstaltungen zur Theorie des Sprachenlernens und des Spracherwerbs umfassen.
- 2a) In der Ausbildung sollten das akademische Fachstudium, das Lernen in Praxissituationen und die Anwendung pädagogischer Theorien miteinander kombiniert werden.
- 4a) Die angehenden Lehrkräfte sollten ermutigt werden, eine Zeit lang in einer Region bzw. in einem Land zu verbringen, in dem die Zielsprache gesprochen wird, etwa um dort den Unterricht zu beobachten.
- 2d) Die angehenden Lehrkräfte sollten die Möglichkeit erhalten, mit unterschiedlichen Lehr- und Lernmodellen zu experimentieren, statt auf eine bestimmte Methodik festgelegt zu werden.

Mit den im Rahmen der Delphi-Studie erhobenen qualitativen Daten konnten die entsprechenden Punkte des Europäischen Profils für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften untermauert werden.

Einige der in der Delphi-Studie identifizierten Elemente waren ursprünglich nicht Teil des Profils. Es handelt sich um folgende:

- 8a) Schulinterne MentorInnen sollten Mentoring-Fortbildungen absolvieren.
- 7e) Bei Prüfungen sollten berufspraktische Situationen im Vordergrund stehen, und es sollte ein breites Spektrum an Bewertungsverfahren zum Einsatz kommen, so dass die angehenden Lehrkräfte ihre Kompetenzen unter Beweis stellen können.
- 8b) Der fortlaufenden Weiterbildung der LehrkräftebildnerInnen sollte mehr Beachtung geschenkt werden.
- 6c) In den Hochschulen müssen die neusprachlichen und die pädagogischen Abteilungen eng zusammenarbeiten.

- 6e) Schulen und Bildungseinrichtungen sollten zusammenarbeiten, um ein effektives Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte bereitzustellen.
- 1c) Die Erstausbildung von Sprachenlehrkräften sollte eine Lehrveranstaltung zur Sprachbeherrschung umfassen, und die Sprachkompetenz der Lehrkräftebildnerin/des Lehrkräftebildners sollte auf Grundlage des Gemeinsamen europäischen Bezugsrahmens beurteilt werden.
- 6b) In der Ausbildung sollten enge Beziehungen zwischen angehenden Sprachenlehrkräften gefördert werden, die unterschiedliche Sprachen studieren.

Diese Elemente wurden noch weiter optimiert und anschließend in das Profil eingebunden bzw. neu aufgenommen.

Teil V

Glossar

Zusammenfassung

Dieser Teil bietet ein Glossar zu den wichtigsten im Bericht verwendeten Bildungsbegriffen. Die meisten Termini wurden ausdrücklich mit Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften definiert.

Glossar

A

Akkreditierung

Die Anerkennung eines Bildungsprogrammes oder -lehrgangs durch eine befugte Akkreditierungseinrichtung. Das betreffende Programm bzw. der Lehrgang erfüllen die vorgegebenen Standards der Akkreditierungseinrichtung und werden daher formell anerkannt.

Aktionsforschung

Aktionsforschung ist eine von Lehrkräften durchgeführte systematische Befragung, um einen bestimmten Aspekt der Praxis zu verbessern und zu veröffentlichen, damit er überprüft und getestet werden kann. Es handelt sich um einen zyklischen Prozess mit folgenden Schritten: (1) Festlegung einer zu untersuchenden Fragestellung oder eines Problems; (2) Sammeln und Prüfen relevanter Informationen; (3) Erstellen eines Aktionsplans; (4) Umsetzung des Plans; (5) Auswertung der Ergebnisse; und (6) Wiederholung des Zyklus mit einer überarbeiteten Fragestellung oder Strategie, abgeleitet aus den Erkenntnissen des ersten Zyklus. Aktionsforschung nutzt das Feedback von KollegInnen der Forscherin/des Forschers. Lehrkräfte setzen diesen Prozess vor allem für ihre eigene berufliche Weiterentwicklung ein und die Entscheidung, was mit den produzierten Daten passiert, sollte der Forscherin/dem Forscher überlassen bleiben. Am Ende dieses Prozesses kann die Antwort auf eine Frage stehen, er kann aber auch zu anderen wichtigen Ergebnissen führen: z. B. kann ein dynamisches Unterrichtsumfeld entstehen, sodass durch den Forschungsprozess selbst die Professionalität der Lehrkraft steigt, ihre kritische Kompetenz und ihr kreativer Umgang mit dem Unterrichten zunehmen sowie neue Aktionsforschungsbereiche sichtbar werden.

Ausbau des methodischen Repertoires

Ein Prozess, der in der Regel während der berufsbegleitenden Weiterbildung stattfindet. Der Ausbau des methodischen Repertoires zielt darauf ab, Kompetenzen in Aktionsforschung, reflexiver Praxis, Bildungsverwaltung, Führung und Mentoring zu entwickeln.

Ausbildung von Lehrkräften

Sie wird in der Regel von einer Universität organisiert und ist der wichtigste Bildungsprozess auf dem Weg zum Lehrberuf. Sie umfasst die Vertiefung des Wissens in einem akademischen Fach, längere Lernphasen zu Methodik und Didaktik des Unterrichts, sowie eine Phase der Unterrichtsbeobachtung und der Unterrichtspraxis an einer Schule.

Autonomie

In Verbindung mit autonomem Lernen bezieht sich autonomes Lernen auf die Fähigkeit von Lernenden, aktiv Lernstrategien außerhalb eines institutionellen Kontextes zu verfolgen. Darüber hinaus bezeichnet der Begriff die Fähigkeit von Gruppen, ohne Anleitung einer Lehrkraft Lernstrategien anzuwenden, ganzheitlich zu denken und neue Probleme mit Hilfe erworbener Lernkompetenzen kritisch zu prüfen.

B

Bereicherung

Darunter wird die allgemeine Kompetenzerweiterung der Lernenden durch einen Lernprozess verstanden, der ihr Wissen vertieft, ihre Fertigkeiten erweitert und ihre Identität stärkt.

Berufsbegleitende Fortbildung für Lehrkräfte

Kurse, die Lehrkräfte über die neuesten Entwicklungen in ihrem Fach auf dem Laufenden halten sollen. Sie dienen dem Auf- und Ausbau der professionellen und Managementfähigkeiten, der Fachkenntnis und der Kompetenz von Lehrkräften.

Besondere pädagogische Bedürfnisse

Die Bedürfnisse Lernender, die Lernschwierigkeiten, eine Behinderung oder außergewöhnliche Fähigkeiten haben, die sich signifikant auf ihren Zugang zum Lehrstoff auswirken. Diese Lernenden benötigen häufig besondere Unterstützung seitens der Lehrkräfte und anderer Personen.

Beurteilung

Sämtliche schriftlichen, mündlichen und praktischen Prüfungen sowie Projekte und Portfolios, mit deren Hilfe die Fortschritte von Lernenden festgestellt werden. Mit Hilfe von Beurteilungen können Lernende ihre Fortschritte kontrollieren und Einrichtungen entscheiden, ob die Lernenden eine Lehrveranstaltung oder ein Modul erfolgreich abgeschlossen haben.

Beurteilungsskala

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) gibt einen Überblick über eine Reihe von Kompetenzstufen, die in absteigender Reihenfolge die Bezeichnungen C2 (Mastery), C1 (Effective Operational Proficiency), B2 (Vantage), B1 (Threshold), A2 (Waystage), A1 (Breakthrough) tragen.

Die entsprechenden Kurzdefinitionen lauten wie folgt:

C2: Kann mühelos praktisch alles Gehörte oder Gelesene verstehen.

C1: Kann eine breite Palette von anspruchsvollen, längeren Texten verstehen und implizite Inhalte erfassen.

B2: Kann die wichtigsten Gedankengänge eines komplexen Textes sowohl zu konkreten als auch abstrakten Themen erfassen.

B1: Kann die wichtigsten Punkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und es um vertraute Dinge geht.

A2: Kann einfache Sätze und häufig verwendete Ausdrücke verstehen, wenn es um für die Person wichtige Dinge geht.

A1: Kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen und benutzen. Alle Einzelheiten dazu finden Sie im GERS.

Bewertung

Der Prozess, durch den die Qualität oder das Niveau der Fertigkeit, Fähigkeit, Kompetenz oder des Wissens einer/eines Lernenden ermittelt wird.

C

CLIL (Content and Language Integrated Learning; Fremdsprache als Arbeitssprache)

Das gleichzeitige Erlernen einer Fremdsprache und eines Sachfaches in bilingualen oder multilingualen Lernsituationen. In diesen Situationen kann es zwei oder mehrere Unterrichtssprachen geben – eine davon ist die gewohnte Sprache des Lernkontextes. Im Englischen werden dafür auch folgende Begriffe verwendet „content based language learning“ (inhaltsbezogener Fremdspracherwerb), „content based language

instruction“ (inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht) und „language enhanced content teaching“ (Inhaltsvermittlung mit fremdsprachigem Schwerpunkt).

CLIL-Lehrkraft

Eine Lehrkraft, die einen Fachgegenstand (wie zum Beispiel Geschichte, Biologie, Geografie) in der Fremdsprache unterrichtet. CLIL-Unterricht ist in einigen Ländern, wie z. B. Österreich, bereits weit verbreitet. CLIL-Unterricht findet häufig erfolgreich ohne spezifische Aus- oder berufsbegleitende Weiterbildung in diesem Bereich statt, CLIL-Lehrkräfte können jedoch von einer zusätzlichen Ausbildung in der CLIL-Unterrichtsmethodik profitieren.

D

Diplomzusatz

Ein Dokument, das einem Hochschuldiplom angefügt wird und die Art, das Niveau, den Inhalt, den Kontext und den Status eines Studiengangs beschreibt, den der/die InhaberIn der Qualifikation erfolgreich absolviert hat. Der Diplomzusatz erhöht die internationale Transparenz sowie die akademische und berufliche Anerkennung von Qualifikationen. Er darf keine Werturteile oder Anmerkungen zur Äquivalenz enthalten. Die Implementierung des Diplomzusatzes ist eines der sechs Ziele der Bologna-Erklärung und soll helfen, ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse zu entwickeln.

E

ECTS

Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen (European Credit Transfer System). Ein System, mit dem Studienleistungen anerkannt werden können, die Universitätsstudierende an mehreren verschiedenen Einrichtungen absolviert haben. Dieses System soll die Studierendenmobilität fördern. Für die Zwecke des ECTS wird der Arbeitsaufwand für ein akademisches Jahr mit 60 Punkten veranschlagt. Eine schriftliche Vereinbarung zwischen der Heimat- und der Gastuniversität gewährleistet die Anwendung des ECTS.

Europa

Für die Zwecke des Profils bezieht sich Europa auf die 25 Länder der erweiterten Europäischen Union sowie auf Bulgarien, Kroatien, Rumänien, die Schweiz und die EFTA/EWR-Länder Island, Liechtenstein und Norwegen.

Europäische Sprachenlehrkraft

Dieser Begriff wird in mehreren Programmen für Lehrkräfte bzw. in Bildungsprogrammen verwendet und wurde im Rahmen des ersten Projektes zwischen der Generaldirektion Bildung und Kultur und der Universität Southampton (2002) entwickelt. Er bezieht sich auf eine zukünftige Kategorie von Lehrkräften, die sich selbst als „Sprachenlehrkräfte“ und nicht als einsprachige Lehrkräfte (z. B. „Lehrkraft für Polnisch“) verstehen. „Sprachenlehrkräfte“ lernen und lehren mit Hilfe des Konzeptes der Plurilingualität und legen den Schwerpunkt auf plurikulturelle Ansätze für das Sprachenlernen. Diese Lehrkräfte sollen eine Spezialausbildung zur europäischen Dimension und den Werten des Fremdsprachenunterrichts erhalten sowie über einen hohen europaweiten Mobilitätsgrad verfügen.

Europäisches Sprachenportfolio (ESP)

Ein Dokument, das Lernenden die Möglichkeit gibt, ihre sprachlichen und interkulturellen Lernerfahrungen zu präsentieren und zu reflektieren. Das ESP besteht aus einem Sprachenpass, der regelmäßig aktualisiert wird, und einem Raster, in den die Lernenden ihre Sprachkompetenzen gemäß europaweit anerkannten gemeinsamen Kriterien eintragen; einer Sprachenbiografie, die die Erfahrung der/des Lernenden mit mehreren Sprachen detailliert beschreibt und die Planung und Beurteilung der persönlichen Fortschritte erleichtern soll; und schließlich illustriert ein Dossier mit Beispielen persönlicher Arbeit die Sprachkompetenzen der/des Lernenden.

G

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Der GERS wurde im Rahmen wissenschaftlicher Forschung und einer breit angelegten Konsultation entwickelt. Er ist ein praktisches Instrument zur Festlegung klarer Standards, die auf verschiedenen Stufen des Fremdsprachenerwerbs erreicht werden müssen. Der Referenzrahmen bietet eine Grundlage für die gegenseitige Anerkennung von Fremdsprachenqualifikationen und erleichtert die Mobilität in der Ausbildung und im Beruf. Für das Profil werden so weit wie möglich die Definitionen des GERS verwendet.

I

IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien)

Technische Ausstattung und Hilfsmittel wie z. B. Computer, das Internet, CD-ROM und andere Software, Radio, Fernsehen, Video- und Digitalkameras. Lehrkräfte können diese Hilfsmittel in ihrer Arbeit einsetzen. IKT bedeutet, dass man sich Kenntnisse über neue Technologien aneignet und lernt, wie man sie am wirksamsten für persönliche, pädagogische oder administrative Zwecke einsetzt.

Integration

Bezieht sich auf die Entwicklung eines Studienangebotes, das die einzelnen Bausteine der LehrerInnenbildung integriert. Ein zentraler Aspekt der Integration ist die Phase des Unterrichtspraktikums, das parallel zum Studium des akademischen Faches und der pädagogisch-didaktischen Methoden erfolgen sollte.

Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen fördert eine dynamische Beziehung zwischen Kulturen. Sie erlaubt Lernenden, Kulturen unter zahlreichen Blickwinkeln zu betrachten und zu verstehen. Sie behandelt Themen wie kulturelle Unterschiede und Vielfalt, Menschenrechte, Antirassismus, Pluralismus innerhalb eines demokratischen Systems, Migration, Minderheiten- und Flüchtlingsfragen. Sie wirkt sich insbesondere auf die Sprachenpolitik, die Lehrplanerstellung, die Unterrichtsorganisation und die Schulentwicklung (vgl. multikulturelles Lernen) aus.

K

Klassenmanagement

Umgang mit dem Verhalten und den Aktivitäten Lernender, um eine Beziehungsstruktur zu schaffen, die den Lernprozess unterstützt. Weiters das Aushandeln von Verhaltenscodes im Unterricht.

Kompetenz

Wissen, eine Fertigkeit, Fähigkeit, persönliche Eigenschaft, Erfahrung oder ein anderes Charakteristikum, das zur Fähigkeit einer Lehrkraft beiträgt, effizient zu unterrichten.

Allgemeiner ausgedrückt, die Fähigkeit, in einem professionellen Kontext eine Aufgabe auszuführen oder ein Problem zu lösen, indem auf erworbene Fähigkeiten und Vorwissen zurückgegriffen wird.

Kulturvermittlung

Im *Profil* wird dieser Ausdruck verwendet, um die Tatsache zu unterstreichen, dass das Lehren und Lernen von Kulturen zyklische Prozesse sind. Er unterstreicht die Sensibilität, mit der LehrkräftebildnerInnen und Lehrkräfte an kulturelle Themen herangehen sollten.

L

Laufende Leistungsbeurteilung

Eine Form der Lernendenbeurteilung, die sich auf eine Bildungsphase erstreckt. Sie soll den Beurteilten zahlreiche Möglichkeiten bieten, ihre Fähigkeiten zu demonstrieren und zwischen den einzelnen Beurteilungen dazu zu lernen. AusbilderInnen und Lehrkräfte können auf diese Weise die Fortschritte und Verbesserungen klarer nachvollziehen.

Lebenslanges Lernen

An die Menschen wird zunehmend der Anspruch gestellt, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten ein Leben lang weiterzuentwickeln. Beim lebenslangen Lernen geht es um den Aufbau von Lernnetzwerken, die Förderung von Grundfertigkeiten, die berufliche Weiterentwicklung, den Zugang zu Bildungswegen und die Förderung des Online-Lernens. Zusätzlich wird die Notwendigkeit betont, Lernstrategien zu einem integralen Bestandteil des Sprachenlernens zu machen.

LehrerInnenbildung

Im gesamten *Profil* wird der Begriff „LehrerInnenbildung“ neben „Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften“ verwendet, um zu unterstreichen, dass es sich um einen Prozess handelt, der über den Erwerb einer Reihe von Fähigkeiten und Kompetenzen hinausgeht. „LehrerInnenbildung“ betont Werte und Einstellungen wie auch theoretisches Verständnis und praktische Fähigkeiten. Der Begriff umfasst sowohl die Ausbildung als auch die (berufsbegleitende) Weiterbildung von Lehrkräften.

Lernende/r

Der Begriff „Lernende/r“ wird im *Profil* durchgängig verwendet, um eine Reihe ähnlicher Begriffe wie „Studierende/r“, „SchülerIn“ usw. zusammenzufassen. Gelegentlich bezeichnet er auch die angehenden Lehrkräfte selbst.

Lernen lernen

Die Art, wie Lernende effiziente Lernkompetenzen und –strategien entwickeln, mit deren Hilfe sie systematisch und selbständig an Lernprozesse herangehen können. Die entsprechenden Kernbereiche sind Kontextanalyse, Zeitmanagement, Selbstvertrauen und Organisation. Dafür müssen für das Lernen relevante Fertigkeiten, Verständnis, Wissen und Qualifikationen erworben sowie Einstellungen, Werte und Identitäten entwickelt werden.

Lernziele

Lernziele definieren, was Lernende nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen und/oder demonstrieren können sollen. Lernziele verweisen auf die Leistungen der Lernenden und nicht sosehr auf die Intentionen der Lehrkräfte.

M

Mehrsprachigkeit

Die Kenntnis mehrerer Sprachen oder die Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. Sie lässt sich durch die Diversifizierung der in einer Schule oder einem Bildungskontext angebotenen Sprachen, durch die Förderung des Erwerbs von mehr als einer Sprache seitens der Lernenden und durch den Abbau der Dominanz des Englischen in der internationalen Kommunikation erreichen.

MentorIn

In der Regel eine erfahrene Lehrkraft, der ein/e UnterrichtspraktikantIn zugeteilt wird und die sich bereit erklärt, ihr/ihm während des Unterrichtspraktikums als erste Anlaufstelle zur Verfügung zu stehen. Der/die MentorIn sollte bereit sein, den/die PraktikantIn sowohl beruflich, als auch persönlich zu beraten und zu unterstützen. Die Weiterbildung von MentorInnen ist ein zentraler Punkt in der Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung.

Methodik

Fremdsprachen werden derzeit auf viele Arten gelehrt und gelernt. Das vorliegende *Profil* zieht nicht eine bestimmte Fremdsprachenmethodik einer anderen vor. Einige verbreitete methodische Ansätze für den Fremdsprachenunterricht sind: direkte Konfrontation der Lernenden mit authentischer Zielsprachenverwendung in Form von Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören; direkte kommunikative Interaktionen mit kompetenten ZielsprachensprecherInnen; Selbststudium; Erklärungen, Darstellungen, Übungen und anwendungsorientierte Aktivitäten oder eine Kombination davon.

Methoden

Die Bandbreite an Taktiken und Strategien, die Lehrkräfte zur Erreichung von Lernzielen einsetzen. Dazu gehören z. B. Rollenspiele, Gruppenarbeit, Peer-unterstütztes Lernen und der Einsatz neuer Lernumgebungen.

Multikulturelles Lernen

Ein deskriptiver Begriff, der darauf verweist, dass im Klassenzimmer mehrere unterschiedliche kulturelle Sichtweisen nebeneinander bestehen. Es unterscheidet sich vom interkulturellen Lernen, das die dynamische Interaktion zwischen kulturellen Sichtweisen betont. Multikulturelles Lernen bezieht sich auf die verschiedenen nationalen, ethnischen und sprachlichen Gruppen, die in einem Lernkontext vereint sind (vgl. interkulturelles Lernen).

N

Neue Lernumgebungen

Die Auswirkungen neuer Technologien und der gestiegenen Mobilität von Lernenden und AusbilderInnen auf Lernprozesse. Die Lernenden haben heute Zugang zu Computernetzwerken, E-Mail und Internet und Sprachenabteilungen verfügen häufig über Multimedia-Zentren für das Selbststudium. Neue Lernumgebungen beinhalten Interaktion und Kommunikation mit MuttersprachlerInnen der Zielsprache. In neuen Lernumgebungen, und das ist ein weiteres Charakteristikum, findet das Sprachenlernen häufig außerhalb der traditionellen Unterrichtssituation im Klassenzimmer statt.

P

Peer-Beobachtung (Beobachtung modellhaften Unterrichts)

Eine in der Ausbildung häufig eingesetzte Methode, bei der angehende Lehrkräfte aufgefordert werden, ihre KollegInnen bei der Anwendung von Lehr- und Lernkompetenzen zu beobachten und das Gesehene anschließend zu analysieren und zu diskutieren. Der Wert der Peer-Beobachtung besteht darin, dass sie angehende Lehrkräfte ermutigt, im Team zu arbeiten und unterschiedlichen Lehr- und Lernansätzen gegenüber offen zu sein.

Peer Review

Peer Review ist die Fortsetzung zur Peer-Beobachtung. Sie soll die Fähigkeit angehender Lehrkräfte und von Lernenden entwickeln, ihre KollegInnen zu evaluieren, zu beurteilen und ihnen konstruktives Feedback zu geben. Ziel ist die Förderung einer kooperativen und auf Teamarbeit ausgerichteten Haltung und die Einführung in verschiedene Unterrichtsmethoden, -stile und Lehreridentitäten.

Plurilingualität

Plurilingualität unterscheidet sich von Mehrsprachigkeit, letztere bedeutet die Kenntnis mehrerer Sprachen. Der plurilinguale Ansatz betont die Tatsache, dass die Spracherfahrung eines Menschen zuhause beginnt, sich dann auf den eigenen sozialen Kontext und schließlich auf die Sprachen anderer Menschen ausweitet. Wenn für den Spracherwerb plurilinguale Ansätze verwendet werden, teilen die Menschen Sprachen und Kulturen nicht in getrennte Kategorien ein, sondern verstehen, wie sie zusammenhängen und interagieren.

Praktikum

Dieser Begriff bezieht sich auf eine Phase praktischer Erfahrung während der Lehrkräfteausbildung und ist im vorliegenden Bericht gleichbedeutend mit dem an einer Schule abgeleisteten Praktikum (Unterrichtspraktikum; Referendarjahr).

Profil

Ein Profil umreißt eine Reihe typischer Merkmale oder eine Art von Aktivität in Bezug auf die Mitglieder einer bestimmten Gruppe. Es verweist häufiger auf Personen als auf eine Reihe abstrakter oder allgemeiner Kategorien. Für das vorliegende Projekt wurde der Begriff „Profil“ gewählt, weil er sich auf Erfahrungen, Fähigkeiten und Wissen bezieht, die Fremdsprachenlehrkräfte sich im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung aneignen.

Programmevaluierung

Die Programmevaluierung wird – ähnlich der Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung – eingesetzt, um die Einhaltung vereinbarter Standards zu überprüfen und zu kontrollieren. In diesem Zusammenhang ist Qualität ein Prozess und kein Zustand.

Q

Qualitätssicherung

Eine Form der begleitenden Kontrolle und Evaluierung der LehrerInnenbildung, die sich auf Lehrplanentwicklung, Unterricht, Beurteilung, Lernfortschritte und Lernressourcen konzentriert. Damit soll sichergestellt werden, dass bestimmte erwartete und vereinbarte Standards in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften eingehalten werden.

Qualitätssteigerung

Im Unterschied zur Qualitätssicherung wird mit der Qualitätssteigerung das Ziel verfolgt, Good Practice ausfindig zu machen, zu verbreiten und zu fördern sowie Innovation zu

unterstützen. Dadurch wird betont, dass Qualität ein kontinuierlicher und dynamischer Prozess ist, und das gemeinsame Engagement von akademischen PraktikerInnen, Hilfspersonal und VertreterInnen der Lernenden hervorgehoben.

R

Referenzrahmen

Ein klar strukturiertes Dokument, das Leitlinien und Bezugspunkte vorgibt. Die Hauptmerkmale sind umfassende Darstellung, Genauigkeit und Flexibilität. Ein derartiger Rahmen ist speziell an die Bedürfnisse der NutzerInnen angepasst und meist das Ergebnis eines Konsultationsprozesses.

Reflexive Praxis

Bei dieser Lehrstrategie geht es darum, dass Lehrkräfte *in* Aktion (während sie etwas tun) und *über* die Aktion (nachdem sie etwas getan haben) nachdenken. Es geht um einen kontinuierlichen Lernprozess, der Lehrkräften hilft, die Probleme, denen sie begegnen, zu formulieren und neue Situationen zu bewältigen, indem sie auf ihr Vorwissen zurückgreifen.

S

Seltener gelehrte Sprachen

Diese Sprachen werden auch als „seltener gesprochene Sprachen“ und „weniger verbreitete Sprachen“ bezeichnet. Im europäischen Kontext bezieht sich der Begriff „seltener gelehrte Sprachen“ auf die von mehr als 40 Millionen SprecherInnen in den EU-Mitgliedstaaten gesprochenen Minderheitensprachen.

Selbstbeurteilung

Der Prozess, in dem Lernende ihren eigenen Lernprozess über einen bestimmten Zeitraum hinweg kontrollieren. Das Lerntagebuch, in dem Unterrichtserfolge und Probleme aufgezeichnet werden, ist z. B. eine solche informelle Form der Selbstbeurteilung und gibt angehenden Lehrkräften die Möglichkeit, Muster zu erkennen und erfolgreiche Strategien zu nutzen.

Selbstbewertung

Wird auch als Selbstbeurteilung oder Selbstevaluierung bezeichnet. Lernende legen Standards und Kriterien für ihre Arbeit fest und beurteilen, in welchem Ausmaß sie diese erreicht haben. Diese Selbstbewertung kann in verschiedenen Formen erfolgen, wie z. B. als Lerntagebuch oder als Evidenz- und Erfahrungsportfolio.

Sprachenlehrkraft der Primarstufe

Eine Lehrkraft, die über eine spezielle Ausbildung für das Unterrichten von Fremdsprachen auf der Primarstufe verfügt. Welchen Grad der Sprachbeherrschung eine Volksschul-/Grundschullehrkraft benötigt, hängt vom Kontext und der Lernendengruppe ab. Sprachenlehrkräfte der Primarstufe sollten eine spezielle Ausbildung in Fremdsprachendidaktik erhalten.

Sprachenlehrkraft der Sekundarstufe

Eine Lehrkraft, die auf das Unterrichten einer Fremdsprache auf der Sekundarstufe spezialisiert ist und für diese Altersgruppe eine spezielle Ausbildung absolviert hat. In welchem Alter die Sekundarstufe beginnt, hängt vom nationalen Kontext ab.

Stage

Mit diesem französischen Wort wird eine Praxisphase oder ein Praktikum bezeichnet.

Bei der CIEP-Fallstudie in diesem Bericht steht *stage* für einen kurzen berufsbegleitenden Fortbildungskurs, der während der Schulferien stattfindet und von aktiven Lehrkräften besucht wird.

Stagiaire

Dieses französische Wort bezeichnet angehende Lehrkräfte, die eine Praxisphase oder ein Praktikum absolvieren. Bei der CIEP-Fallstudie bezieht sich dieser Begriff auf eine berufstätige Lehrkraft, die einen berufsbegleitenden Fortbildungskurs absolviert.

T

Teamarbeit

Teamarbeit verfolgt das Ziel, zu Zusammenarbeit, Koordinierung, Austausch, gegenseitiger Unterstützung und Selbstbeurteilung anzuregen. Im Rahmen von Teamarbeit wird ein gemeinsames Verständnis von Verfahren und Haltungen entwickelt.

Team-Teaching

Team-Teaching ist eine Unterrichtstechnik, bei der nicht eine einzelne Person, sondern ein Team den Unterricht gestaltet. Der Schwerpunkt liegt auf gemeinsamer Arbeit und Zusammenarbeit; diese Strategie hat den Vorteil, dass die Lernenden mit verschiedenen Lehransätzen konfrontiert werden. Auf diese Art können Lehrkräfte sich gegenseitig besser evaluieren und bewerten.

Theorie und Praxis

In der LehrerInnenbildung wird traditionell zwischen Theorie und Praxis unterschieden. Theorie bezieht sich auf eine Reihe allgemeiner Lehr- und Lernprinzipien, die meist als Ergebnis akademischer Forschung und Untersuchung entwickelt wurden. Praxis bezieht sich auf den tatsächlichen Prozess des Lehrens und Lernens in der Klasse. Das vorliegende *Profil* ist Teil eines viel größeren Versuchs, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken, einerseits, indem Lehrkräfte ermutigt werden, sich selbst an Formen der Unterrichtsforschung zu beteiligen, und andererseits, indem WissenschaftlerInnen ermutigt werden, ihre theoretische Arbeit für Nicht-SpezialistInnen leichter zugänglich zu machen.

U

Unionsbürgerschaft

Die Unionsbürgerschaft bezieht sich auf die Rolle, Rechte und Pflichten der europäischen BürgerInnen und ihrer Regierungen. Sie beruht auf dem Glauben an eine politische Gemeinschaft, die die wirksame Beteiligung der Menschen an demokratischen Prozessen fördert.

Unterrichtspraktikum

Häufig als „Schulpraktikum“/„Referendarjahr“ oder einfach „Praxis“ bezeichnet, wird unter Unterrichtspraktikum jene Zeit verstanden, die angehende Lehrkräfte meist während ihrer Ausbildung an einer oder mehreren Schulen absolvieren. In dieser Zeit können sie hospitieren, unterrichten oder Forschungsarbeiten für ein Projekt im Rahmen ihrer Studiengänge durchführen. Darüber hinaus stehen sie mit MentorInnen und anderen Lehrkräften an der jeweiligen Schule in Kontakt und arbeiten mit anderen PraktikantInnen zusammen. Die schulische Erfahrung umfasst im Allgemeinen auch Peer-Beobachtung und Peer Review, außerschulische Aktivitäten, das Unterrichten von

Lernenden mit fremder Muttersprache oder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.

V

Vernetzung

Dabei geht es um den Aufbau von Kontakten und das Öffnen von Kommunikationskanälen zwischen Einzelpersonen, Schulen, Bildungseinrichtungen und anderen Organisationen im In- und Ausland.

W

Werte

Im Kontext des Profils verweist „Werte“ auf die Einstellungen, von denen erwartet wird, dass Fremdsprachenlehrkräfte sie gemeinsam vertreten und in ihrem Unterricht fördern. Viele dieser Werte beziehen sich auf eine verantwortungsbewusste, demokratische und partizipatorische Mitwirkung an der Gesellschaft, vor allem in einem größeren europäischen Kontext. Zu diesen Werten zählen u. a. Respekt gegenüber Andersartigkeit, Aufgeschlossenheit und Kooperationsbereitschaft.

Workshop

Eine supervidierte Sitzung, bei der Lernende in Gruppen, in aktiver und kooperativer Form an einer bestimmten Aufgabe oder einem bestimmten Thema arbeiten und bei Bedarf Unterstützung und Anleitung erhalten.