

Katalog von Kompetenzbeschreibungen für die Grundausbildung von Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten



Version 7.5
November 2009
(Projektversion)

Für die Pädagogischen Hochschulen Bern, FHNW, Freiburg und Wallis
Arbeitsgruppe Grundausbildung
(Susanna Schwab, Hanna Weinmann, Ida Bertschy, Mirjam Egli Cuenat, Delphine Tomasini,
Lorenz Wepf, Stephanie Suhr und Toni Ritz.)

1. Ausgangslage und Vorgehen in der Arbeitsgruppe Grundausbildung	3
2. Entwicklung eines Katalogs von Kompetenzbeschreibungen für die sprachliche, fachliche und fachdidaktische Grundausbildung	5
2.1. Wachsende Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der europäischen und schweizerischen Bildungspolitik	5
2.2. Didaktik der Mehrsprachigkeit im Projekt Passepartout	6
2.2.1. Funktionale Mehrsprachigkeit als Ziel	6
2.2.2. Sprachen- und fächerübergreifender Ansatz	7
2.3. Qualifizierte Lehrpersonen für die Umsetzung eines gewandelten Fremdsprachenunterrichts	7
2.4. Begriffliche Grundlagen für die Entwicklung des Kompetenzkataloges	8
2.4.1. Abstimmung auf Referenzdokumente	8
2.4.2. Zum Verständnis von Kompetenz	8
3. Bedeutung und Aufbau von Katalog von Kompetenzbeschreibungen und Empfehlungen	9
3.1. Bedeutung von Kompetenzbeschreibungen und Empfehlungen	9
3.2. Aufbau der Kompetenzbeschreibungen	10
3.2.1. Drei Spalten, Kompetenzen und Ressourcen	10
3.2.2. Kompetenzbereiche: Übersicht	10
4. Katalog von Kompetenzbeschreibungen und Empfehlungen zur Umsetzung	13
4.1. Kompetenzbeschreibungen	13
4.2. Empfehlungen für die curriculare Umsetzung des Kompetenzkatalogs („Opportunity-to-learn-Standards“)	22

1. Ausgangslage und Vorgehen in der Arbeitsgruppe Grundausbildung

Die Pädagogischen Hochschulen (PH) der Kantone Basel-Stadt und Basellandschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis bieten Ausbildungsgänge für die Vor- und Primarschule sowie die Sekundarstufe I an, die gesamtschweizerisch anerkannt sind. Die Einführung der zwei Fremdsprachen auf Primar- und Sekundarstufe bedingt, dass die PH ihre Studienpläne anpassen werden. Im Projektauftrag „Passepartout“¹ wird dies folgendermassen beschrieben: „Dabei gilt es einerseits die Studienreglemente und Studienpläne sowie die Fachdidaktiken der verschiedenen Sprachen den neuen Anforderungen des Berufsfeldes und den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen anzupassen.“

Im Projektauftrag wurden die drei Aufgaben der Arbeitsgruppe Grundausbildung präzisiert:

„Förderung der Fremdsprachenkompetenz:

- Analyse und Vergleich der Studienangebote im Bereich Fremdsprachenkompetenz an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen
- Entwicklung verschiedener Varianten für Fremdsprachenaufenthalte während des Studiums
- Erarbeitung von Varianten für die Überprüfung der Sprachkompetenz (Niveau C1 bzw. C2 gemäss dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen [GER])²

Entwicklung einer integrierten Sprachendidaktik³:

- Analyse und Vergleich der Stundendotation für die Fremdsprachendidaktik in den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen
- Analyse und Vergleich der Ziele und Inhalte in den Sprachendidaktiken
- Erarbeitung verschiedener Varianten zur Integration der Fachdidaktiken Deutsch/Französisch und Englisch
- Entwicklung eines „Rahmenlehrplans“ für die integrierte Sprachendidaktik

Information und Erfahrungsaustausch:

- Austausch der Ergebnisse der Arbeitsgruppen im Projekt (v.a. methodisch-didaktische Weiterbildung, Sprachenkompetenz und Rahmenbedingungen)
- Information der Direktionen der Pädagogischen Hochschulen über mögliche Varianten zur Entwicklung der Studiengänge betreffend Fremdsprachen
- Gegenseitige Information über die Anpassung der Studienreglemente und Studienpläne an den Päd. Hochschulen
- Erfahrungsaustausch über die gewählten Ausbildungsvarianten, wenn sie eingeführt werden.⁴

¹ Erziehungsdirektorin und Erziehungsdirektoren der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis (Hrsg.): Projektauftrag Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts. 12.4.2006, S. 29.

² Erläuterungen s. Kapitel 2

³ Im Projektauftrag ist die Rede von integrierter Sprachendidaktik. Im Verlauf des Projekts Passepartout wurde beschlossen innerhalb des Projektes den Begriff „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ zu verwenden. Alternativ zur „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ verwendete Termini: Integrierte Sprachendidaktik, integrative Sprachendidaktik, integrale Sprachendidaktik, kohäsive Fremdsprachendidaktik, kooperative Didaktik, sprachenverbindende Didaktik usw.

⁴ Projektauftrag S. 36-37.

Die Arbeitsgruppe Grundausbildung traf sich regelmässig während zweier Jahre und nahm folgende Arbeiten vor:

- Sammeln der benötigten Dokumente (Studienpläne, Studienangebot)
- Analyse der Dokumente
- Darstellung der Angebote der einzelnen PH
- Vergleich der Studienpläne
- Erarbeiten eines Kompetenzkataloges und Empfehlungen zu dessen curricularen Umsetzung

Bei der Analyse der Dokumente und der Angebote zeigte sich, dass die einzelnen PH sehr unterschiedliche Studienpläne haben und auch die Lehrveranstaltungen unterschiedlich organisiert sind. Ausserdem benützen die einzelnen PH auch verschiedene Kompetenzmodelle. Die Arbeitsgruppe Grundausbildung hat gemäss Projektauftrag „Passepartout“ den Auftrag, einen „Rahmenlehrplan“ für die Didaktik der Mehrsprachigkeit („integrierte Sprachendidaktik“) zu entwickeln. Aufgrund der festgestellten Diversität war es jedoch unmöglich, einen gemeinsamen Rahmenlehrplan aufzustellen, ohne dass die gesamten Studienpläne und Kompetenzmodelle an allen beteiligten PH umgestellt bzw. harmonisiert werden müssten.

Aus diesen Gründen einigte man sich innerhalb der Arbeitsgruppe Grundausbildung darauf, einen Katalog von Beschreibungen der geforderten Kompetenzen für den jeweiligen Bereich zu erstellen, den dann jede PH auf ihre Gegebenheiten vor Ort überträgt. Im Hinblick auf die curriculare Umsetzung wurden Empfehlungen, so genannte „Opportunity-to-learn-Standards“⁵, formuliert, auf welche die Institutionen dabei zurückgreifen können.

Zum Zeitpunkt der Entstehung des vorliegenden Dokumentes war es ausserdem noch nicht möglich, Varianten zur Überprüfung der Fremdsprachenkompetenzen zu erarbeiten. Die Entwicklungen zur Festlegung der Kompetenzniveaus durch die EDK⁶ (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) sowie das von der EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) und der COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen) in Auftrag gegebene Projekt „Berufsspezifische Sprachprofile“ welches in Kooperation zwischen der PH St. Gallen und der PH Zentralschweiz erarbeitet wird, waren noch nicht verfügbar. Das Konzept „Passepartout Berufsspezifische Sprachkurse“ für die Weiterbildung wurde erst 2009 entwickelt. Es macht einige Vorschläge betreffend Evaluation der fremdsprachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen, allerdings im Kontext eines Profils für die zielsprachliche **Weiterbildung** amtierender Lehrpersonen. In einer späteren Projektphase ist es sinnvoll, einen Abgleich zwischen dem vorliegenden Kompetenzkatalog und diesen Dokumenten vorzunehmen.

⁵ Erläuterungen s. Kapitel 2

⁶ Im Rahmen der Sprachenstrategie von 2004 (s. Kapitel 2) plant die EDK vorzugeben, welche sprachlichen Kompetenzen angehende Lehrpersonen beim Eintritt in eine PH und bei Studienabschluss haben müssen.

2. Entwicklung eines Katalogs von Kompetenzbeschreibungen für die sprachliche, fachliche und fachdidaktische Grundausbildung

Der von der Arbeitsgruppe Grundausbildung erarbeitete Katalog von Kompetenzbeschreibungen wird in Kapitel 3 vorgestellt. Das folgende Kapitel 2 erläutert einige zentrale Hintergrundinformationen und Überlegungen, welche die Arbeitsgruppe Grundausbildung bei der Entwicklung des Katalogs von Kompetenzbeschreibungen geleitet haben.

2.1. Wachsende Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der europäischen und schweizerischen Bildungspolitik

Die Mehrsprachigkeit aller Schülerinnen und Schüler ist ein vordringliches Anliegen Europas wie auch der Schweiz. Sowohl für den **Europarat** als auch für die **Europäische Union** ist es ein vordringliches Anliegen, dass jede Bürgerin und jeder Bürger vom jüngsten Kindesalter an mindestens zwei Fremdsprachen in der Schule erlernen soll⁷. Aus der Sicht der europäischen Institutionen steht die Erziehung der Mehrsprachigkeit immer im Dienste einer besseren Verständigung und der Toleranz gegenüber Anderssprachigen und somit als notwendige Antwort der Bildungssysteme auf die wachsende Mobilität und Multikulturalität in Europa und darüber hinaus.

In Übereinstimmung mit den Zielen des Europarats und der EU zum Sprachenlernen ist für die **Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)** die Erziehung zur Mehrsprachigkeit das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Im Jahr 2004 legte die EDK eine Strategie fest, um den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule gesamtschweizerisch zu koordinieren.⁸ Diese Strategie bezieht sich auf die **Förderung der Sprachkompetenzen sowohl in der Erstsprache als auch in den Fremdsprachen**, wobei das **frühe Sprachenlernen** gezielt gefördert werden soll. Alle Schülerinnen und Schüler sollen Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache sowie in Englisch erwerben. Bei der zweiten Landessprache sollen die Rolle und Funktion als Landessprache in einem mehrsprachigen Land und kulturelle Aspekte dieser Sprache besonders berücksichtigt werden. Für die Förderung der Sprachkompetenzen muss

- der Sprachenunterricht (L1, L2, L3) weiter verbessert werden,
- die Ausbildung der Lehrpersonen dementsprechend angepasst werden und
- das Potenzial des frühen Sprachenlernens konsequent ausgeschöpft werden, d.h. spätestens ab dem 3. Schuljahr⁹ soll eine und ab dem 5. Schuljahr¹⁰ sollen zwei Fremdsprachen unterrichtet werden.

Ausserdem müssen gesamtschweizerisch gemeinsame Instrumente zur Verfügung gestellt werden, welche die Koordination und die Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts ermöglichen.¹¹

Zu diesen Instrumenten zählen die **Europäischen Sprachenportfolios** für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene (ESP I, ESP II und ESP III)¹². Das ESP soll gesamtschweizerisch flächendeckend in allen Schulen eingeführt werden. Dazu zählen auch

⁷ Referenzen Europarat und EU

⁸ EDK (Hrsg.): Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Bern 25. März 2004.

⁹ 5. Schuljahr gemäss neuer Rechnung HarmoS

¹⁰ 7. Schuljahr gemäss neuer Rechnung HarmoS

¹¹ EDK (Hrsg.): Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Bern 25. März 2004, S. 2.

¹² Vgl. <http://www.edk.ch/dyn/11954.php>

die im Rahmen des Projektes **HarmoS**¹³ der EDK definierten **Kompetenzniveaus** (Basisstandards) für die einzelnen Sprachen. Die zu erreichenden Kompetenzniveaus werden für die Fremdsprachen am Ende des 6. und 9. Schuljahrs festgelegt.

Grundlage dieser Instrumente ist der **Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)**¹⁴ Der GER definiert für jede Fremdsprache die **sechs Niveaustufen A1 bis C2**¹⁵ und ermöglicht die erreichten Kompetenzen einheitlich festzulegen.¹⁶ Der GER dient weiterhin als pädagogisch-didaktisches Referenzinstrument für einen kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, für die langfristige curriculare Planung der Mehrsprachigkeitsförderung sowie für die Evaluation der Fremdsprachenkompetenzen. Auch die internationalen Sprachprüfungen (z.B. Cambridge ESOL, DELF-DALF) werden anhand dieser Niveaus definiert. Für die Deutschschweizer Sprachregion wurde auf der Basis von GER und ESP **Lingualevel**¹⁷, ein flexibel handhabbares Evaluationsinstrument für das 5. bis 9. Schuljahr entwickelt.

2.2. Didaktik der Mehrsprachigkeit im Projekt Passepartout

2.2.1. Funktionale Mehrsprachigkeit als Ziel

In Abstimmung mit der Sprachenstrategie der EDK sowie den Dokumenten von Europarat und EU konkretisiert das Kerndokument „Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts“ des Projekts Passepartout die **Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts** in der Volksschule wie folgt¹⁸: „In der Volksschule geht es darum, gute Grundfähigkeiten in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, dialogisches und monologisches Sprechen sowie Schreiben zu erlangen und dadurch eine **kommunikative Kompetenz** auszubilden, die im Laufe des Lebens je nach individuellem Bedürfnis ausgebaut werden kann.

Im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule stehen das Verstehen und das sich Verständlich-Machen-Können. Solange die Verständigung gelingt, spielen Fehler, die dabei produziert werden, eine untergeordnete Rolle. “ Dieses Verständnis entspricht der Definition der **mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz**, welche sich im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* findet:

„Mehrsprachigkeit ... betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, ... Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“.¹⁹

Dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit wird mit dem Fachbegriff **funktionale Mehrsprachigkeit** umschrieben.

¹³HarmoS steht für *interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*, auch kurz HarmoS-Konkordat genannt, Das Konkordat definiert Grundelemente (darunter auch verbindliche Bildungsstandards (Basiskompetenzen) in bestimmten Fächern) des Volksschulgesetzes der einzelnen Kantone, Die Standards werden 2009 in eine breite Vernehmlassung geschickt.

¹⁴ Die deutsche Version des Referenzrahmens wurde veröffentlicht: Europarat: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt, 2001.

¹⁵ A1/A2 = elementare Sprachverwendung; B1/B2 = selbständige Sprachverwendung; C1/C2 kompetente Sprachverwendung. C1 und C2 entsprechen den zwei höchsten Kompetenzniveaus für die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben.

¹⁶ Auf die Erstsprache (lokale Standardsprache) kann der GER nicht angewendet werden.

¹⁷ www.lingualevel.ch

¹⁸ Passepartout Kerndokument „Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BE, BS, FR, SO und VS“, S.2

¹⁹ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen GER, 2001, S.17.

2.2.2. Sprachen- und fächerübergreifender Ansatz

Eine **mehrsprachige kommunikative Handlungskompetenz** „wird gefördert durch den Aufbau von Sprachbewusstheit, Sprachlernstrategien und Arbeitstechniken sowie durch Sprachvergleiche und Sprachreflexion. Sprach- und Lernkompetenzen können in allen Fächern gefördert und genutzt werden, sie erhöhen das autonome Lernen und führen zu effizienterem Lernen.“²⁰

Das Postulat eines Fremdsprachenunterrichts, welcher die Schülerinnen und Schüler dazu führen soll, Fremdsprachen effektiv zu brauchen, sich in ihnen zu verständigen wird schon seit einigen Jahren umgesetzt. Was für viele neu sein dürfte, ist der sprachen- und fächerübergreifende Ansatz einer **Didaktik der Mehrsprachigkeit**²¹, welche das Projekt Passepartout konsequent umsetzen soll. Es handelt sich dabei um „eine Disziplin, deren Entwicklung und Erforschung noch nicht abgeschlossen ist (...). Die Didaktik der Mehrsprachigkeit basiert auf einem sprachen- und fächerübergreifenden Ansatz: Sprachen werden nicht mehr isoliert gelehrt und gelernt, sondern es werden bei jeder sich bietenden Gelegenheit mittels Vergleichen Verbindungen hergestellt und die Sensibilisierung für und die Reflexion über Sprachen und Kultur gefördert.“²²

2.3. Qualifizierte Lehrpersonen für die Umsetzung eines gewandelten Fremdsprachenunterrichts

Die Absicht, alle Lernenden der Volksschule zu einer funktionalen Mehrsprachigkeit zu führen bedingt, dass die Kompetenzen und die Sprachlehr- und Sprachlernmethoden im Sinne der Didaktik der Mehrsprachigkeit erweitert und neu gewichtet werden. Im neuen Lehrplan Passepartout für Französisch und Englisch sollen die Ziele und Inhalte der Unterrichts der verschiedenen Sprachen aufeinander abgestimmt werden. Die im Auftrag des Projektes konzipierten Sprachlehr- und -lernmaterialien (das Französischlehrmittel „Mille feuilles“ sowie das neue Englischlehrmittel) berücksichtigen sowohl den früheren Beginn des Fremdsprachenlernens als auch die Prinzipien der Didaktik der Mehrsprachigkeit. Die neuen Lehr- und Lernmaterialien „...beinhalten authentisches Sprachmaterial, das dem Alter entsprechend einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herstellt und gleichzeitig den Blick über die eigene Sprache hinaus in die Welt der Zielsprache öffnet. Sie ermöglichen Eigenaktivität und Forschen der Lernenden und lassen vielfältige soziale Interaktionen zu.“²⁴ Im Zentrum stehen „das Sprachhandeln, die Kommunikation, das Lernen lernen, die Sprachreflexion, das mehrsprachige und interkulturelle Repertoire [...]. Grammatik, Rechtschreibung und Regelwissen bleiben weiterhin wichtig, aber sie sind nur Mittel zur Erreichung der funktionalen Mehrsprachigkeit. Das schulische Sprachenlernen bildet somit den **Beginn eines lebenslangen Lernens**.“²⁵ Kompetenzen, Lernstrategien und Techniken werden vernetzt aufgebaut und in den verschiedenen Fremdsprachen werden dieselben Bewertungskriterien angewendet.

Für die Umsetzung eines in dieser Weise neu konzipierten Fremdsprachenunterrichts braucht es **qualifizierte und motivierte Lehrpersonen**, welche die Grundprinzipien der Didaktik der Mehrsprachigkeit kennen und teilen. Sie sollten über **solide berufsspezifische Sprachkompetenzen, ein Bewusstsein der eigenen Mehrsprachigkeit und des eigenen Sprachenlernens** sowie über ein Repertoire an **fundierten fachlichen und methodisch-didaktische Kompetenzen** verfügen.

²⁰ Kerndokument „Neukonzeption“ S. 2.

²¹ Alternativ verwendete Termini: Integrierte Sprachendidaktik, integrative Sprachendidaktik, integrale Sprachendidaktik, kohäsive Fremdsprachendidaktik, kooperative Didaktik, sprachenverbindende Didaktik etc.

²² Projekt Passepartout „Neukonzeption“ S. 3.

²⁴ Projekt Passepartout „Neukonzeption“ S. 4-5.

²⁵ Projekt Passepartout „Neukonzeption“ S. 8.

Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Primarschule wird Auswirkungen auf die nachfolgenden Schulstufen haben. Im Sinne der vertikalen Kohärenz wird deshalb **ein einziger Kompetenzkatalog als Basis für die Ausbildung der Lehrpersonen auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I** erstellt. Innerhalb dieses Kompetenzkataloges können die Beschreibungen der Ressourcen, die für die einzelnen Kompetenzen zu erwerben sind, je nach Stufe eine unterschiedliche Gewichtung erhalten.

2.4. Begriffliche Grundlagen für die Entwicklung des Kompetenzkataloges

2.4.1. Abstimmung auf Referenzdokumente

Der Katalog von Kompetenzen stützt sich auf die folgenden im Rahmen des Projektes Passepartout erarbeiteten Grundlagendokumente²⁶:

- Dokument Neukonzeption
- Vorschläge für eine Begrifflichkeit
- Lehrplan Passepartout Französisch (Projektversion)

Ferner wurden folgende europäische Instrumente hinzugezogen:

- der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) des Europarates (2001)
- Guide des politiques linguistiques des Europarats (Beacco/Byram 2007)
- Autobiography of intercultural encounters des Europarats (2009)
- Cadre européen de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), welcher eine Ergänzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens im Hinblick auf eine Vertiefung der Mehrsprachigkeitsperspektive darstellt.

Ebenfalls als Grundlage verwendet wurden die beiden neuen Referenzinstrumente für die Ausbildung der Sprachenlehrpersonen:

- das Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften (Kelly & Grenfell), welcher im Auftrag der Europäischen Union entwickelt wurde
- das sich darauf abstützende Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA), welches im Auftrag des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarats in Graz erarbeitet wurde.

Die Abstimmung auf diese Referenzdokumente sichert gleichzeitig den projektinternen Zusammenhang und die Kohärenz mit wegweisenden nationalen sowie europäischen Entwicklungen.

2.4.2. Zum Verständnis von Kompetenz

Grundlage des im nachfolgenden Kompetenzkatalog gewählten Verständnisses von *Kompetenz* ist die Definition von Klieme et al, gestützt auf Weinert, die ebenfalls den Basisstandards des HarmoS-Projekts der EDK zugrunde liegt und auch den Ausgangspunkt der Definition des CARAP³² bildet. Kompetenz wird definiert als

„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen

²⁶ Sämtliche Dokumente sind unter www.passepartout-sprachen.ch verfügbar.

³² Candelier et al. (2007): A travers les langues et les cultures: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz, CELV, S. 15 ff. Alle Zitate zum Kompetenzbegriff sind dort referenziert.

motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f.)

Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen (Klieme et al., 2003, 73).

Wie der CARAP unterscheiden wir, gestützt auf Le Boterf (1994) und weitere Autoren, zwischen **Kompetenzen** und **Ressourcen**, was in der folgenden Definition von Beckers (2002, 75) zum Ausdruck kommt:

„[...] la compétence doit être entendue “comme la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui“.

Gemäss CARAP sind Kompetenzen also das, was eine Person braucht, um komplexe Aufgaben derselben Art zu lösen, die an bestimmte, konkrete, d.h. sozial situierte Situationen gebunden sind. Die Kompetenzen bestehen einerseits aus der **Mobilisierung** von Ressourcen in einer gegebenen Situation sowie **aus dem Repertoire an Ressourcen** bestehend aus Wissen (savoir), Fertigkeiten (savoir-faire) und Haltungen (savoir-être) und Lerntechniken (savoir-apprendre).

3. Bedeutung und Aufbau von Katalog von Kompetenzbeschreibungen und Empfehlungen

3.1. Bedeutung von Kompetenzbeschreibungen und Empfehlungen

Der nachfolgende Katalog von Kompetenzbeschreibungen stellt ein **verbindliches Referenzinstrument** für die beteiligten Pädagogischen Hochschulen dar. Sein Ziel ist die Abstimmung der unterschiedlichen Ausbildungen zur Sprachlehrperson auf der Primarschulstufe und der Sekundarstufe I auf die pädagogisch-didaktischen Grundsätze des Projekts Passepartout. Studienpläne und Module sind anhand dieses Referenzinstruments zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen.

Die Kompetenzbeschreibungen und (beispielhaft angeführten) Ressourcen sind als **berufsspezifische Output-Orientierung** zu verstehen. Sie dienen als Grundlage für die Redaktion von Curricula für die sprachliche, didaktische und fachliche Grundausbildung der Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Gemäss der Begrifflichkeit des HarmoS-Projekts hat sich die AG Grundausbildung für die Formulierung von *Output- oder Leistungsstandards* entschieden. Diese legen fest, was die Lernenden (in unserem Fall die künftigen Lehrpersonen) am Ende ihrer Ausbildung zur Verfügung haben sollen, sowohl für das Erteilen von Fremdsprachenunterricht als auch um das eigene lebenslange Sprachenlernen mobilisieren zu können

Der Kompetenzkatalog wird ergänzt durch **Empfehlungen für die curriculare Umsetzung der Kompetenzbeschreibungen**. Diese Empfehlungen sollen in der Endfassung des vorliegenden Dokuments die Gestalt sogenannter „Opportunity-to-learn-Standards“ haben: Diese beschreiben die Anforderungen an die Lehr- und Lernbedingungen und bezeichnen Schulprogramme, Personal und andere Ressourcen, die den Ausbildungsinstitutionen zur Verfügung stehen und die damit verbundenen Möglichkeiten einer anspruchsvollen und herausfordernden Lehre (Unterricht). Bei der Entwicklung des vorliegenden Dokuments wurde das Schwergewicht auf die Kompetenzbeschreibungen gelegt. In der vorliegenden

Fassung beschränken sich die Empfehlungen auf die Skizzierung eines curricularen Rahmens, der die Förderung der genannten Kompetenzen erlaubt. Während die neun Kompetenzbereiche (Kategorien) sowie die Beschreibungen der Kompetenzen verbindlich sind, können die Ressourcen (kursiv gesetzt, s. unten) von den PH ergänzt und verändert werden. Der Austausch und der Abgleich der Kataloge von zu erwerbenden Ressourcen innerhalb und zwischen den beteiligten PH sind sehr erwünscht.

3.2. Aufbau der Kompetenzbeschreibungen

3.2.1. Drei Spalten, Kompetenzen und Ressourcen

Der Kompetenzkatalog ist in **drei Spalten** gegliedert: **Sprachen Lernen, Sprachen Lehren** und **Bezug zu internationalen Referenzdokumenten**.

Die **erste Spalte** beschreibt Kompetenzen und Ressourcen, die *das eigene Sprachenlernen* der Studierenden und künftigen Lehrkräfte (also ihr eigenes mehrsprachiges Repertoire) betreffen. Sie trägt den Titel „Berufsspezifische Sprachkompetenzen im Kontext der pädagogischen Hochschulen und verpflichtet sich dem Ziel der Stärkung des persönlichen mehrsprachigen und interkulturellen Repertoires der künftigen Lehrpersonen.

Die **zweite Spalte** beschreibt die didaktischen und fachlichen Kompetenzen und Ressourcen, die die künftigen Lehrpersonen für das Unterrichten von Fremdsprachen, also das *Sprachen Lehren* benötigen. Die Lehrperson verpflichtet sich dem Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. oben Kap. 2).

Es wird also unterschieden zwischen den Kompetenzen des **mehrsprachigen Repertoire** der künftigen Lehrperson und den Kompetenzen ihres **fachlichen und didaktischen Repertoires**. Die Anordnung der Kompetenzen der beiden Repertoires nach denselben Kompetenzbereichen soll hervorheben, wie wichtig das Erleben der Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik „am eigenen Leibe“ ist, damit der damit angestrebte Paradigmenwechsel auch wirklich vollzogen wird und nicht blosses Prinzip bleibt.

Die Kompetenzen und die beispielhaften Ressourcen (kursiv) sind als Kann-Beschreibungen abgefasst. Sie lehnen sich an die oben zitierten Dokumente GER, CARAP, EPOSA und *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften* an, welche ebenfalls der Begrifflichkeit der Standards und der Kann-Beschreibungen verpflichtet sind.

Die **dritte Spalte** der Tabelle umfasst direkte **Referenzen** auf diese Dokumente. Die Verweise sollen bei der Weiterentwicklung von Beschreibungen der zu erwerbenden Ressourcen durch die PH beigezogen werden.

3.2.2. Kompetenzbereiche: Übersicht

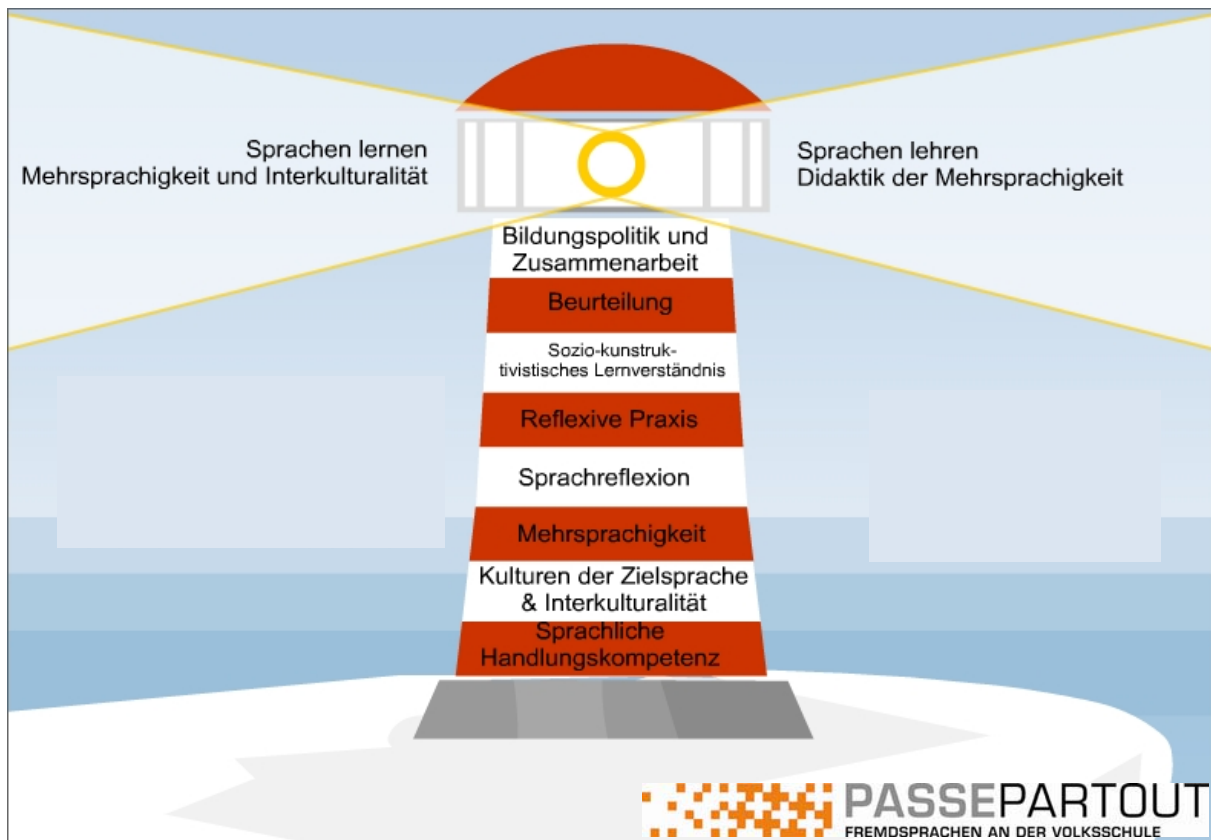
Kompetenzen und Ressourcen des Sprachenlernens und des Sprachenlehrens sind in folgende 9 Kategorien eingeteilt:

1. Sprachliche Handlungskompetenz
2. Mehrsprachigkeit
3. Sprachreflexion
4. Kulturen der Zielsprache(n) und Interkulturalität
5. Beurteilung

6. Sozio-konstruktivistisches Lernverständnis
7. Bildungspolitik
8. Reflexive Praxis
9. Zusammenarbeit

Die gewählten Bereiche stehen in engem Zusammenhang mit den Empfehlungen zur Umsetzung der Lernziele im Lehrplan Französisch Passepartout und den dort erläuterten Prinzipien (Projektversion4/2009) sowie den weiteren, bereits zitierten Referenzdokumenten des Passepartout-Projekts.

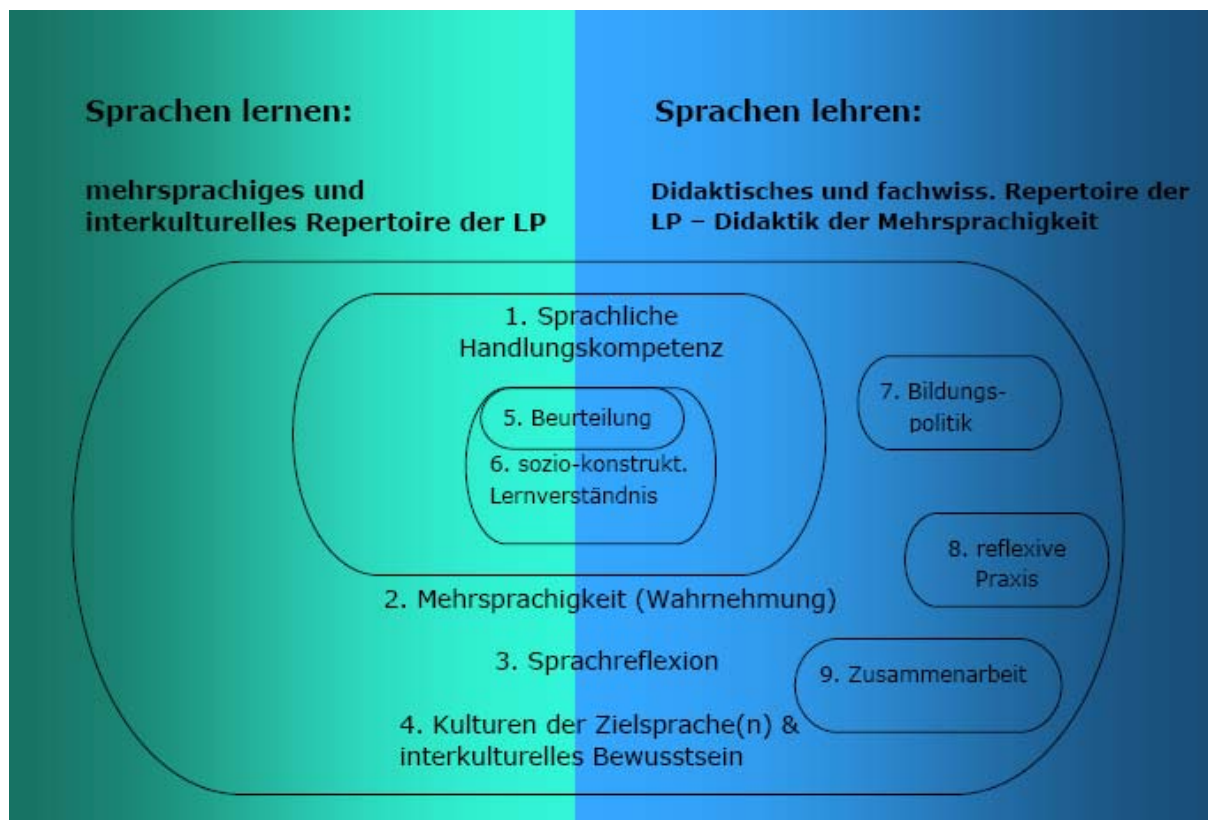
Die Struktur der Kompetenzbeschreibungen kann als Metapher eines Leuchtturms auf hoher See gesehen werden (in Analogie zur Eingangsgraphik des neuen Lehrmittel Französisch „mille-feuilles“):



Graphik 1: Leuchtturm der 9 Kompetenzbereiche „Sprachen Lernen“ und „Sprache Lehren“

Die 9 Kompetenzbereiche oder Kategorien bilden die Höhe des Leuchtturms und führen zu einer Weitsicht. Die beiden Lichtstrahlen sind die Dimensionen, welche unterschiedlich beleuchtet werden können: Sprachen Lernen und Sprachen Lehren. Die hierarchischen Beziehungen der gewählten Kategorien werden in den Kompetenzbeschreibungen nur teilweise abgebildet.

Die folgende Graphik fasst die neun Bereiche etwas anders zusammen und veranschaulicht die Hierarchien und das Ineinandergreifen der einzelnen Kompetenzen. Die Graphik verdeutlicht zudem, dass der Übergang zwischen den beiden Repertoires ein fließender ist: die Ressourcen des einen haben einen Einfluss auf die Ressourcen des anderen.



Graphik 2: Differenziertes Beziehungsgefüge der Repertoires und Kompetenzbereiche

4. Katalog von Kompetenzbeschreibungen und Empfehlungen zur Umsetzung

4.1. Kompetenzbeschreibungen

Der Begriff Lehrperson bzw. Sprachlehrperson wird explizit gewählt, obwohl dieses Dokument für die Grundausbildung redigiert ist.

Dieser Katalog mit Kompetenzbeschreibungen und Ressourcen (kursiv) ist als berufsspezifische Output-Orientierung zu verstehen und dient als Grundlage für die Redaktion von Ressourcen-Deskriptoren (s. oben, Kapitel. 3.1. und 3.2.)

<p>Sprachen lernen</p> <p><i>Stärkung des mehrsprachigen und interkulturellen Repertoires der künftigen Lehrpersonen.</i></p>	<p>Sprachen lehren</p> <p><i>Stärkung des didaktischen und fachwissenschaftlichen Repertoires : Didaktik der Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht</i></p>	<p>Bezug zu internationalen Referenzdokumenten</p> <ul style="list-style-type: none"> • GER • <i>CARAP (Referenzrahmen für plurale Zugänge zu Sprachen und Kulturen)³⁵</i> • <i>Europäisches Profil für Fremdsprachenlehrkräfte³⁶</i> • <i>PEPELF / EPOSA (Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung)³⁷</i>
<p>Berufsspezifische Sprachkompetenzen im Kontext der Pädagogischen Hochschulen</p>	<p>Didaktische und berufsorientierte fachwissenschaftliche Kompetenzen</p>	

³⁵ <http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/en-GB/Default.aspx>

³⁶ <http://europa.eu/languages/de/chapter/7>

³⁷ <http://epostl2.ecml.at/Resources/tabid/505/language/de-DE/Default.aspx>

1. Sprachliche Handlungskompetenz

1.1 Die Sprachlehrperson verfügt in der Zielsprache über angemessene berufsspezifische Sprachkompetenzen, um den Unterricht auf der Zielstufe kompetent erteilen zu können.

*Sie verfügt über berufsspezifische kommunikative Handlungskompetenzen gemäss einem noch zu entwickelnden berufsspezifischen Kompetenzprofil, angelehnt an Niveau C1 bzw. C2 des GER.
(Dies nach Vorgabe der EDK.)*

1.2 Die Sprachlehrperson kann einen inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht planen und diesen anhand von Unterrichtsabläufen in Übereinstimmung mit dem Lehrplan, dem Lehrmittel und dem Lernkontext umsetzen. (Sprechen/mündliche Interaktion, Schreiben/schriftliche Interaktion, Hören, Lesen, Grammatik, Vokabeln, Aussprache)

Sie ist in der Lage, eine interaktive, motivierende und unterstützende Lernumgebung in der Zielsprache zu schaffen.

Sie wendet verbale, nonverbale und multimediale Kommunikationsmittel/-methoden (Informations- und Kommunikationstechnologien, IKT) gezielt an.

Sie ist mit inhaltsorientierten didaktischen Ansätzen wie „bilingualem Sachfachunterricht“, Immersion, und CLIL/EMILE vertraut.

Zu 1.1 vgl. EPOSA

5. Durchführung einer Unterrichtsstunde:
E. Sprache im Klassenzimmer (S. 45: §1.-5)

Zu 1.2 EPF Kap. 28, S. 32: *Praktische Umsetzung von Lehrplänen*

Zu 1.2 vgl. EPOSA

1. Kontext:

- A. Lehrplan (S. 15: §1.-4. GER, ESP)
- B. Lernziele und LernerInnenbedürfnisse (S. 16: §4.);
- C. Die Rolle des/der Fremdsprachenlehrenden (S. 17: §3.- 4.; S. 18: §9)

2. Methodik (S. 20-31):

- A. Sprechen/mündliche Interaktion
- B. Schreiben/schriftliche Interaktion
- C. Hören
- D. Lesen
- E. Grammatik
- F. Vokabeln
- G. Kultur

4. Unterrichtsplanung (S. 35-39)

- A. Lernziele identifizieren
- B. Unterrichtsinhalt
- C. Unterrichtsorganisation

5. Durchführung einer Unterrichtsstunde (S.40-45)

- A. Unterrichtspläne anwenden
- B. Inhalt

		<p>C. Interaktion mit den SchülerInnen D. Klassenführung E. Sprache im Klassenzimmer IKT: 3. Ressourcen S. 33-34, §8-11</p>
2. Mehrsprachigkeit		
<p>2.1 Die Sprachlehrperson ist sich ihres mehrsprachigen und mehrkulturellen Repertoires bewusst und ist in der Lage, es weiter auszubauen.</p> <p><i>Sie kann das Europäische Sprachenportfolio (ESP) einsetzen, um an ihrem mehrsprachigen und mehrkulturellen Repertoire zu arbeiten.</i></p> <p><i>Sie kann sprachliche Elemente und kulturelle Phänomene in verschiedenen Sprachen und Kulturen beobachten, erkennen und vergleichen.</i></p> <p><i>Sie kann die in einer Sprache verfügbaren Kenntnisse und Kompetenzen für Handlungen des Sprachverstehens und der Sprachproduktion in einer anderen Sprache nutzen.</i></p> <p><i>Sie ist in der Lage, in mehrsprachigen Kontaktsituationen</i></p>	<p>2.2 Die Sprachlehrperson anerkennt das mehrsprachige und mehrkulturelle Repertoire der Lernenden und nutzt dieses Potenzial im Unterricht.</p> <p><i>Sie ist in der Lage, die Sprachlernerfahrungen und das sprachliche und strategische Vorwissen der Lernenden ressourcenorientiert in den Unterricht miteinzubeziehen (z.B. auch im Rahmen von ELBE-Sequenzen).</i></p>	<p>Zu 2.1 CARAP K2: Kompetenz zum Aufbau eines mehrsprachlichen und mehrkulturellen Repertoires</p> <p>K.2.1 Kompetenz, die eigenen interkulturellen und plurilingualen Erfahrungen zu nutzen; K.2.2 Kompetenz, im interkulturellen Kontext systematische und kontrollierte Lernprozesse zu initiieren.</p> <p>Savoir faire E1-E3 (beobachten, identifizieren, vergleichen) E5 Das Wissen aus einer Sprache nutzen können, um eine andere Sprache zu verstehen oder eine andere Sprache produktiv zu verwenden E 7. Lernen können (7.1. Elemente merken, Elemente wiedergeben, spr/kult Vorwissen nutzen 7.4. Transfer, 7.5. Korrespondenzen, 7.6. Autonom lernen können, 7.7. Über eigenen Lernprozess nachdenken können) E 6 Interagieren können</p> <p>Zu 2.2 EPF Kap. 14, S. 18: Methodentraining für den Fremdsprachenunterricht sowie neuste Unterrichtstechniken und –aktivitäten</p>

<p><i>sprachlich und kulturell interagieren zu können.</i></p> <p><i>Die Lehrperson kennt verschiedene Formen der Mehrsprachigkeit und kann diese mit ihrem eigenen mehrsprachigen Repertoire in Beziehung setzen.</i></p>		<p>Zu 2.2 EPOSA 1. Kontext C. Rolle des/der Fremdsprachenlehrenden (S. 17: §2.) 5. Durchführung einer Unterrichtsstunde: B. Inhalt (S. 42: §2.); E. Sprache im Klassenzimmer (S. 45: §6)</p>
--	--	--

3. Sprachreflexion

<p>3.1 Die Sprachlehrperson versteht Sprachen in ihrer Systematik und kulturellen Prägung und in ihren verschiedenen Funktionen für Kommunikation, Denken und Wissensorganisation.</p> <p><i>Sie verfügt über linguistische und interkulturelle Kompetenzen, welche das eigene Sprachenlernen und diesbezügliche Reflexionen unterstützen können.</i></p>	<p>3.2 Die Sprachlehrperson verfügt über Grundkenntnisse der Sprachwissenschaft (Sprachsystem [inkl. Historische Dimension], Soziolinguistik, Psycholinguistik). Sie kennt Theorien von Spracherwerbsprozessen und berücksichtigt diese im Unterricht.</p> <p><i>Sie verfügt über berufsspezifisches linguistisches Fachwissen und kennt grundlegende Aspekte der Spracherwerbsforschung (Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb)</i></p> <p><i>Sie kennt verschiedene Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit/Vielsprachigkeit und ihre gesellschaftliche Bedingtheit.</i></p> <p><i>Sie bezieht Sprachbetrachtungen im Sinne eines sprachenverbindenden, interkulturellen und historischen</i></p>	<p>Zu 3.2 vgl. CARAP C-A1 Sprache als semiotisches System A2 Sprache und Gesellschaft A3 Verbale und nonverbale Kommunikation A4 [histor.]Entwicklung von Sprachen C-A7 Sprachen erwerben/lernen: wissen, wie man eine Sprache erwirbt/lernt E1 Beobachten können / analysieren können E2 Identifizieren können / erkennen können E3 Vergleichen können</p> <p>Zu 3.1 EPF (Europäisches Profil für Fremdsprachenlehrkräfte) Kap. 35, S. 39: Soziale und kulturelle Werte. Kap. 36, S. 40: Sprachen und Kulturen in ihrer Unterschiedlichkeit</p> <p>Zu 3.2 vgl. EPOSA E. Sprache im Klassenzimmer (S. 45: §6)</p>
---	---	---

	<i>Ansatzes ein und ermöglicht Experimentieren, Forschen und Entdecken.</i>	
4. Kulturen der Zielsprache(n) und Interkulturalität		
<p>4.1 Die Sprachlehrperson kennt aus eigener Erfahrung zielsprachliche Kulturen und versteht den diesbezüglichen Zusammenhang zwischen Sprache, Gesellschaft und Kultur.</p> <p><i>Die Sprachlehrperson kann auf der Basis persönlicher Erfahrungen (u.a. im Zielsprachengebiet) ihre eigene(n) und die zielsprachliche(n) Kultur(en) reflektieren.</i></p> <p><i>Die Sprachlehrperson kennt andere Bildungskulturen und ist in der Lage, diese mit der eigenen zu vergleichen.</i></p>	<p>4.2 Die Sprachlehrperson kann ihre Kenntnisse von zielsprachlichen Kulturen stufengerecht in den Unterricht einbeziehen. Sie ist in der Lage, spezifische Zusammenhänge zwischen Sprache, Gesellschaft und Kultur zu vermitteln und kritisch zu reflektieren.</p> <p><i>Die Sprachlehrperson kann mittels geeigneter Quellenmaterialien und Aktivitäten die Lernenden zu interkulturellen Entdeckungen und Vergleichen anleiten und sie darauf sensibilisieren, wie sich (Alltags-) Kulturen sprachlich manifestieren.</i></p> <p><i>Die Sprachlehrperson hat Kenntnis über verschiedene Austausch- und Begegnungsdidaktik-Angebote und ist in der Lage, eine für die jeweilige Situation geeignete Form in die Praxis umzusetzen.</i></p>	<p>Zu 4.1 vgl. CARAP C-B1 Kultur und soziale Praxis C-B2 Kultur und soziale Repräsentationen C-B3 Kulturelle Referenzen</p> <p>Zu 4.2 vgl. CARAP</p> <p>C-B1 Kultur und soziale Praxis C-B2 Kultur und soziale Repräsentationen C-B3 Kulturelle Referenzen</p> <p>Zu 4.2 EPF Kap. 35 und 36, S. 39 f: Soziale und kulturelle Werte; Sprachen und Kulturen in ihrer Unterschiedlichkeit Kap. 37, S. 41: Bedeutung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und der Kulturvermittlung</p> <p>Zu 4.2 vgl. EPOSA 2. Methodik: G. Kultur (S. 30 - 31), §1-8; 4. Unterrichtsplanung: B. Unterrichtsinhalt (S. 37: §4) 5. Durchführung einer Unterrichtsstunde: B. Inhalt (S. 42: §4.)</p>

5. Beurteilung

5.1 Die Sprachlehrperson überprüft laufend ihre eigenen Sprachkompetenzen in der Zielsprache, um festzustellen, an welchen Bereichen sie arbeiten muss.

Sie nutzt ihr Europäisches Sprachenportfolio (ESP) als Instrument, um ihre Sprachkompetenz einzuschätzen und gezielt zu verbessern.

5.2 Die Sprachlehrperson wendet verschiedene Formen der Beurteilung an, um die Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu fordern und die Lernprozesse entsprechend zu dokumentieren.

Sie versteht es, mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) im Unterricht zu arbeiten.

Sie kennt die Vor- und Nachteile verschiedener Beurteilungsmethoden und kann Instrumente wie LinguaLevel angemessen einsetzen.

Zu 5.1 EPF Kap. 27, S. 31: Laufende Pflege und Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz [+Kap. 16, S. 20 opp. to learn...]

Zu 5.1 EPF Kap. 34, S. 38: Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios in der Selbstbewertung

Zu 5.1 EPF Kap. 34, S. 38: Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios in der Selbstbewertung. Kap. 27, S. 29: Laufende Pflege und Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz

Zu 5.2 vgl. EPOSA

1. Kontext:

- A. Lehrplan (S. 15: §1. – 4);
- B. Lernziele und LernerInnen bedürfnisse (S. 16: §7);

6. Selbstständiges Lernen:

- A. Lernerinnenautonomie (S. 47: §6);
- D. Portfolios (S. 50: §1.- 5.);

7. Entwickeln von Beurteilungsmethoden (S. 53 - 60)

6. Sozio-konstruktivistisches Lernverständnis

6.1 Die Sprachlehrperson kann Strategien für das autonome Lernen von Sprachen

6.2 Die Sprachlehrperson kann Strategien zur Förderung des autonomen

Zu 6.1 vgl. CARAP
E7 Lernen können

<p>reflektieren und anwenden, um ihre eigene Sprachkompetenz zu verbessern.</p> <p><i>Sie nutzt Ressourcen wie z.B. autonomen Zugang zu virtuellen Lernumgebungen oder Multimedia-Zentren, Tandemlernen, Austausch usw., um Kompetenzen im autonomen Sprachenlernen zu entwickeln.</i></p>	<p>Sprachenlernens vermitteln. Sie ist in der Lage, die unterschiedlichen Kenntnisse, Erfahrungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden zu erkennen und diese im Sprachunterricht zu berücksichtigen.</p> <p><i>Sie leitet die Lernenden dazu an, über ihr eigenes Sprachenlernen nachzudenken (Metakognition, Lernstile, Methodenkompetenz)</i></p>	<p>Zu 6.1 und 2.6 EPF Kap. 26, S. 30: Strategien für autonomes Sprachenlernen EPF Kap. 22, S. 26: Anpassung von Unterrichtsansätzen an den Bildungskontext und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden</p> <p>Zu 6.2 vgl. EPOSA</p> <p>1. Kontext: C. Rolle des/der Fremdsprachenlehrenden (S. 17: §3.); Lernziele und LernerInnen-Bedürfnisse (S. 16: §6)</p> <p>2. Methodik: A. Sprechen/mündliche Interaktion (S. 22: §9) C. Hören (S. 25: §4., 6., 7.) D. Lesen (S. 26: §5.-6.)</p> <p>4. Unterrichtsplanung: A. Lernziele identifizieren (S. 36: §4.); B. Unterrichtsinhalt (S. 38: §10.);</p> <p>5. Durchführen einer Unterrichtsstunde: C. Interaktion mit den SchülerInnen (S. 43: § 6.)</p> <p>6. Selbstständiges Lernen: A. LernerInnenautonomie (S. 47: §1.-6.)</p>
--	---	--

7. Bildungspolitik

7.2 Die Sprachlehrperson kennt bildungspolitische und gesellschaftliche Einflüsse auf den Fremdsprachenunterricht.

Sie kennt die Sprachensituation in der Bildungslandschaft Schweiz und die Begründungen für die unterschiedliche Sprachenreihenfolge.

Sie ist vertraut mit dem Gesamtsprachenkonzept der Schweiz sowie mit aktuellen bildungspolitischen Dokumenten im Sprachenbereich (interkantonal, regional, kantonal).

8. Reflexive Praxis

8.2 Die Sprachlehrperson reflektiert regelmässig und systematisch ihren Sprachenunterricht auf der Basis von theoretischen und praktischen Erkenntnissen.

Sie kann verschiedenste Quellen nutzen und dies in ihre Unterrichtsansätze einfliessen lassen (Forschung)

Sie reflektiert ihren Unterricht z.B.

Zu 8.2 EFP Kap. 25, S. 29: Reflexive Praxis und Selbstbeurteilung
Kap. 29, S. 33: Peer-Beobachtung und Peer Review
Zu 8.2 EPF Kap. 15, S. 19: Kritischer und hinterfragender Ansatz für das Lehren und Lernen
Zu 8.2 EPF Kap. 32, S.36: Integration von Forschung in den Unterricht

	<p><i>aufgrund des Lehrplans, gegenseitiger Unterrichtsbesuche, Selbstbeobachtungen, neuer theoretischer Erkenntnisse, aber auch von Lernergebnissen und von Feedbacks der Lernenden.</i></p> <p><i>Sie informiert sich aktiv über aktuelle Fremdsprachen-Lehrmethoden und setzt diese in ihrem eigenen Unterricht angemessen um.</i></p> <p><i>Sie übernimmt die Verantwortung für ihre Weiterbildung und kann ihre Kenntnisse über neue Unterrichtsmethoden und -ansätzen auf dem neusten Stand halten.</i></p>	
--	---	--

9. Zusammenarbeit

	<p>9.2 Die Sprachlehrperson bezieht Eltern, Familien und Behörden ein, um die Schülerinnen und Schüler beim Lernen der Fremdsprache zu unterstützen. Die Sprachlehrperson arbeitet mit anderen Lehrpersonen, die für das Unterrichten verschiedener Fremdsprachen oder für die gleiche Zielstufe ausgebildet sind, zusammen.</p>	<p>Zu 9.2 EPF KAP. 39, S. 43: Teamarbeit, Zusammenarbeit und Vernetzung innerhalb und ausserhalb des unmittelbaren schulischen Kontextes</p> <p>Zu 9.2 vgl. EPOSA</p> <p>1. Kontext: C. Rolle des/der Fremdsprachenlehrenden (S. 17: §1.)</p> <p>4. Unterrichtsplanung: C. Unterrichtsorganisation (S. 39: §4.)</p>
--	--	--

4.2. Empfehlungen für die curriculare Umsetzung des Kompetenzkatalogs („Opportunity-to-learn-Standards“)

Gesamthalt sollte für die Struktur der Ausbildung folgendes, vom *Europäischen Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften (Kelly & Grenfell) abgeleitetes Prinzip* gelten: In der Ausbildung müssen die **praktische Erfahrung im Klassenzimmer**, das **didaktische** und **fachwissenschaftliche Studium** sowie die **Sprachausbildung** als Einheit behandelt werden, da sie sich gegenseitig beeinflussen (EPF, Kapitel 1, S. 5).

Referenzen Kompetenzkatalog Passepartout	Sprachen LERNEN	Sprachen LEHREN	Referenzen auf Kapitel des Europäischen Profils für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften
1.2;2.2.; 6.2.;1.1.	Fremdsprachendidaktik in der Zielsprache (inkl. Unterrichtspraxis)		3,4,10,14,22,24,28,29,33,37,39,40
1.1.; 6.1.	Zielsprachliche Anforderungen (Niveau Eingang/Ausgang) Flankierende Massnahmen zur Erreichung der geforderten zielsprachlichen Kompetenzen (nicht berufsspezifisch und berufsspezifisch)		16,18, 27,40
1.2;2.2.; 9.2 2.1.	Mehrsprachigkeitsdidaktik, vergleichende Sprachdidaktik (in mehreren Sprachen: Schulsprache, erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache)		13,22,35,36
3.1., 3.2.	Sprachwissenschaftliche Grundlagen für die Reflexion des eigenen Spracherwerbs und des zielsprachlichen Unterrichts		
4.1., 4.2.	Auseinandersetzung mit zielsprachlichen Kulturerzeugnissen, -gegebenheiten und -prozessen (Lebensweise, Literaturen, Film, Comics, Theater, Geschichte, Landeskunde)		
4.1., 4.2.;	Aufenthalt im Gebiet der Zielsprache mit berufspraktischen Ausbildungselementen Möglichkeit, Unterricht in verschiedenen Sprachregionen, Ländern mitzerleben Ermutigung von Kontakten u. Knüpfen von Netzwerken (Besuch, Austausch, IKT) Unterstützung internationaler Studierenden-Austauschprogramme		5,6,7,8,30
6.1.; 2.1.; 5.1. 2.1.; 5.2.	ESP selbst anwenden, reflektieren und evaluieren und ESP im Unterricht Mehrsprachiges Profil Anwendung verschiedener Beurteilungsverfahren und Formen, Aufzeichnung der Lernfortschritte		16,19, 22,27,34
6.1.; 6.2	Autonomes Lernen, Einsatz von IKT für den eigenen Sprachlernprozess und für den Zielsprachenunterricht, Diversifizieren		17,18,22,24, 26, 40
3.2; 7.2.;		Reflexive Praxis und Aktionsforschung	15, 22, 25,31,32
8.2;9.2.		Zusammenarbeit Kritische Evaluierung nationaler/regionaler Dokumente im Hinblick auf Zielsetzungen und Ergebnisse	13, 20, 23, 39