

OUTPUT 1 HANDBUCH FÜR BEWÄHRTE VERFAHREN IM BEREICH DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

PAL Project
PARTNERSCHAFT FÜR EFFIZIENTES
FREMDSPRACHENLERNEN
2014-I-IT02-KA200- 003534
CUP: C85C14000240005

Verfasst von den Teilnehmern
der strategischen Partnerschaft

Mai 2017



Apprendimento Ricerca Innovazione



Erasmus+

IPRASE – Landesinstitut für Bildungsforschung und Fortbildung

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) – C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it – www.iprase.tn.it

Technisch-wissenschaftlicher Ausschuss

Mario G. Dutto (Vorsitzender)

Livia Ferrario

Michael Schratz

Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Verlag Autonome Provinz Trient – IPRASE

Erste Auflage im März 2017

Grafik und Druck:

Tipografia Mercurio – Rovereto

ISBN 978-88-7702-430-5

Das Handbuch kann unter der Adresse www.iprase.tn.it unter
documentazione-catalogo e pubblicazioni

Dieses Projekt wurde im Rahmen des Programms ERASMUS PLUS 2014-2020 durchgeführt

“Partnerschaft für effizientes Fremdsprachenlernen”

2014-1-IT02-KA200- 003534

CUP: C85C14000240005

Das Projekt wird von der Europäischen Union unterstützt.

Die in dieser Publikation geäußerten Meinungen sind ausschließlich die der Autoren.

Die Nationalagentur und die Kommission sind nicht dafür verantwortlich, wie die in der Publikation

OUTPUT 1
HANDBUCH FÜR BEWÄHRTE VERFAHREN
IM BEREICH DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

PAL Project
PARTNERSCHAFT FÜR EFFIZIENTES
FREMDSPRACHENLERNEN
2014-I-IT02-KA200- 003534
CUP: C85C I 4000240005



IPRASE FÜR DIE UMWELT



Der Band wurde auf FSC-Papier gedruckt, (Forest Stewardship Council®),
aus nachhaltiger Zellulose



Danksagungen

Dieses Handbuch ist das Ergebnis der Zusammenarbeit von Experten und Mitarbeitern der folgenden Partnerschaftseinrichtungen, die auf unterschiedliche Weise, entsprechend ihrer Spezifität und ihrer Kompetenzen zu dessen Veröffentlichung beigetragen haben:

IPRASE - Landesinstitut für Bildungsforschung und Fortbildung (www.iprase.tn.it) ist eine Zweckkörperschaft der Autonomen Provinz Trient, deren Aufgabe die Förderung und Umsetzung von Initiativen im Bereich der Fortbildung, Forschung und Erprobung zur Unterstützung der didaktischen Innovation und der Weiterentwicklung des Bildungssystems des Landes ist. Damit diese Ziele verwirklicht werden können, arbeitet IPRASE im Einvernehmen mit der Landesabteilung für Wissenschaft (Dipartimento provinciale della Conoscenza) und in Übereinstimmung mit öffentlichen oder privaten Einrichtungen in Italien oder im Ausland, die im Bereich Bildung, Weiterbildung, Dokumentierung und Forschung tätig sind, vor allem was die Gegenstandsgebiete Fachdidaktik, Lehr- und Lernmethoden, Inklusion, Orientierung und Schulmanagement betrifft.

Ludowica Dal Lago, Eleonora Rosetti, Elisabetta Nanni, IPRASE staff

Bell English Educational Services Ltd (www.bellenglish.com) ist einer der ältesten und bekanntesten Anbieter von erstklassigen Dienstleistungen im Bereich der sprachlichen Bildung in Großbritannien, der seit 1955 weltweit im Bereich der Sprachausbildung tätig ist und mit Ministerien und öffentlichen Schulsystemen in zahlreichen Ländern der Welt zusammengearbeitet hat, überwiegend in folgenden Bereichen: Sprachausbildung von Schülern im schulpflichtigen Alter "Academic English Courses and International Study Preparation"; Planung von Lehrerfortbildungskursen mit den Schwerpunkten Entwicklung von ICT-Kompetenz, bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) in den Schulen der Sekundarstufe II, Englisch für Akademiker "English for Academic Purposes" sowie die Weiterbildung von Ausbildern.

Tom Beakes, Bruce Milne

Goethe-Institut (www.goethe.de) ist ein gemeinnütziger Verein in der Bundesrepublik Deutschland, dessen Aufgabe es ist, die kulturelle Identität Deutschlands in der Welt zu repräsentieren und den Zugang zur deutschen Sprache und Gesellschaft zu fördern. Der Verein ist weltweit führend, was das Bereitstellen von Angeboten in der Sprachau-

sbildung und im Lehrertraining sowie von Bildungsprogrammen und Lehr- und Lernmaterial für Deutschlehrer/-innen in aller Welt betrifft.

Anna Maria Baldermann, Christiane Bolte Costabiei, Adrian Lewerken, Anja Schümann

NILE – Norwich Institute for Language Education (www.nile-elt.com) ist der größte Anbieter von Dienstleistungen im Bereich der Fortbildung von Ausbildern und Lehrkräften, die auf dem Gebiet der sprachlichen Bildung in Großbritannien tätig sind.

Das Institut hat langfristige Kooperationen mit Bildungsministerien und Schul- und Bildungsbehörden weltweit vorzuweisen und bietet Dienstleistungen im Bereich der Weiterbildung sowie Beratungstätigkeit und Projektmanagement in den Bereichen Erneuerung der Lehrpläne, Erstellen von Lehr- und Lernmaterial, Evaluieren von Lernfortschritten, Schulmanagement und Ausbildungsmethoden, die Anwendung der ICT im Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung des Spracherwerbs auf allen Stufen.

Franz Mittendorfer, Sarah Mount, Alan Pulverness

Ein besonderes Dankeschön an Dr. Sarah Mount für das Überprüfen der Inhalte des vorliegenden Handbuchs.

Inhaltsverzeichnis

EINFÜHRUNG UND PROJEKTGENEHMIGUNG	9
VORWORT	11
EINLEITUNG	13
 ABSCHNITT 1 BEWÄHRTE VERFAHREN FÜR DAS LEHREN UND LERNEN VON SPRACHEN	 15
Teil A. Didaktisch-methodische Grundsätze	15
1.1 Grundlegende Prinzipien	15
1.2 2 Merkmale guter Didaktik guten Unterrichts.....	21
1.3 Unterrichtsstrukturierung und Klassenführung	22
1.4 Die Rolle der Lehrkraft	22
Teil B. Bewährte Verfahren für Methoden der Sprachdidaktik	24
1.5 Grundlegende methodische Ansätze	24
1.6 Bewährte Verfahren in den Sekundarschulen zweiten Grades veranschaulichen	34
1.7 Bewährte Verfahren für den Sprachunterricht mit jungen Erwachsenen veranschaulichen	36
1.8 Bewährte Verfahren für das Sprachenlernen und –lehren in der beruflichen Bildung veranschaulichen	37
1.8.1 Esempi di buone pratiche in contesti VET austriaci	40
1.8.2 La rilevanza del CLIL nell'educazione professionale	44
 ABSCHNITT 2 CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)	 47
2.1 Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Fremdsprachenunterricht oder doch mehr?	47
2.1.1 Einführung.....	47
2.1.2 Was ist bilingualer Sachfachunterricht (CLIL)?	47
2.1.3 Über die Beziehungen zwischen Fremdsprachenunterricht und CLIL.....	48
2.1.4 Die Sprache im fremdsprachlichen Sachfachunterricht	50
2.1.5 Sprachlehrer und CLIL-Lehrer: Wie können sie sich gegenseitig unterstützen?	51
2.2 Die Bedeutung von CLIL als Modell für die Didaktik des 21. Jahrhunderts Unterrichtsmodell für das 21. Jahrhundert	52

ABSCHNITT 3 BEWÄHRTE VERFAHREN FÜR DIGITALES LEHREN	59
3.1 Erfordernisse & Möglichkeiten ermitteln	59
3.2 Stakeholder einbeziehen	60
3.3 Das Budget festlegen	60
3.4 Die Fortbildung organisieren.....	61
3.5 Support leisten.....	61
3.6 Digital Tools for Language Learning	62
ABSCHNITT 4 BEWÄHRTE VERFAHREN FÜR DIE LEHRERFORTBILDUNG	79
4.1 ‘Activities and procedures for teacher training’ (Tätigkeiten und Verfahren für die Lehrerfortbildung) (Ellis 1986)	80
4.2 ‘Three stages in teacher training’ (Die drei Phasen der Lehrerfortbildung) (Britten 1988)	82
4.3 Das Programm Cambridge English Trainer Framework (Cambridge English & NILE 2016)	83
4.4 Das EROTI-Modell (O’Brien 1981)	86
4.5 ‘Feeding, Leading, Showing, Throwing: Process choices in teacher training’ (Nähren, Führen, Zeigen, Wagen/Schubsen: Entscheidungen über die Verfahrensweisen bei der Lehrerfortbildung) (McGrath 1997)	87
ABSCHNITT 5 BEWÄHRTE VERFAHREN FÜR DAS MANAGEMENT DES SPRACHPROJEKTS AN DEN SCHULEN (ACADEMIC MANAGEMENT)	91
ABSCHNITT 6 BEWÄHRTE PRAKTIKEN VERFAHREN FÜR DIE ANALYSE DER ERFORDERNISSE DER SCHULEN	97
6.1 Schulinspektionen	97
6.2 Unterrichtsbeobachtung	99
6.3 Appreciative Inquiry (AI)	100
6.4 Selbstevaluation: Beispiel aus dem Handbuch EAQUALS	107
ABSCHNITT 7 DAS PROJEKT: METHODEN UND HILFSMITTEL (TOOLKIT) FÜR DIE ANALYSE DER ERFORDERNISSE DER SCHULEN	109
7.1 Beobachtung in der Klasse Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung	110
7.2 Fragebogen für die Lehrkraft/Lehrerfragebogen	113
7.3 Fragebogen für die Schüler/Schülerfragebogen	114
7.4 Hintergrundinformationen	115
7.5 Gekürzte Version/Fassung der Beobachtungskriterien in der Klasse	118

Einführung und Projektgenehmigung

Das Programm ERASMUS PLUS 2014 – 2020

Erasmus Plus ist das Programm für **Bildung, Jugend und Sport der Europäischen Union**. In dem Programm werden alle bis 2013 von der Europäischen Union umgesetzten Finanzierungsmechanismen kombiniert und integriert, wodurch ein Gesamtüberblick über die zur Verfügung stehenden Finanzierungsmöglichkeiten geboten wird. Mit ihm sollen der Zugang erleichtert und Synergien zwischen den verschiedenen Bereichen gefördert werden, wodurch auch eventuelle Barrieren zwischen den verschiedenen Arten von Projekten beseitigt werden; neue Akteure des Arbeitsmarkts und aus der Zivilgesellschaft sollen gefunden werden und es sollen Impulse für neue Formen der Zusammenarbeit gegeben werden.

Das Programm ist in **3 Leitaktionen** gegliedert, jede mit einem eigenen Namen:

Leitaktion 1 – Mobilität von Einzelpersonen zu Lernzwecken

- Lernmobilität von Einzelpersonen (KA1).
- Mobilität von Personal (insbesondere Lehrkräfte, Schulleiter, Jugendarbeiter).
- Mobilität von Studierenden der Hochschule und Lernenden der beruflichen Bildung.
- Gemeinsame Masterabschlüsse.
- Jugendaustausch und Europäischer Freiwilligendienst.

Leitaktion 2 – Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch über bewährte Verfahren

- Strategische Partnerschaften zwischen Einrichtungen in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung oder Jugend und anderen relevanten Akteuren.
- Großangelegte Partnerschaften der Bereiche allgemeine und berufliche Bildung und Arbeitswelt.
- Elektronische Plattformen: Online-Gemeinschaften von Schulen, eTwinning, europäisches Jugendportal, Epale für die Erwachsenenbildung.
- Wissensallianzen und Allianzen für branchenspezifische Fertigkeiten und Zusammenarbeit mit Drittländern und Nachbarländern.

Leitaktion 3 – Politische Reformen

Unterstützung der EU-Agenda in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Jugend durch die offene Methode der Koordinierung, perspektivische Initiativen, EU-Instrumente für die Erkennung, Verbreitung, Erschließung und Umsetzung, politischer Dialog mit Stakeholdern, Drittländern und internationalen Organisationen.

Strategische Partnerschaften – Leitaktion 2

Die strategischen Partnerschaften gehören zu den Leitaktionen 2, Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch über bewährte Verfahren. Es handelt sich um kleinere und großangelegte transnationale Kooperationsprojekte, die den Einrichtungen in den Bereichen Bildung, berufliche Bildung und Jugend, Unternehmen, öffentlichen Körperschaften, Organisationen der Zivilgesellschaft u.a. die Möglichkeit zur Zusammenarbeit bieten und dabei folgende Ziele verfolgen:

- Den Austausch und das Umsetzen innovativer Verfahren auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene.
- Die Modernisierung und Stärkung der Bildungs- und Ausbildungssysteme.
- Das Unterstützen von positiven und langfristigen Auswirkungen auf die teilnehmenden Einrichtungen, Systeme und direkt beteiligten Personen.

Es gibt zwei Arten von strategischen Partnerschaften, je nach Zielsetzungen und Teilnehmenden:

- Strategische Partnerschaften zur Förderung von Innovation.
- Strategische Partnerschaft zum Austausch über bewährte Verfahren.

Insbesondere die strategischen Partnerschaften zur Förderung von Innovation haben das Ziel, innovative Ergebnisse zu entwickeln und/oder Produkte oder bereits bestehende innovative Ideen durch das Schaffen von qualitativ hochwertigen Produkten und den entsprechenden Multiplikatorenveranstaltungen zu verbreiten und umzusetzen. Die Organisationen können Partnerschaften mit europäischen Schulen und/oder Institutionen eingehen, um die Zunahme von professionellen Kompetenzen und neue Bildungspraktiken und Formen des Organisationsmanagement zu fördern.

Die Genehmigung des Projekts "Partnerschaft für effizientes Fremdsprachenlernen – PAL"

148 Bewerbungen für die Leitaktion 2, strategische Partnerschaften, Schulbereich, wurden innerhalb der Frist vom 30. April 2014 bei der Nationalen Agentur Erasmus+/Indire eingereicht. Unter diesen ging das Projekt "Partnerschaft für effizientes Fremdsprachenlernen" mit 96/100 Punkten als einer von 16 Gewinnern hervor. Alle Bewerbungen wurden unter Berücksichtigung der von der Europäischen Kommission für das Jahr 2014 festgelegten und für alle nationalen Agenturen einheitlichen formellen und qualitativen Bewertungskriterien bezüglich Inhalt und Qualität beurteilt. Es handelt sich um ein internationales Projekt im Rahmen der strategischen Partnerschaften; es besteht in der Förderung eines Netzwerks unter Federführung von IPRASE mit vier Sekundarschulen zweiten Grades in der Provinz Trient und drei europäischen Partnern, die weltweit führend im Bereich der Ausbildung und Förderung der englischen und deutschen Sprache sind, mit dem Ziel, die Dreisprachigkeit zu unterstützen. Bei den teilnehmenden Instituten handelt es sich um das Goethe-Institut in Deutschland und die englischen Institute Nile in Norwich (UK) und Bell Educational Services in Cambridge (UK).

Die Frage der Mehrsprachigkeit in den einzelnen Regionen und der Vielsprachigkeit des Menschen ist themenübergreifend und von großer Tragweite und betrifft alle Bereiche des sozialen, kulturellen und beruflichen Lebens. Studien haben gezeigt, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Grad der mehrsprachigen Literalität und der Qualität der Arbeitssituation und der sozialen Lage besteht. Über angemessene sprachliche Fertigkeiten zu verfügen, ist eine Grundvoraussetzung, um die Beschäftigungsfähigkeit und das Ausüben einer aktiven Bürgerschaft angesichts der wirtschaftlichen und kulturellen Internationalisierung zu gewährleisten und um zur persönlichen Entwicklung und dem kollektiven Wohlstand beizutragen (vgl. Language competences for employability and growth der Europäischen Kommission).

In der heutigen Lerngesellschaft sind Fremdsprachen, Mobilität und Förderung sprachlicher Vielfalt ein vorrangiges Ziel der Bildungs- und Ausbildungspolitik in den Mitgliedstaaten und einzelnen Regionen. Mit dem Projekt der strategischen Partnerschaft wurde ein Netzwerk geschaffen, das unter Federführung von IPRASE aus vier Sekundarschulen zweiten Grades in der Provinz Trient und drei europäischen Partnern besteht, die weltweit führend im Bereich der Vermittlung und Förderung von Englisch und Deutsch als Fremdsprache sind - das NILE Norwich Institute for Language Education, das deutsche Goethe-Institut und das Bell Educational Services LTD aus Cambridge. Die Partnerschaft war darauf ausgerichtet, die Effizienz der fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesse zu fördern und es wurde in ihrem Rahmen die Innovation im Bereich der didaktischen Planung von Deutsch und Englisch als Fremdsprache unter Berücksichtigung der von den jeweiligen Lerner-Zielgruppen zum Ausdruck gebrachten konkreten Lernbedürfnisse gefördert. Anhand dieser richtungsweisenden Elemente und je nach Schulform differenziert hatte die Partnerschaft folgende Zielsetzungen:

Das Entwickeln eines Lehr- und Lernmodells für die englische und die deutsche Sprache in den verschiedenen Schulen der Sekundarstufe II, d.h. Gymnasium, Fachoberschulen und Berufsschulen. Das Modell beinhaltet Verfahren und - auch multimediale und digitale - Hilfsmittel, mit denen das Erlernen der englischen und deutschen Sprache gefördert und Kenntnisse zu Kultur, Gesellschaft und Wertesystem vermittelt werden.

Die Förderung von Ansätzen, Methoden und innovativen Instrumenten zum Ermitteln von effizienten Modellen für das Lehren und Lernen der englischen und deutschen Sprache im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte.

Unterstützung des Erwerbs von sprachlichen Kompetenzen für die mündliche Kommunikation (BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills), sowie für Studium und Beruf (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency); das vermehrte Schaffen von Orten, Arten und Inhalten für den computergestützten Erwerb der englischen und deut-

schen Sprache. Das Projekt erstreckte sich über einen Zeitraum von 36 Monaten. In dieser Zeit waren die Partner in verschiedene Arten der Zusammenarbeit eingebunden, deren Ziel das Schaffen von drei wesentlichen qualitativ hochwertigen Produkten (Intellectual Output) und zwei Multiplikatorenveranstaltungen war. Zum Erfüllen der oben genannten Zielsetzungen wurden folgende Tätigkeiten durchgeführt:

- Aktionsforschungsmaßnahmen zum Verfassen eines "Handbuchs für bewährte Verfahren im Bereich der Fremdsprachendidaktik"/"Handbuch bewährter Verfahren für den Fremdsprachenunterricht. Das Handbuch enthält die wichtigsten didaktisch-methodischen Grundsätze der englischen und deutschen Sprache, bewährte Verfahren für die Weiterbildung der Lehrkräfte und die Analyse der Erfordernisse der Schulen (O1).
- Zusammenfassung der Ergebnisse der Aktionsforschungsmaßnahmen zum Festlegen von methodischen Leitlinien für eine innovative Didaktik/einen innovativen Unterricht, die/der in Richtung einer Förderung des effizienten Erwerbs der deutschen und englischen Sprache orientiert ist (O2).
- Gestaltung, Planung und Umsetzung eines Arbeitsmodells für die Didaktik in/das Unterrichten von Englisch und Deutsch als Fremdsprache. Das Modell besteht aus einem Repertoire an Ressourcen und Bildungsinstrumenten, mit denen bewährte Verfahren für das Lehren und Lernen der englischen und deutschen Sprache umgesetzt und die Koordinierung eines Sprachprojekts in den verschiedenen Schulen - Gymnasium, Fachoberschule und Berufsschule – gefördert werden sollen. (O3). Das Didaktik-/Unterrichts- und Organisationsmodell wurde in den an dem Projekt teilnehmenden Schulen erprobt.

Mit zwei in Italien geplanten Multiplikatorenveranstaltungen wurde der Prozess der Nutzung und Verbreitung der erzielten Ergebnisse (Projektoutput) in die Wege geleitet; diese können dann in der Folge im Rahmen des organisatorischen und territorialen Umfelds aller teilnehmenden Partner weiter verbreitet werden, auch mit Bezug auf die Möglichkeit, die begonnene Zusammenarbeit fortzuführen und zusätzlichen Wert zu schaffen. Die mit den ausländischen Instituten gegründeten Partnerschaften sollen weiterentwickelt werden, um die jeweiligen Aufgaben und Erwartungen im Bereich der Aktionen zur Stärkung der Mehrsprachigkeit zu unterstützen. Die Arbeit der Partnerschaft war in sechs transnationale Treffen gegliedert, die als Schlüsselmomente für das Erreichen der Ziele und der in der strategischen Partnerschaft festgelegten Ergebnisse betrachtet werden können.

Dieses Buch ist das erste Projektoutput "Handbuch für bewährte Verfahren im Bereich der Fremdsprachendidaktik"/"Handbuch bewährter Verfahren für den Fremdsprachenunterricht", das die Ergebnisse der in der Anfangsphase des PAL-Projekts erfolgten Forschungsarbeit enthält. Das Handbuch bietet einen Beitrag zu den derzeitigen bewährten methodisch-didaktischen Verfahren in den Bereichen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, des Content and Language Integrated Learning (CLIL), der Weiterbildung von Lehrkräften, im organisatorischen Bereich und bei der Analyse der Erfordernisse der einzelnen Schulen. Es enthält außerdem Beispiele für Forschungsinstrumente, die anlässlich des Besuchs des Projektteams bei den am Projekt teilnehmenden Schulen – Gymnasien, Fachoberschulen und Berufsschulen – zur Anwendung kamen.

Abschnitt 1 – Bewährte Verfahren für das Lehren und Lernen von Sprachen

Zu Beginn dieses Abschnitts werden das Lehren und Lernen der Fremdsprachen von einer Reihe unterschiedlicher Gesichtspunkte und folgender methodischer Ansätze aus betrachtet: English for Specific Purposes (ESP), English for Academic Purposes (EAP), Task-Based Learning (TBL), Project-Based Learning (PBL), Lexical Approach, Communicative Language Teaching (CLT) und Vocational English Teaching (VET). Jeder dieser Ansätze wird hinsichtlich bewährter Verfahren und der Bedeutung für das italienische Schulsystem analysiert.

Abschnitt 2 - Content & Language Integrated Learning (CLIL)

In diesem Abschnitt wird die Bedeutung von CLIL als mögliches Unterrichtsmodell für das 21. Jh. untersucht.

Abschnitt 3 – Bewährte Verfahren für digitales Lernen

Dieser Abschnitt enthält grundlegende Erwägungen fachlicher und praktischer Art für den Einsatz von IKT beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen in den Schulen.

Abschnitt 4 – Bewährte Verfahren für die Lehrerfortbildung

In diesem Abschnitt werden verschiedene Modelle und Programme für die Lehrerfortbildung untersucht. Die Schlüsselkonzepte beinhalten das Verhältnis zwischen Kenntnissen, über die Lehrkräfte verfügen müssen und praktischer Erfahrung in der Klasse (Knowhow), die verschiedenen möglichen Eintrittszeitpunkte für die Sequenzen der Lehrerfortbildung¹ und die unterschiedliche Entwicklung von Kenntnissen und Erfahrungen der Lehrkräfte als ein fortlaufender Prozess.

Abschnitt 5 - Bewährte Verfahren im Bereich des Academic Management

In diesem Abschnitt werden einige grundlegende Fragen bezüglich der Managementstruktur und -prozesse in den Schulen behandelt, wobei man sich vor allem damit befasst, welche Rolle diese dabei spielen, das Leitbild jeder Lehranstalt im Be-

¹ Das Modell EROTI von O'Brien, 1981.

reich des Lehrens und Lernens von Sprachen, sowohl innerhalb der Lehrerschaft als auch mit Schülern und Eltern, zu präsentieren und zu fördern.

Abschnitt 6 – Bewährte Verfahren für die Analyse der Erfordernisse der Schulen

Der Abschnitt enthält Beiträge zu dem "Toolkit für die Analyse der Erfordernisse der Schulen" und Richtlinien für die Beobachtung in der Klasse, die Fragen zu den Bewertungskriterien für die Unterrichtsbeobachtung beinhalten. Es wird außerdem unterstrichen, dass die Kriterien auf der Grundlage von ortsabhängigen Faktoren festgelegt werden sollten.

Der Abschnitt enthält außerdem Informationen zu der für die staatlichen Schulen Englands und Wales gegründeten Behörde Ofsted für Schulinspektionen, in Form von überarbeiteten Auszügen aus einem Artikel über die Appreciative Inquiry (ein Ansatz aus der Team- und Organisationsentwicklung, der von einer positiven Bewertung ausgeht anstatt anzunehmen, es gäbe Mängel zu beheben) und auf EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Schools) beruhende Richtlinien für die institutionelle Selbstevaluation.

Abschnitt 7 – Das Projekt: Methoden und Toolkit für die Analyse der Erfordernisse der Schulen

Dieser Abschnitt enthält Beispiele von Fragebögen, die für das Sammeln von Daten sowohl der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler der an dem Projekt teilnehmenden Schulen verwendet wurden.

ABSCHNITT 1

BEWÄHRTE VERFAHREN FÜR DAS LEHREN UND LERNEN VON SPRACHEN

Teil A. Didaktisch-methodische Grundsätze

1.1 Grundlegende Prinzipien

Es gibt keine einzelne Methode, auf der das Lehren von Fremdsprachen beruht und auch keine empirischen Belege dafür, dass bestimmte Lernziele nur mit bestimmten Methoden zu erreichen sind oder dass bestimmte methodische Ansätze zu den gleichen Ergebnissen bei allen Lernenden führen (Funk 2010, S. 941). Wohl aber gibt es eine Reihe von didaktisch-methodischen Prinzipien, die eine Basis für guten Fremdsprachenunterricht bilden. (Funk *et al.* 2014: S. 17).

In diesem Abschnitt werden die folgenden grundlegenden Prinzipien behandelt:

1. Handlungsorientierung.
2. Kompetenzorientierung.
3. Lernerorientierung.
4. Lerneraktivierung.
5. Interaktionsorientierung.
6. Förderung des autonomen Lernens.
7. Interkulturelle Orientierung.
8. Mehrsprachigkeitsorientierung.
9. Aufgabenorientierung.
10. Personalisierung.
11. Erfolgsorientierung (Funk *et al.* 2014: S. 18).

Handlungsorientierung

Lernende sollen in der Lage sein, mit der Fremdsprache zu handeln. Übungen und Aufgaben müssen auf dieses Ziel ausgerichtet sein. Dadurch sollte es dem Lernenden ermöglicht werden, sprachlich angemessen mit Menschen verschiedener Kulturen umzugehen. Den Lernenden sollten in einem handlungsorientierten Unterricht Situationen und Themen angeboten werden, die für ihre Lebenswelt bedeutungsvoll sind. Die Situationen, in denen die Lernenden handeln, sollten so auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können. (Funk *et al.* 2014: S. 18). Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) hat das Prinzip der Handlungsorientierung einen zen-

tralen Stellenwert. Die Sprachverwendenden und Sprachenlernenden werden vor allem als Personen gesehen, die als sozial Handelnde kommunikative Aufgaben bewältigen. (EUROPARAT 2001: S. 21, Veröffentlichung des Europarats).

Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht bedeutet Handlungsorientierung, dass Lernende dazu befähigt werden sollen, in authentischen Kommunikationssituationen sprachlich zu handeln. Dazu gehört natürlich auch die sogenannte "Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel". Dies bedeutet, dass die Lernenden z.B. bestimmte lexikalische und grammatische Kompetenzen aufweisen müssen. (Ende *et al.* 2013: S. 27).

Das bedeutet nicht nur, andere zu verstehen und sich verständlich zu machen, sondern auch fähig zu sein, die Bedeutung von Wörtern oder Gesten zu erfassen, zu argumentieren, Inhalte zusammenzufassen, Stellung zu nehmen, Meinungen auszudrücken oder auf Meinungen einzugehen.

Merkmale der Handlungsorientierung:

- Die Lernenden werden als sozial Handelnde ernst genommen, d.h. sie werden mit Situationen konfrontiert, die für ihre Lebenswelt von Bedeutung sind.
- Die Situationen sollen möglichst authentisch sein und zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung anregen.
- Themen und Inhalte sind repräsentativ für das Zielland.
- Lernsituationen sollen möglichst offen gestaltet werden, damit Lernende eigene Lösungswege finden können.
- Der Fremdsprachenunterricht ist vor allem am kommunikativen Erfolg orientiert. Formale Korrektheit wird an kommunikativen Erfolg gebunden.
- Grammatik- und Wortschatzvermittlung sind kein Selbstzweck. Sie dienen dazu, dass die sprachlichen Mittel in der Kommunikation zur Lösung konkreter Probleme verwendet werden können. (Ende *et al.* 2013: S. 28).

Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung ist ein Grundprinzip des modernen Fremdsprachenunterrichts, das davon ausgeht, dass es der wichtigste Aspekt ist, zu lernen, was man mit der Sprache machen kann, d.h. andere Menschen und Kulturen verstehen, mit anderen kommunizieren, Texte verstehen und verfassen und aktiv am sozialen und kulturellen Leben teilnehmen (Ende *et al.* 2013: S. 144).

Die Lernziele werden als Kann-Beschreibungen formuliert. Im kompetenzorientierten Unterricht kennen die Lernenden die von ihnen geforderten Lernziele und wissen, warum sie lernen oder ihnen wird geholfen, selbst die Lernziele festzulegen. Sie sollen außerdem ihre Lernfortschritte selbst überprüfen (Funk *et al.* 2014: S. 172).

Der Grundsatz der Kompetenzorientierung hängt eng mit der Lernerautonomie zusammen, was bedeutet, dass die Lernenden in der Lage sind, über ihren Lernprozess zu reflektieren und nach erfolgsversprechenden Lernwegen zu suchen. (Funk *et al.* 2014: S. 17).

Lernerorientierung

Den Lernenden ins Zentrum zu stellen, bedeutet die Individualität, die Interessen und Bedürfnisse sowie die Lebenswelt der Lernenden zu berücksichtigen. Es bedeutet auch, dass vielfältige Materialien und Arbeitsformen mit Blick auf die spezifische Lerngruppe eingesetzt werden und dass den Lernenden auch eine Auswahl von unterschiedlichen Aufgaben und Vorgehensweisen angeboten wird. (Ende *et al.* 2013: S. 29).

Das Prinzip legt den Schwerpunkt auf das Anwenden von Ansätzen, die den Lernenden, ihren Eigenschaften und individuellen Lerndispositionen möglichst Raum geben. Die Lehrenden berücksichtigen das Alter, den sozioökonomischen Hintergrund, die vorhandenen Sprachen und Interessen der Lernenden sowie deren Bedürfnis, autonom zu lernen. (Ende *et al.* 2013: S. 145).

Lerneraktivierung

Die Lerneraktivierung ist ein Prinzip für den Unterricht, nach dem sich die Lernenden so aktiv wie möglich am Unterrichtsgeschehen und am Lernprozess beteiligen sollten, d.h. während des Unterrichts handeln und sich persönlich einbringen und die Verantwortung für die Aufgaben zur Lernorganisation übernehmen.

Dieses Prinzip hat direkte Folgen für die Unterrichtsorganisation sowie für das Verhalten der Lehrkraft, die nicht mehr nur vermittelt, sondern die Lernenden zunehmend mehr in ihren Lernprozessen unterstützt und berät. (Ende *et al.* 2013: S. 144).

Die Lerneraktivierung geht davon aus, dass Lernenden, die sich im Unterricht aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, diesen tiefer verarbeiten und dadurch möglicherweise bessere Lernergebnisse erreichen. Aktive Lernende beteiligen sich durch Fragen und Rückschlüsse am Unterrichtsgeschehen, sie tauschen sich untereinander aus, sie entdecken sprachliche Strukturen selbst oder versuchen Regelmäßigkeit zu beschreiben. Aktive Lernende arbeiten in entsprechenden Aufgabenkontexten motivierter und konzentrierter. Sie entwickeln verstärkt ein Bewusstsein dafür, was sie können und wie sie die Sprache lernen. (Ende *et al.* 2013: S. 29).

Interaktionsorientierung

Nach dem Prinzip der Interaktionsorientierung sollten Lernende im Unterricht durch Übungen und Aufgaben dazu angeregt werden, in einem sozialen Kontext miteinander zu kommunizieren und zu handeln. Unterricht, der auf Interaktion ausgerichtet ist, schafft möglichst viele Situationen im Unterricht, in denen die Fremdsprache von den Lernenden wirklich zur Kommunikation oder zur Aushandlung von Bedeutung benutzt wird. (Funk *et al.* 2014: S. 172).

Unterricht, der auf Interaktion ausgerichtet ist, schafft einen Raum, in dem Lernende sich als sprachlich Handelnde erfahren. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden auch jenseits des Klassenzimmers handlungsfähig sein werden, wenn sie mündlich, schriftlich und auch körpersprachlich (z.B. durch Mimik und Gestik) geübt haben, die Fremdsprache in vielfältigen Situationen einzusetzen. (Funk *et al.* 2014: S. 19). Nach

dem Prinzip der Interaktionsorientierung ist der Fremdsprachenunterricht besonders effizient, wenn die Lernenden als Gruppe eine Bedeutung aushandeln. Einem Mitlernenden etwas zu erklären, macht den Lernenden ihre erworbenen Kenntnisse bewusst, das was sie schon können und das was sie noch lernen müssen. Das ist der Moment, in dem sie besonders empfänglich für das Lernen einer neuen Sprache sein könnten.

Das soziale Umfeld der Lernenden ist grundlegend für den Fremdsprachenerwerb:

- Man lernt eine Sprache, indem man sie aktiv benutzt, im Kontakt zu anderen Menschen.
- Der Input der anderen dient als Vorbild, um sich bei der Verwendung einer Fremdsprache zu orientieren.
- Wenn es Zuhörer/Leser gibt, sind die Lernenden motiviert etwas zu sagen/zu schreiben und angehört und gelesen zu werden.
- Das kulturelle Bewusstsein und die interkulturelle Kompetenz entwickeln sich, wenn man etwas erkennen kann, das als Vorbild für das Handeln der anderen dient.

Eine Voraussetzung für den Spracherwerb nach dem Prinzip der Interaktionsorientierung ist, dass die Kommunikation "wirklichkeitsnah" und bedeutungsvoll für die Lernenden ist und dass sie in Situationen erfolgt, in denen die Lernenden die Sprache zum Handeln verwenden möchten.

Zusammenfassung der Merkmale für die Interaktionsorientierung von Aufgaben und Übungen:

- Der Inhalt der Aufgaben/Übungen soll bedeutungsvoll für die Lernenden sein.
- Der Inhalt sollte auf dem Kontext und der Erfahrung der Lernenden beruhen.
- Die Inhalte sollen interessant/informativ sein.
- Wenn Aufgaben bearbeitet werden, sollen die ausgetauschten Informationen neu und anregend sein. (Mohr, Imke 2015: Baustein *Interaktionsorientierung*: S.8).

Förderung des autonomen Lernens

Durch die Förderung von Lernerautonomie sollen Lernende dabei unterstützt werden, (im Unterricht und außerhalb des Klassenzimmers), bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umzugehen und dieses den persönlichen Lernvoraussetzungen entsprechend anzupassen. Unterrichtsmethodische Entscheidungen und Verfahren sollten von Anfang an darauf abzielen, die bei Lernenden vorhandenen sprachlichen Wissensbestände und Sprachlernerfahrungen möglichst effektiv zu nutzen und zugleich auch auf das Lernen weiterer (Fremd)-Sprachen vorzubereiten. (Ende et al. 2013: S. 30).

Autonomes Lernen beschreibt eine Lernkultur, in der das Anknüpfen an persönliche Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeit für ein eigenverantwortliches Lernen im Mittelpunkt stehen. (Ballweg et al. 2013: S. 186)

Interkulturelle Orientierung

Das Prinzip der interkulturellen Orientierung des Unterrichts besagt, dass sprachliches Handeln immer in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden ist. Deshalb ist es wichtig, Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden die kulturelle Geprägtheit kommunikativer Handlungen in der Fremdsprache erfahren können. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum eigenen kommunikativen Handeln werden im Unterricht wahrnehmbar. Im besten Fall erwerben die Lernenden Kenntnisse und kommunikative Strategien, die sie in der Lebenswirklichkeit der Umgebung, in der die Fremdsprache gesprochen wird, anwenden können. (Ende *et al.* 2013: S. 30).

Das Prinzip interkulturelle Orientierung drückt aus: Sprachunterricht bereitet Menschen auf reale Kontaktsituationen vor. Im Unterricht üben Lernende, in diesen Kontaktsituationen zu kommunizieren und zu interagieren. Dabei erfahren sie auch, dass sich ihre Wahrnehmung, ihr Denken und ihre Art und Weise zu kommunizieren von denen der Menschen der Zielkultur deutlich unterscheiden können. Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen respektvoll und offen zu kommunizieren und unvoreingenommen ihnen gegenüber zu sein. Interkulturelle Kompetenz ist auch ein wichtiges Lernziel in den kompetenzorientierten Konzepten des Fremdsprachenunterrichts. Wie interkulturelle Kompetenz vermittelt, gelernt und auch geprüft werden kann, ist noch nicht vollständig geklärt. Einig ist man sich jedoch darin: Ist Sprachunterricht offen für interkulturelle Fragestellungen und Perspektiven, dann leistet er einen Beitrag dazu, dass sich Lernende ihrer eigenen kulturellen Prägung bewusst werden; dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Kommunikationsfähigkeit über sprachlich-kulturelle Grenzen hinweg entwickeln kann. (Ende *et al.* 2013: S. 118).

Mehrsprachigkeitsorientierung

Wenn die Lernenden schon eine andere Fremdsprache gelernt haben, kann ihnen dies dabei helfen, bestimmte Strukturen schneller zu erkennen und die Bedeutung von Wörtern zu erschließen. Das vorherige Sprachenlernen kann vor allem dann, wenn schon die Reflexion über das eigene Sprachenlernen angeregt und trainiert wurde, für das Lernen einer zweiten Fremdsprache genutzt werden. (Ende *et al.* 2013: S. 30).

Das Prinzip der Mehrsprachigkeitsorientierung fordert, dass der Sprachunterricht systematisch die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden beim Lernen einbezieht. Hirnforschungen zeigen, dass der Transfer von Wissen von einer Sprache zur nächsten möglich ist und dem Sprachenlernen zugutekommt. Dadurch erhöht sich die Sprachbewusstheit der Lernenden und Lernstrategien werden aktiviert. (Ballweg *et al.* 2013: S. 190).

Aufgabenorientierung²

Aufgabenorientierung hat einen engen Bezug zur Handlungsorientierung. Nach diesem Prinzip sollten Lernende in erster Linie mit Aufgaben konfrontiert werden, die entweder mit ihrer Lebenswelt zu tun haben oder zukünftige sprachliche Handlungen anbahnen. Sie sollen Gelegenheit haben 'echte' Fragestellungen zu entdecken und in der Fremdsprache zu beantworten. Neuer Wortschatz und grammatische Regeln können dabei eine Rolle spielen, sie stehen jedoch nicht – wie etwa im Fall von isolierten Grammatikübungen – im Fokus des Interesses. (Ende *et al.* 2013: S. 142). Aufgaben sind all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen "Sitz im Leben" haben, d.h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden: Wie kann ich mich nach dem Weg erkundigen? Wie erzähle ich jemandem davon, was ich gelesen habe? Wie schreibe ich einen Lebenslauf? Wie berichte ich über Erlebnisse? usw. In diesem Sinne bezeichnet der Begriff Aufgabe alles, was man mit Sprache macht, etwa um sich zu informieren und sich mit anderen Menschen auszutauschen. Aufgaben sind die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts. (Funk *et al.* 2014: S. 11). Wenn die Lernenden die Aufgaben erfolgreich im Unterricht lösen können, sollten sie auch außerhalb des Unterrichts in der Lage sein, erfolgreich zu kommunizieren. Aufgaben helfen den Lernenden, die Sprache zu verstehen, eigene Sprache zu erzeugen und in der Zielsprache zu interagieren. (Mohr, Imke 2015: Baustein Was ist guter Unterricht? S. 2).

Personalisierung

Personalisierung ist sprachliches Handeln der Lernenden mit persönlichem Bezug. Der persönliche Bezug kann sich aus Interessen, Alter, Herkunft, Schulkontext und vielem mehr ergeben. Übungen und Aufgaben im Unterricht sollten einen persönlichen Bezug zu den Lernenden haben, um für sie eine Bedeutung zu haben. So wird das Gelernte besser behalten. (Funk *et al.* 2014: S. 174). Lehrwerke bringen die Lernenden häufig dazu, sich mit Situationen oder Kontexten auseinanderzusetzen, die für sie geringe oder gar keine Bedeutung haben. Da das Gehirn das, was keinen persönlichen Bezug hat, schnell vergisst, brauchen die Lernenden Inhalte, Strukturen und Wortschatz, die für sie bedeutungsvoll sind. (Funk *et al.* 2014: S. 20).

Erfolgsorientierung

In der Vergangenheit konzentrierte man sich im Fremdsprachenunterricht darauf, was die Lernenden nicht wussten oder nicht konnten, d.h. er war defizitorientiert. Nicht die Defizitorientierung, sondern die Erfolgsorientierung ist jedoch ein zentrales Prinzip, das dem Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen sollte. (Funk *et al.* 2014: S. 34). Der Begriff Erfolg bezeichnet das Erreichen (selbst)gesetzter Ziele. Wenn ein

² Für eine genauere Beschreibung des aufgabenorientierten Lernens s. auch Teil B, 1.5.

Mensch merkt, dass seine Fähigkeiten im gleichen Maße wachsen wie die Herausforderungen, die an ihn gestellt werden, dann stellt sich ein Glücksgefühl ein. Erfolgreiches Handeln bedeutet also, dass man etwas geleistet, geschafft oder gelernt hat und dass man eigene Fortschritte sieht. Das motiviert und gibt Selbstvertrauen.

Die von der Lehrkraft an die Lernenden gestellten Anforderungen dürften nicht schneller steigen als sich die Fähigkeiten der Lernenden entwickeln können. Das kann Stress oder Motivationsverlust verursachen. Es kommt zum Misserfolg, da die gestellte Aufgabe nicht bewältigt werden kann. Aufgaben und Übungen sollten deshalb erfolgsorientiert sein. Sie zeigen den Lernenden durch Beispiele oder Modelle, wie sie ein Problem lösen oder durch gestufte Hilfen ein (kommunikatives) Ziel erreichen können. (Funk *et al.* 2014:S.18). Das bedeutet, dass der Unterricht und die Anforderungen von Aufgaben und Übungen Lerner orientiert sein müssen, d.h. sie müssen darauf ausgerichtet sein, was die Lernenden bereits können und gelernt haben sowie auf ihre Bedürfnisse und Interessen. Die Lernenden sollten sich in der Lage fühlen, ihre Fähigkeiten erfolgreich einzusetzen, um mündlich und schriftlich zu kommunizieren, d.h. sie müssen in der Lage sein, durch die Verwendung der Sprache zu interagieren.

1.2 Merkmale guten Unterrichts

Klare Strukturierung des Unterrichts: Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen.

Hoher Anteil echter Lernzeit durch gutes Zeitmanagement und Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram, Rhythmisierung des Tagesablaufs.

Lernförderliches Klima durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge.

Inhaltliche Klarheit durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung.

Sinnstiftendes Kommunizieren durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Schülerkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback.

Methodenvielfalt: Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen.

Individuelles Fördern durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen.

Intelligentes Üben durch Bewusstmachen von Lernstrategien, Passgenauigkeit der Übungsaufgaben, methodische Variation und Anwendungsbezüge.

Klare Leistungserwartungen durch Passung und Transparenz und klare Rückmeldungen (gerecht und zügig).

Vorbereitete Umgebung: verlässliche Ordnung, geschickte Raumregie, Bewegungsmöglichkeiten und Ästhetik der Raumgestaltung.

1.3 Unterrichtsstrukturierung und Klassenführung

- Unterricht ist klar strukturiert, wenn er effizient ist und es ein zentrales, sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden klar zu erkennendes Thema für die gesamte Unterrichtsdauer gibt.
- Auf alle Aspekte der Klasse achten, Reibungslosigkeit und Schwung helfen dem Lehrenden Klassen mit Disziplinproblemen zum Lernen zu ermutigen.
- Bei einem offeneren Unterrichtsstil ist eine klare Struktur noch wichtiger.

Hilbert Meyer (2010)

Indikatoren für eine klare Strukturierung des Unterrichts

- Verständliche Sprache zwischen Lehrenden und Lernenden.
- Klar definierte Rollen aller Teilnehmer.
- Die Lehrkraft hält sich an angekündigte Unterrichtsschritte.
- Verständlichkeit der Aufgabenstellung.
- Klare Trennung der einzelnen Unterrichtsphasen.
- Klare Unterscheidung der Phasen, in denen die Lehrenden oder die Lernenden aktiv sind.
- Guter Rhythmus während des Unterrichts und Einhalten der Pausen.
- Einhaltung von Regeln.
- Einsatz von Ritualen.
- Angemessene Energie für Ziele, Inhalte und angewendete Methoden.

Prinzipien einer effizienten Klassenführung

- Der/die Lehrende weiß Bescheid, über alles was in der Klasse vorgeht ("Withitness" bzw. Allgegenwärtigkeit).
- Reibungslosigkeit und Aufrechterhaltung des Schwungs.
- Zügigkeit bei der Unterrichtsdurchführung.
- Überlappung von Arbeit an Inhalten, das Regeln von organisatorischen Fragen und die Vermeidung von Unterbrechungen (Overlapping).
- Mit dem Unterricht soll tatsächlich jeder einzelne Schüler erreicht werden (Gruppenaktivierung).
- Abwechslungsreiche und anregende Einzelarbeit.
- Schein-Aufmerksamkeit erkennen und vermeiden.

Jacob Kounin (1976)

1.4 Die Rolle der Lehrkraft

Laut John Hattie (2009) sollte eine Lehrkraft kein bloßer Lernbegleiter oder Architekt von Lernumgebungen sein ("facilitator"). Ein Lehrer muss sich vielmehr als Regisseur, als "Activator" verstehen, der die Klasse im Griff und jeden Einzelnen stets im Blick hat.

Soll der Unterricht effizient sein, müssen die Lehrenden die Lernenden ernst nehmen und sie wie Personen behandeln, die über Kenntnisse, sprachliche Kompetenzen und Erfahrungen beim Spracherwerb verfügen.

Die wesentliche Rolle des Lehrenden besteht darin, die optimalen Voraussetzungen für das Lernen zu schaffen. Theoretisches Wissen garantiert jedoch genauso wenig guten Unterricht wie vorgefertigte Unterrichtsrezepte. Denn es ist nicht das Fachwissen der/die Lehrenden, wodurch sie zum "Erfolgsfaktor" werden, sondern eine spezifische Haltung gegenüber dem Unterrichten und den Lernenden, für die sich Begriffe wie "professionelles Wachstum" und "reflektives Lehren" eingebürgert haben. (Krumm: 2014).

Literaturhinweise

- Ballweg, S.; Drumm, S.; Hufeisen, B.; Klippel, J. & Pilypaitytė (2013): Deutsch Lehren Lernen 2: *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*, Goethe-Institut (Hrsg.), Langenscheidt Verlag, Stuttgart.
- Ende, K.; Grotjahn, R.; Kleppin, K. & Mohr, I. (2013): Deutsch Lehren Lernen 6: *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett Verlag, Stuttgart.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München Langenscheidt.
- Funk, H. (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*. Art. 104, Berlin/Wien: De Gruyter, S. 940-952.
- Funk, H.; Kuhn, C.; Skiba, D.; Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. (2014): Deutsch Lehren Lernen 4: *Aufgaben und Übungen*, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett Verlag, Stuttgart.
- Hattie, J. (2003): *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research Annual Conference. University of Auckland.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning*. London.
- Kounin, J. S. (1976): *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Krumm, H. J (2014): Auf die Lehrenden kommt es an, in: *Fachmagazin Sprache*, Juli 2014, Goethe-Institut e.V., München.
- Meyer, H. (2010): Was ist guter Unterricht? Sonderausgabe mit 65 Min.-Vortragsvideo. Berlin: Cornelsen. Scriptor.
- Mohr, I. (2015): Gemeinsam und voneinander Deutsch lernen: Interaktionsorientierung baustein für Fortbildungsseminare mit DaF-Lehrkräften, internes Papier, Goethe-Institut e.V.

Teil B. Bewährte Verfahren für Methoden der Sprachunterrichts

In dem Abschnitt werden die grundlegenden methodischen Ansätze für das Lehren von modernen Fremdsprachen (Modern Foreign Languages) beschrieben und die bewährten Verfahren für diese Ansätze veranschaulicht. Jeder Abschnitt wird mit einem Hinweis abgeschlossen, inwieweit diese Ansätze für die Sekundarstufe zweiten Grades des italienischen Schulsystems, d.h. Gymnasien, Fachoberschulen und Berufsschulen, geeignet sind.

1.5 Grundlegende methodische Ansätze

English for Specific Purposes (ESP)

Fachenglischkurse - English for Specific Purposes (ESP) - wurden aufgrund der zunehmenden wissenschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Tätigkeit nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt, was wiederum vor allem am Aufstieg der USA und somit der englischen Sprache lag. Nachdem sich für die verschiedenen Inhalte verschiedene spezialisierte und spezielle Arten von Englisch entwickelt hatten, stieg auch die Nachfrage nach Englischkursen und -unterricht, in denen die CLIL-Methode (content integrated language learning, bilingualer Sachfachunterricht) angewendet wurde.

ESP wurde als eine Art Baum angesehen, der sich in spezifische Bereiche verzweigt, u.a. (EBE) English for Business and Economics, (ESS) English for Social Studies und (EST) English for Science and Technology. Jeder dieser Bereiche kann wiederum in English for Occupational Purposes (EOP) – wie es ein Fachmann für den Bereich EST benötigen könnte – und English for Academic Purposes (EAP) – wie es ein Medizinstudent für den Bereich EST benötigen könnte – unterteilt werden.

ESP ist von größter Bedeutung in jenen Lernbereichen, in denen der vermittelte Inhalt überwiegend fachspezifisch ist.

Zusammenfassung der bewährten Verfahren für ESP

Die gängigen Definitionen von ESP unterscheiden zwischen absoluten und variablen Merkmalen.

Absolute Merkmale:

- Die Bedürfnisse des Lernenden werden erfüllt;
- Es werden grundlegende Methoden und Arbeitsformen des Faches, auf das es sich bezieht, verwendet;
- Der Schwerpunkt liegt auf der für diese Tätigkeiten geeigneten Sprache, den Kompetenzen, dem Diskurs und den Gattungen.

Variable Merkmale:

- ESP ist eher für erwachsene Lernende bestimmt;
- Es ist überwiegend für Lernende der Mittel- und Oberstufe geeignet;

- Es setzt gewisse Kenntnisse des Sprachsystems voraus.

ESP-Kurse weisen folgende Grundzüge auf:

- Sie werden mit authentischem Material aus fachspezifischen Berufs- oder Arbeitskontexten durchgeführt;
- Sie hängen von einem bestimmten Ziel im Rahmen dieser Kontexte ab;
- Sie sind entsprechend der für die Lernenden spezifischen Kontexte selbstgesteuert;
- Sie beruhen auf der Analyse der für ihren Kontext spezifischen Bedürfnisse der Lernenden.

Es ist festzustellen, dass das Maß, in dem diese Grundzüge zutreffen, stark von den oben genannten variablen Merkmalen abhängt; das selbstgesteuerte Lernen kann zum Beispiel mit erwachsenen Lernern der Mittel- oder Oberstufe, die auch über gewisse Kenntnisse des Sprachsystems verfügen, gängiger und leichter durchzuführen sein.

Bedeutung von ESP für das italienische Schulsystem

Wie schon gesagt, beruht ESP auf dem Ermitteln der spezifischen Erfordernisse, die an das Englische in einem bestimmten Kontext und Lernenden in diesem Kontext gestellt werden. Der Ansatz des ESP ist für alle Abschnitte der Sekundarschule zweiten Grades von Bedeutung. Dennoch muss es klar sein, dass die Schwerpunkte von ESP ausgesprochen variabel sind, sowohl was vermittelten Wortschatz und Grammatik als auch die berücksichtigten Sorten und Arten von Unterrichtsdiskursen betrifft. An den Gymnasien wird man den Schwerpunkt auf akademische Fächer wie Chemie legen, während man an den Fachoberschulen eher die Handelssprache oder IKT und die entsprechenden Unterrichtsdiskurse bevorzugen wird. In den Berufsschulen wird man sich stärker auf die Grammatik und den Wortschatz konzentrieren und den Sorten und Arten von Unterrichtsdiskursen weniger Beachtung schenken.

English for Academic Purposes (EAP)

Wie bereits bei der Beschreibung des ESP festgestellt wurde, kann Englisch für akademische Zwecke (English for Academic Purposes) wie ein Zweig eines größeren Baumes angesehen werden. Dennoch könnte das EAP, nachdem Englisch sich weltweit als Sprache der Bildung im Hochschulbereich durchgesetzt hat und im Zuge des wachsenden Interesses für das kritische Denken (critical thinking bzw. CT) und die Studienkompetenzen im Bereich des Fremdsprachenlernens als ein Bereich der Sprachstudien auf breiter (z. B. IKT), aber auch auf spezifischer (z. B. akademischer Wortschatz für EST) Skala angesehen werden. EAP wird häufig in zwei Bereiche unterteilt: English for General Academic Purposes (EGAP), mit dem Studentinnen und Studenten verschiedener Fächer die gemeinsamen, fächerübergreifenden Elemente der Sprache und des Lernens vermittelt werden und English for Specific Academic Purposes (ESAP), das den Fokus auf die Sprache, die Arten und Merkmale des fachspezifischen Unterrichtsdiskurses legt.

Zusammenfassung der bewährten Verfahren des EAP

- EAP-Kurse beruhen weniger auf dem Sprachniveau als auf den Bedürfnissen der Lernenden und konzentrieren sich auf das, was von den Studentinnen und Studenten in ihrem Studium erwartet wird oder was sie machen müssen.
- Die Studienkompetenzen werden hervorgehoben und deutlich gemacht. Kritisches Denken, Lernerautonomie und hohe kognitive Kompetenzen stehen im Mittelpunkt.
- Die Inhalte beziehen sich auf das Hochschulstudium (EGAP) oder auf fachspezifische Bereiche (ESAP). Indem man diese Inhalte und die entsprechenden Texte in den Mittelpunkt stellt, wird man sich den Merkmalen von EAP stärker bewusst. Die Textanalyse kann wesentlicher Bestandteil des Kurses sein (ESAP). Analyse und Fokalisierung umfassen das Lernen der Zielgruppe, Zielsetzungen, Organisation, rhetorische Funktionen und Informationsstruktur.

Fragen im Zusammenhang mit EAP

- Der ganzheitliche Ansatz des ESAP erfordert von dem Englischlehrenden Kenntnisse zu den jeweiligen Inhalten oder eine enge Zusammenarbeit mit dem, der über diese verfügt. Das kann zu Schwierigkeiten führen, sowohl was den Zeitaufwand und den Einsatz betrifft als auch bezüglich den Beziehungen zwischen zusammenarbeitenden Lehrkräften.
- Der bedürfnisorientierte Ansatz des EAP kann zu einem pragmatischen Verhalten des Lehrenden führen. Es wird gefordert, dass in den EAP-Kursen und Unterrichtsstunden ein kritisches Verhalten der Lernenden gegenüber dem, was sie lernen und wie sie es lernen, gefördert wird. Nachdem Englisch zunehmend an Bedeutung als Bildungssprache gewonnen hat, stellen sich die Fragen, welches Englisch gelehrt werden soll und wie streng Wortschatz und Grammatik definiert werden sollen.

Bedeutung von EAP für das italienische Bildungssystem

Als Unterkategorie des ESP beruht EAP auf dem Ermitteln der Bedürfnisse der Lernenden, in diesem Fall allerdings im Kontext des Hochschulstudiums. Der Ansatz ist am besten für Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums geeignet. Textarten (z.B. Gattungen), die für die verschiedenen Fächer geeignet sind, und Arten von Diskursstrukturen im Rahmen dieser Gattungen zu verstehen, ist ein ausschlaggebender Aspekt des Lernerfolgs. Für ein Fach besonders bedeutenden Wortschatz und Grammatik zu erkennen, ist sowohl für rezeptive als auch für produktive Fertigkeiten grundlegend.

Task-Based Learning (TBL)

In einem gewissen Maß hat sich der Ansatz des aufgabenorientierten Lernens aus der Unzufriedenheit vieler Englisch-Lehrender mit dem traditionellen Paradigma Presentation-Practice-Production (PPP) heraus entwickelt. Entsprechend dieses Ansatzes präsentiert ein Lehrender zuerst ein sprachliches Element innerhalb eines kla-

ren Kontextes, um dann die Bedeutung mitzuteilen. Danach fordert er die Lernenden zu einer kontrollierten Phase des Übens auf, wobei die Zielsprache für Ausfüllübungen, zum praktischen Üben (Drilling), zum Ermitteln der Übereinstimmungen usw. verwendet wird. Die Unterrichts- und Lernsequenz endet schließlich mit einer freieren Anwendungsphase, in der die Lernenden kommunikative Aufgaben lösen und Sprache in der Zielsprache produzieren. Die Haupteinwände gegen die Methode des PPP betrafen den Aspekt der Sprachverwendung. Durch kontrolliertes Üben können die Lernenden mit der Sprache vertraut werden, aber trotzdem nicht in der Lage sein, sie anzuwenden, vor allem in realen Situationen.

Die Vertrautheit mit der Form könnte die Lernenden auch dazu führen, diese übermäßig zu verwenden oder sie zu verwenden, ohne wirklich auf ihre Funktion zu achten. Mit TBL wird dagegen das PPP-Modell umgedreht, d.h. die Lernenden erhalten zuerst eine kommunikative Aufgabe und konzentrieren sich erst danach auf die Sprache, die sie verwendet haben, womit der Schwerpunkt auf die tatsächlichen sprachlichen Bedürfnisse der Lernenden gelegt wird anstatt auf vorweg festgelegte Lehrplanziele.

Zusammenfassung der bewährten Verfahren des TBL

II Die Aufgabenorientierung spielt eine bedeutende Rolle sowohl für das Unterrichten als auch für das Entwickeln und die Gestaltung neuer Kurse und Inhalte. Im Unterricht arbeitet man mit Zielaufgaben, den sogenannten "target tasks" und die sekundären Lernziele werden dementsprechend festgelegt. Die Zielaufgaben orientieren sich an den curricularen Vorgaben für das entsprechende Sprachniveau. Die Zielaufgabe bezieht sich auf eine Lerneinheit und besteht aus Situationen oder Problemen, die gelöst werden müssen. Sie ist so realistisch wie möglich und liegt im Interessenbereich der Zielgruppe. Die Zielaufgabe beschreibt eine mehr oder weniger abgeschlossene Situation sowohl was den Inhalt als auch die Struktur betrifft und ist nicht nur handlungs-, sondern auch lernerorientiert. Die Zielaufgabe wird außerdem so formuliert, dass sie für die Lernenden geeignet ist, zum Beispiel: "Du organisierst ein Fest, ein Mittagessen für eine Gruppe von Personen oder ein Frühstück für den Kurs/die Klasse...".

Man kann die Arbeit mit den Lerneinheiten mit einer einführenden Tätigkeit beginnen, um den Lernenden einen Einstieg in das Thema anzubieten oder ihr Sprachniveau zu verstehen. Der Einstieg bzw. das pre-task wird so strukturiert, dass Vorwissen aktiviert werden kann und die Lernenden auf die Arbeit an der Zielaufgabe vorbereitet werden (zum Beispiel mit einer Visualisierung und dem Sammeln von Ideen zum Thema, dem Erstellen einer Mind-Map usw.). Die Lernenden arbeiten dann in verschiedenen Phasen an der Zielaufgabe, um am Ende ein "Produkt" zu schaffen. Das Unterscheidungsmerkmal dieses Modells besteht darin, dass die Zielaufgabe zu jedem Zeitpunkt von Übungen begleitet werden kann, mit denen die erforderlichen sprachlichen Mittel eingeübt werden (Schlüsselwörter, grammatische Formen und Strukturen usw.). Das Thema sollte mit einem post-task abgeschlossen werden, das zum Beispiel zur Reflexion, dem Abgeben eines Feedbacks o.ä. anregt.

Das Prinzip der Lernerorientierung wird in dem Maße berücksichtigt, in dem es verschiedene Arten von Aufgaben und Lernkanälen gibt, z.B. das Anhören von Audio-Clips, das Ansehen von Filmen, das Lesen von Texten, das Verfassen von Texten, ein Gespräch usw. Es ist auch möglich, sich auszusuchen, womit man sich beschäftigt, während man eine Aufgabe bearbeitet. Das bedeutet, dass die Lernenden eine Aufgabe in verschiedenen Sozialformen bearbeiten können, zum Beispiel können sie in Einzel- oder Partnerarbeit recherchieren. Die Aufgaben sollen bedeutungsvoll und interessant für die Lernenden sein und es ihnen ermöglichen, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Die Lernenden haben anhand der Aufgaben die Möglichkeit, über sich, ihren Kontext und ihre Lebenswelt zu sprechen. Die Interaktion sollte außerdem ausgewogen sein. Es gibt drei Arten von Interaktion:

- Interaktion zwischen Lernenden.
- Interaktion zwischen Lernenden und Kursinhalten.
- Interaktion zwischen dem Lehrenden und Lernenden.

Die kooperative Interaktion zwischen Lernenden sollte ein klar definierter Mehrwert sein (was können die Lernenden z.B. nicht durch autonomes Lernen, sondern über Kooperation lernen?). Auch die Selbstreflexion spielt eine tragende Rolle. Die Aufgaben sollen die Lernenden zum Reflektieren anregen. Sie können zum Beispiel über Folgendes nachdenken:

- ihre bevorzugten Lernformen;
- was sie gelernt haben;
- die verwendeten Methoden;
- die Lernwege und die erprobten sprachlichen Mittel.

Phasen des TBL

Der Hauptunterschied zwischen PPP und TBL besteht darin, dass bei TBL die zu lernende Sprache nicht vorweg festgelegt wird oder zumindest nicht vorgeschrieben wird. Die Sprache ergibt sich vielmehr aus dem Ablauf der Aufgabe.

- Pre-task – der/die Lehrende führt in das Thema ein, indem er klare Anweisungen gibt, worin die Aufgabe besteht. Man kann ein Modell (Text oder Audio) verwenden, um den Lernenden eine klare Anleitung über das, was sie erwartet, zu geben. Die Lernenden haben Zeit, sich auf die Aufgabe vorzubereiten.
- Task – die Lernenden bearbeiten die Aufgabe mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln.
- Planung – die Lernenden berichten der Klasse von der Aufgabe (der/die Lehrende kann Berichte von anderen Lernenden oder von Muttersprachlern, die eine ähnliche Aufgabe bearbeitet haben, einführen).
- Analyse – der/die Lehrende hebt Teile von Texten oder Berichten hervor, um die Aufmerksamkeit auf sprachliche Bereiche zu lenken, die bedeutungsvoll für die Aufgabe sein können.
- Üben – der/die Lehrende wählt unter Berücksichtigung der Nützlichkeit bzw. Notwendigkeit für die Lernenden die Sprache aus, die aus den Texten oder Berichten

hervorgegangen ist. Diese wird dann in praktischen Übungen verwendet, um die Sicherheit der Lernenden und ihre Fertigkeiten in diesem sprachlichen Bereich zu stärken.

Vorteile des TBL

Man geht davon aus, dass TBL sehr viel stärker handlungsorientiert ist als vergangene Ansätze und dass die Lernenden in einer größeren Vielfalt von Formen und Formaten sehr viel mehr Gelegenheiten zum Kommunizieren haben. Den Hauptrahmen für diese Kommunikation bildet eine natürliche Aufgabe, die für die Lernenden sowohl bedeutungsvoll als auch persönlich ist. Die Sprache entsteht auf natürliche Art und Weise und die Lernenden haben die Kontrolle über den Ablauf. Es ist anzunehmen, dass diese Merkmale des TBL den Lernprozess motivierender und angenehmer gestalten.

Bedeutung des TBL für das italienische Bildungssystem

Wie bereits oben erwähnt, liegen die Hauptvorteile des TBL-Ansatzes in seiner Bedeutung für die Verwendung der englischen Sprache in der realen Welt und die daraus folgende Motivierung der Lernenden. Es ist davon auszugehen, dass TBL vor allem für die Anwendung in Kursen geeignet ist, die einen direkten Bezug zur realen Welt haben, d.h. in Berufsschulen und Fachoberschulen. Dort ist es wahrscheinlich einfacher für die Lehrkräfte, geeignete Materialien zu finden oder anzupassen.

Das bedeutet nicht, dass dieser Ansatz nicht auch Bedeutung für den Unterricht und das Lernen an Gymnasien hat. Die Abfolge der Aufgaben (Tasks) wird von vielen für einen grundlegenden Aspekt gehalten, mit dem die Lernerautonomie und die Fertigkeiten im Bereich der sprachlichen Analyse weiterentwickelt werden, was für Lernende von stärker akademisch geprägten Fächern von Nutzen sein kann.

Project-Based Learning (PBL)

Come Wie schon der Name PBL (projektorientiertes Lernen) sagt, handelt es sich hierbei um ein Lernmodell, dessen Schwerpunkt die Projektarbeit ist, bei der die Lernenden an jeder Prozessphase aktiv teilnehmen, d.h. an der Planung, dem Problem Solving, dem Treffen von Entscheidungen und dem Recherchieren, der Präsentation und dem Teilen der Ergebnisse. PBL bietet den Lernenden die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum ihre Lernerautonomie auszuüben.

Als Unterscheidungsmerkmale des PBL gelten:

- die Lehrkraft moderiert, vermittelt und hilft (aber leitet nicht den Unterricht);
- authentische Inhalte;
- kooperatives Lernen;
- Reflexion.

Die Vielgestaltigkeit dieser Merkmale sowie das Fehlen eines Modells oder einer allgemein anerkannten Theorie hat allerdings zu vielen verschiedenen Ansätzen und Materialien geführt, die jedoch häufig nicht übergreifend mit den Modellen in Verbindung zu bringen sind.

Zusammenfassung der bewährten Verfahren beim PBL

Die Projekte des PBL sind zentraler und nicht Nebenbestandteil des Curriculums

Bei einigen Ansätzen des PBL entspricht das Projekt dem Curriculum und die Lernenden befassen sich mit den grundlegenden Konzepten der Teildisziplin und lernen diese über das Projekt. Bei anderen Ansätzen folgt das Projekt dem Unterricht mit praktischen Erläuterungen und Anwendungen.

Schwerpunkt der PBL-Projekte sind Fragen und Probleme, die den Lernenden dazu führen, sich mit den grundlegenden Konzepten und Prinzipien der Disziplin zu beschäftigen (und zu messen)

Bei diesem Ansatz ist das Projekt um eine Fragestellung herum aufgebaut, die von den Lernenden verlangt, eine Verbindung zwischen den Aktivitäten und den Grundkonzepten herzustellen.

Die PBL-Projekte sind in bedeutendem Maß von den Lernenden geleitet (student-driven)

Die Projekte enden nicht mit einem im Vorfeld festgelegten Ergebnis und verlaufen nicht in eine im Voraus festgelegte Richtung. Sie erfordern erheblich mehr Autonomie und Eigenorganisation von den Lernenden als herkömmliche Formen des Lernens und Lehrens.

Die Projekte sind reale Aufgaben, keine Hausaufgaben

Die Projekte sind so beschaffen, dass sie für die Lernenden authentisch sind. Dies kann sich auf das Thema, die Aufgabe, die von den Lernenden (und dem/der Lehrenden) übernommene Rolle oder Rollen, den Arbeitskontext und die Produktempfänger beziehen. Das PBL muss auch Herausforderungen der realen Welt enthalten, für die Lösungen gefunden werden können.

Bedeutung von PBL für das italienische Schulsystem

PBL erfüllt einige der wichtigsten Ziele des kommunikativen Sprachunterrichts und Lernens, da es vom Lernenden geleitet wird, realistisch und auf Forschung ausgerichtet ist. Eine der größten Schwierigkeiten bei der Anwendung des Ansatzes PBL ist das Fehlen von einheitlichen Materialien und Anweisungen. Der Ansatz kann in jedem Bildungsbereich angepasst oder angewendet werden, aber da die Selbststeuerung der Lernenden über einen längeren Zeitraum erforderlich ist, scheint er eher für Kontexte geeignet, wo das Motivationsniveau sehr hoch ist bzw. die Lernenden das größte Interesse an dem Fach zeigen. Dies kann in allen drei Arten von Sekundarschulen II, also Gymnasien, Fachoberschulen und Berufsschulen, der Fall sein.

³ Lewis, M. The Lexical Approach (Language Teaching Publications 1993).

Lexical Approach

Das Grundkonzept des lexikalischen Ansatzes bzw. Lexical Approach (LA), das Michael Lewis mit dem Satz "language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar"³ (Sprache funktioniert als grammatikalisierte Lexik, nicht als lexikalisierte Grammatik) zusammenfasst, ist, dass der Großteil des Lernens einer Sprache darin besteht, Einheiten aus mehreren Wörtern (Chunks) zu verstehen und zu verwenden. Für den Unterricht bedeutet das, sich von der Grammatik zu lösen, da fließendes Sprechen nicht davon abhängt, eine Reihe von grammatischen Regeln für eine Aneinanderreihung von Wörtern anzuwenden. Wer Sprache verwendet, benötigt neben kreativen und generativen Strukturen und Strategien auch automatisierte und vorgefertigte "Chunks". Auf diese Art und Weise unterscheidet man zwischen Lexik (bedeutungstragenden Einheiten aus mehreren Wörtern in Form von Chunks) und Wörtern.

Zusammenfassung der bewährten Verfahren beim LA

II Der Spracherfolg gründet sich auf den kommunikativen Erfolg und nicht auf die grammatische Korrektheit. Man verwendet Ausdrücke, ohne zu verstehen, wie oder woraus diese gebildet werden.

- die Grammatik wird über einen Prozess des Beobachtens, Vermutens und Erprobens erworben. Grammatik soll entdeckt, nicht erklärt werden.
- der Sprachunterricht soll sich auf die natürlich erzeugte Sprache konzentrieren, wodurch die Lernenden sich den Verwendungsmustern stärker bewusst werden.
- die Sprachverwendung und Sprachmuster zu bemerken und zu speichern, sind wesentliche Bestandteile des Spracherwerbs.
- die Gelegenheiten, die Chunks und die Verwendungsmuster der Sprache zu wiederholen und abzurufen, sind ein wesentlicher Aspekt für das Lernen dieser Sprache.

Den lexikalischen Ansatz in einer Klasse oder in einem Kurs anzuwenden, erfordert zwei grundlegende Ansätze des Unterrichtens:

- man muss den Lernenden helfen, Strategien zu entwickeln, um die Verwendungsmuster der Sprache und die sprachlichen Chunks zu erkennen und zu analysieren.
- den Lernenden müssen die lexikalischen Strukturen, d.h. Kollokationen, feste und halbfixe Wendungen, bewusster gemacht werden. In den von der Lehrkraft erstellten oder aus Lehrwerken übernommenen und angepassten Materialien müssen diese Bedürfnisse berücksichtigt werden.

Bedeutung des LA für das italienische Schulsystem

Die Tatsache, dass der lexikalische Ansatz sich darauf konzentriert, den Lernenden die Charakteristika der Sprache bewusster zu machen, macht diesen sehr geeignet für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, wo ein hoher Grad an Autonomie und selbstgesteuertem Lernen gefordert ist. Aber auch in den Fachoberschulen und Berufsschulen, wo eine Sprache benötigt wird, die bedeutungsvoll für die reale Welt ist, erweist sich dieser Ansatz als nützlich.

Communicative Language Teaching (CLT)

Der kommunikativ ausgerichtete Fremdsprachenunterricht bzw. Communicative Language Teaching (CLT) beruht auf dem Grundsatz, dass die vorrangige Funktion der Sprachverwendung die Kommunikation ist. Das Ziel des Unterrichts ist es demnach, Situationen zu schaffen, die auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können und für die, entsprechend dem Grundsatz der Informationslücken (information gap), Kommunikation erforderlich ist. Die kommunikativen Fertigkeiten können jedoch eine Reihe von Kompetenzen umfassen, unter anderem in bestimmten Situationen das Richtige sagen zu können (soziolinguistisch), auf verschiedene Weisen an Gesprächen teilzunehmen (Diskurs) und unterbrochene Kommunikation zu erkennen und wiederaufzunehmen (strategisch). Materialien und Methoden, die Lehrende verwenden, um Fertigkeiten in diesen Kompetenzen zu entwickeln, können sehr verschiedenartig sein und CLT basiert auf keiner bestimmten Theorie oder spezifischen Methode. Dennoch gibt es einige Merkmale, die für CLT von Bedeutung sind:

- Tätigkeiten, die eine häufige Interaktion zwischen den Lernenden erfordern, weil Informationen ausgetauscht und Probleme gelöst werden.
- Tätigkeiten und kommunikative Aufgaben, die einen Bezug zur eigenen Lebenswelt haben.
- Tätigkeiten und Fertigkeiten ergänzen einander, so dass die kommunikative Kompetenz sich auf verschiedene Arten entwickeln kann.
- Die Lernenden werden anerkannt und es wird auf sie reagiert, um sie und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt des Kurses und des Unterrichts zu stellen.

Bei der Umsetzung eines kommunikativen Ansatzes können folgende Richtlinien nützlich sein:

Verwendung von Tasks als Organisationsprinzip

Bei dem kommunikativen Ansatz entfernt man sich von der Grammatik als organisatorische Grundlage eines Programms und legt stattdessen den Schwerpunkt auf soziale Interaktionen, die den Lernenden Gelegenheit geben, Informationen miteinander zu teilen, eine Bedeutung auszuhandeln und sich dem Erreichen eines gemeinsamen Ziels zu nähern.

Lernen durch Handeln (Learning by Doing)

In diesem Fall geht man davon aus, dass neue Kenntnisse und Fertigkeiten am effektivsten das Wissen ergänzen, über das die Lernenden bereits verfügen, wenn sie mit realitätsbezogenen Tätigkeiten, Ereignissen und Themen in Verbindung stehen. Der Schwerpunkt liegt auf der aktiven Sprachproduktion in einer großen Vielfalt von Kontexten.

Abwechslungsreicher Input

Außerhalb des Unterrichts wird die Sprache in einer großen Vielfalt von Kontexten erworben, mit Inputs, die in vielfältiger Form als Anregung dienen, zahlreiche Verknüpfungen im Gedächtnis bilden und ein leichteres Abrufen von diesen ermö-

glichen. Es kann zwar schwierig sein, diese Anregungen und Inputs im Unterricht zu reproduzieren, aber mit den verwendeten Materialien und Methoden sollte dennoch versucht werden, in diese Richtung zu gehen. Hierzu gehören Mustertexte und Aufgaben, so dass die Lernenden mit authentischer Sprache zu tun haben.

Input comprensibile, significativo ed elaborato

Außerhalb des Unterrichts wird die Sprache in einer großen Vielfalt von Kontexten erworben, mit Inputs, die in vielfältiger Form als Anregung dienen, zahlreiche Verknüpfungen im Gedächtnis bilden und ein leichteres Abrufen von diesen ermöglichen. Es kann zwar schwierig sein, diese Anregungen und Inputs im Unterricht zu reproduzieren, aber mit den verwendeten Materialien und Methoden sollte dennoch versucht werden, in diese Richtung zu gehen. Hierzu gehören Mustertexte und Aufgaben, so dass die Lernenden mit authentischer Sprache zu tun haben.

Verständliche, bedeutungsvolle und selbst erarbeitete Inputs

Die Informationen und Inputs, die den Lernenden angeboten werden, müssen mit dem in Verbindung stehen, was sie schon haben, damit sie auf erkennbare Weise Bedeutung erlangen und die Lernenden sie sich leichter aneignen können, was bedeutet, dass der Schwerpunkt mehr auf der Bedeutung als auf der Form liegt. Kann der Input nicht bedeutungsvoll für den Lernenden sein, muss er zumindest verständlich sein.

Kooperatives und kollaboratives Lernen fördern

Die Klassen und das Lernmaterial müssen so organisiert sein, dass sie Möglichkeiten zur Kollaboration und zur Kooperation bieten und diese fördern. Die Lernenden sollen nicht nur die Inputs aufnehmen, sondern angeregt werden, auf diese durch Interaktion und das Aushandeln des Outputs zu reagieren.

Fokus auf die Form

Dieser Ansatz legt den Schwerpunkt auf die Verbindung zwischen Inhalt und Form, was einen Kontrast zum "Focus on Form"⁴ (Fokus auf die Form) bildet, der als traditioneller Ansatz gilt, bei dem die Lernenden einzelnen sprachlichen Elementen viel Zeit widmen. Was Materialien und Methoden betrifft, wird bei diesem Ansatz die Grammatik über kommunikative Aufgaben innerhalb eines bestimmten Kontextes vermittelt.

Bedeutung von CLT für das italienische Schulsystem

CLT gilt in vielerlei Hinsicht als die Grundlage aller oben beschriebenen Ansätze. Während EAP und ESP mit Methoden eingesetzt werden können, deren Schwer-

⁴ Siehe Ron Sheen "'Focus on form' and 'focus on forms'". ELT Journal , Vol. 56/3, July 2002 in <http://eltj.oxfordjournals.org/content/56/3/303.full.pdf+html>.

punkt auf der Vermittlung von Wissen (von dem/der Lehrenden an die Lernenden) liegt, wird im Großteil der Forschungsstudien, der Literatur und der Unterrichtsmaterialien aus jüngerer Zeit die Notwendigkeit unterstrichen, dass die Lernenden ihre Fertigkeiten durch Kommunikation erlangen. TBL und in geringerem Maße auch PBL erfordern ausdrücklich einen kommunikativen Ansatz für das Sprachenlernen, während der lexikalische Ansatz auf der Analyse der Kommunikation und der realitätsbezogenen Verwendung der Sprache beruht. Es wäre schwierig, diese Ansätze ohne das Anwenden eines handlungsorientierten Verhaltens beim Unterrichten und Lernen von Sprachen einzusetzen.

1.6 Bewährte Verfahren in den Sekundarschulen zweiten Grades veranschaulichen

Für den Großteil der europäischen Sekundarschulen zweiten Grades beruht der Standardansatz im Englischunterricht auf der Arbeit mit Lehrwerken, die gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in die Stufen A1-C2 eingeteilt sind. Allerdings erreichen nur wenige Schülerinnen und Schüler ein höheres Niveau als B2. In den Lehrwerken werden verschiedene Programme festgelegt, die Grammatik, Wortschatz, die vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben), Phonologie, Funktion und Thema umfassen können. Bei vielen Lehrwerken sind sich die Autoren vollkommen bewusst, dass es erforderlich ist, das Lernertraining und interkulturelle Bewusstsein zu ergänzen.

In Europa ist die allgemeine Tendenz heute die Anwendung eines überwiegend handlungsorientierten und interaktiven Ansatzes. Es wird die aktive Mitarbeit der Lernenden im Unterricht gefördert. Hierzu wird vermehrt die Form der Partner- oder Gruppenarbeit gewählt, bei der auf authentische und realitätsbezogene Weise miteinander kommuniziert wird. Grammatik und Wortschatz werden durch das Hören oder Lesen von halbauthentischen oder authentischen Texten erarbeitet. Die Entwicklung der Fertigkeiten ist ein grundlegendes Anliegen; neben dem Erwerb von Grammatik- und Wortschatzkenntnissen werden die Lernenden unterrichtet, um auf Englisch kommunizieren zu können und Aufgaben auf ihrem Sprachniveau bearbeiten zu können (s.o. Abschnitt zu CLT).

Mehrere der bereits erwähnten Methoden setzen hier an (Task Based Learning, Project Based Learning, Lexical Approach), weil sie im Allgemeinen einen "kommunikativen bzw. handlungsorientierten" Ansatz verfolgen. Es ist jedoch den einzelnen Lehrkräften und ihren persönlichen Lehrstilen überlassen, Unterrichtstechniken anzuwenden, mit denen sie zufrieden sind und die den Bedürfnissen, den Lernstilen und der im jeweiligen Kontext vorherrschenden Kultur entsprechen. Ein präskriptiver Ansatz ist zu vermeiden. Die formative Evaluation (Lernverlaufsdiagnostik) ist erforderlich, um die Lernfortschritte zu beurteilen und zu überprüfen und falls erforderlich, frühzeitig korrigierend eingreifen zu können. Die summativ Evaluation ist ebenso wichtig, damit die Lernenden ihre bis zum Ende des Jahres erzielten Fortschritte er-

kennen können. Die summative Evaluation in Form von Tests muss kommunikativ gestaltet sein und Hör- und Leseverstehen, authentische Schreibaufgaben, Sprechaufgaben, Grammatik- und Wortschatzkenntnisse umfassen. Dies hat erhebliche Auswirkungen auf den Unterricht, denn schließt man beispielsweise das Sprechen in den Abschlusstest am Ende des Schuljahres mit ein, werden die Lehrenden im Unterricht dafür sorgen, dass die Lernenden authentische Sprechanlässe haben.

In den europäischen Sekundarschulen ist es zunehmend üblich, das Durchführen von international anerkannten Sprachprüfungen anzubieten, wie zum Beispiel die Zertifikate von Cambridge English Language Assessment und des Goethe-Instituts:

Key English Test (KET) / Goethe-Zertifikat A2	Niveau A2
Preliminary English Test (PET) / Goethe-Zertifikat B1	Niveau B1
First Certificate in English (FCE) / Goethe-Zertifikat B2	Niveau B2
Advanced English (CAE) / Goethe-Zertifikat C1	Niveau C1

Neben der Evaluation des Lernens ist ein weiterer Aspekt zur Qualitätssicherung die Unterrichtsevaluation. Diese wird i.d.R. von Fachpersonal (Schulleitern/innen, Koordinatoren des Departments für Sprachen und anderen Referenten) durchgeführt, die den Unterricht beobachten und ähnliche Kriterien anwenden wie die im Abschnitt 6.2. beschriebenen. Die Rückmeldung der Lernenden ist ein weiteres Instrument, um die Unterrichtsqualität zu überprüfen, auch wenn es zu diesem Thema unterschiedliche Meinungen gibt.

Auch der beruflichen Weiterbildung, dem Continuous Professional Development (CPD), wird in den Sekundarschulen zweiten Grades zunehmende Bedeutung beigemessen. In Großbritannien müssen Lehrkräfte zum Beispiel an fünf berufsbegleitenden Lehrerfortbildungen pro Jahr teilnehmen (in-service training, INSET). An einigen Schulen haben die Lehrkräfte an zusätzlichen Fortbildungsaktivitäten teilgenommen, u.a.:

- Mentoring.
- Team teaching (kooperatives Unterrichten).
- Joint planning (gemeinsame Planung).
- Materials sharing (Teilen von Material).
- Ideas swap (Ideen austausch).
- Beobachtungen und Reflexionen für die Weiterentwicklung.

CPD sichert die Weiterentwicklung der Lehrkräfte, was wiederum die Qualität des Unterrichtens und des Lernens in der Organisation beeinflusst. (Im Output 2 befasst man sich eingehender mit CPD).

1.7 Bewährte Verfahren für den Sprachunterricht mit jungen Erwachsenen veranschaulichen

Jugendliche weisen ein spezifisches Lernverhalten je nach Entwicklungs- und Lebensphase auf. Daraus kann man Empfehlungen für den Unterricht an Jugendliche ableiten, die allerdings auch grundsätzlich auf andere Altersgruppen übertragen werden können.

Task based learning

Vor allem Jugendliche sind besonders motiviert zu lernen, wenn Themen und Aufgaben des Unterrichts einen Bezug zu ihrer Lebenswelt haben (z. B. Themen wie Freundschaft, Liebe, Zukunftspläne) und wenn sie verstehen, wie sie ihre Fertigkeiten in der Fremdsprache anwenden können.

Rückmeldung über die Lernergebnisse

Jugendliche sollten häufig eine Rückmeldung über ihr Verhalten und ihren Lernfortschritt erhalten, so dass sie dank Anerkennung (oder Kritik) einen Anhaltspunkt für ihre persönlichen Lernergebnisse haben. Das ist besonders bei Jugendlichen von Bedeutung, weil diese sich häufig ihrer Fertigkeiten nicht sicher sind, da ihr Selbstwertgefühl verhältnismäßig niedrig ist. Aus diesem Grund sollte eine Rückmeldung nicht nur im Kontext der Leistungsüberprüfung erfolgen, sondern Teil des Unterrichtsalltags sein.

Bewegung im Unterricht

Übungen, die es erfordern, sich während des Unterrichts im Klassenzimmer zu bewegen, können Müdigkeit und passivem Verhalten der Jugendlichen entgegenwirken. Veränderungen der Gruppendynamiken in der Klasse können den jungen Lernenden auch dabei helfen, aktiver zusammenzuarbeiten.

Klare Strukturierung des Unterrichts

Die Lernenden können dem Lehrstoff besser folgen, wenn der Unterricht klar strukturiert ist. Es ist ebenfalls hilfreich, wenn die Schüler am Anfang des Unterrichts eine Zusammenfassung der Unterrichtsstunde erhalten (zum Beispiel, indem man einen Überblick an der Tafel zeigt). In der Anfangsphase kann es auch sehr nützlich sein, an die wesentlichen Punkte der vorigen Unterrichtsstunde zu erinnern.

Gemeinsame Regeln

Es sollten klare Regeln und Routinen für den Unterricht festgelegt werden, um den Lernenden während des Unterrichts ein Gefühl der Kontinuität und Sicherheit zu vermitteln. Diesbezüglich sind Jugendliche sehr viel gewillter, Regeln zu akzeptieren und folglich einzuhalten, wenn man ihnen die Möglichkeit gibt, beim Festlegen der Regeln mitzuentcheiden, wodurch sie das Gefühl erhalten, dass ihre Bedürfnisse berücksichtigt wurden.

Ein angst- und stressfreies Lernklima

Viele Jugendliche haben am Anfang der Pubertät Angst, vor der Klasse zu sprechen. Man kann zwar in jedem Alter Angst haben, vor Publikum zu sprechen, aber

besonders ausgeprägt ist diese unter Jugendlichen, die häufig ein geringes Selbstwertgefühl haben und großen Wert auf das Urteil Gleichaltriger legen, was für Unsicherheit sorgt. Deswegen ist es wichtig, für ein angenehmes, angstfreies Klima in der Klasse zu sorgen. Den Lernenden sollte außerdem geholfen werden, ihre Angst zu überwinden, vor Publikum zu sprechen.

Themenauswahl entsprechend der Interessen

Wenn das Unterrichtsthema festgelegt wird, sollte man nicht die Interessen der Lehrenden, sondern die der Lernenden berücksichtigen. Außerdem sollten in dieser Phase Themen ausgewählt werden, die von besonderem Interesse für Jugendliche sind (Zukunftspläne, das Verlassen des Elternhauses, Freundschaft und Liebe). Aber nicht nur die Wahl des Themas ist von Bedeutung, sondern auch wie es eingeführt und präsentiert wird, hat eine Schlüsselfunktion für Jugendliche.

Auf den Zeitpunkt des Tages ausgerichtete Unterrichtsinhalte

Besonders anspruchsvolle Inhalte sollten möglichst am späten Vormittag behandelt werden, weil Jugendliche sich zu dieser Tageszeit besser konzentrieren können als am frühen Morgen. Ebenso sollten wichtige und ausschlaggebende Tests nicht früh, sondern im Laufe des Vormittags durchgeführt werden.

Unterstützung bei der Planung

Da Jugendliche leicht die Orientierung verlieren, wenn sie sich auf Leistungsüberprüfungen vorbereiten, ist es empfehlenswert, sie zu unterstützen, zum Beispiel in Form von detaillierten Lernprogrammen.

Visuelle Lernhilfen

Für Jugendliche ist es sehr hilfreich, wenn die Lehrkräfte die interaktive Tafel, das Whiteboard oder ähnliche Hilfsmittel verwenden, zum Beispiel, um die Aufgaben während des Unterrichts aufzuschreiben. Das kann auch als Gedächtnisstütze für weniger aufmerksame Schülerinnen und Schüler dienen.

1.8 Bewährte Verfahren für das Sprachenlernen und -lehren in der beruflichen Bildung veranschaulichen

Die Lernergebnisse für das Lehren und Lernen von Englisch im Bereich der beruflichen Bildung sollte von klaren Kompetenzvorgaben geprägt sein, die sich direkt aus der Praxis, der Ausstattung und den Arbeitsverfahren sowie aus dem GER ergeben. Das wiederum erfordert eine enge Zusammenarbeit mit einer Reihe von Arbeitgebern im Arbeits- und Berufsbereich, um sicherzustellen, dass die Programme auf dem neuesten Stand und zweckdienlich sind (siehe English for the World of Work: Features of an Innovative Project von Ruxandra Popovici und Rod Bolitho für ein innovatives Bedarfsanalyseverfahren, an dem Arbeitgeber und Lehrkräfte in Zusammenarbeit beteiligt sind).

Zusammenarbeit mit der Industrie sollte auch auf andere Art entstehen, zum Bei-

spiel, indem man während der Schulausbildung Praktikumsmöglichkeiten bietet. In der Schweiz zum Beispiel kommt eines der europaweit erfolgreichsten VET-Systeme (Vocational English Teaching, Englisch in der beruflichen Bildung) zur Anwendung.

Die Schülerinnen und Schüler lernen Teilzeit in der Berufsschule und arbeiten als Lehrlinge in Betrieben der Branche, wo sie regelmäßig besucht und beurteilt werden. Dadurch wird der Dialog und der Informationsfluss zwischen Bildungseinrichtungen und Industrie verbessert und die Lernenden erhalten zudem die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in der Berufswelt zu sammeln und Geld zu verdienen.

Die Fähigkeiten der Lernenden am Arbeitsplatz und ihre kommunikativen Kompetenzen sollten gemeinsam bewertet werden, wenn möglich über direkte Formen der Evaluation der produktiven Fertigkeiten statt mit Multiple-Choice-Tests. Dadurch wird sichergestellt, dass beurteilt wird, was der Lernende machen kann und nicht, was er weiß oder nicht weiß.

Es ist wichtig, dass das Konzept des "Machens" in den Unterricht eingebunden wird. Didaktisch-methodische Prinzipien, die den Schwerpunkt auf das Lernen und die Lernenden setzen, z.B. das problem-based learning (problembasiertes Lernen) und das project-based learning (projektorientiertes Lernen) unter Berücksichtigung von realen Situationen und Handlungen aus dem Interessenbereich der Lernenden, content-based activities (inhaltsorientierte Unterrichtsaktivitäten), die auch handlungsorientiert sind, Einbindung in den Unterricht der Ausbildung der Kompetenzen für das 21. Jahrhundert (21st Century Skills⁵) und Förderung der Kompetenzen im Bereich der Beschäftigungsfähigkeit, sollten zu besser ausgebildeten Arbeitskräften führen, die eher in der Lage sind, ihre Arbeit effizient zu verrichten. Das impliziert das Entwickeln von flexibel einsetzbaren Materialien, auf die die Lehrkraft zurückgreifen kann und die sie an die fach- und kontextspezifischen Erfordernisse anpassen kann.

Einige Unterrichtskompetenzen (classroom skills) scheinen bessere Ergebnisse zu erzielen als andere (siehe *City & Guilds* für einen Überblick über den Ansatz in der beruflichen Bildung in Großbritannien). Denman, Tanner & DeGraaff (2013) haben festgestellt, dass die Lernenden und Lehrenden in den Berufsschulen der Niederlande insbesondere folgende Aspekte als positiv bewertet haben:

- Kurze, praktische Tätigkeiten, die zum Mitmachen anregen und abwechslungsreich sind und den Lernenden viele Gesprächsanlässe bieten.
- Kreative Aufgaben, für deren Bearbeitung man auf Englisch handeln oder schreiben kann und sich auch persönlich bei der Ergebnisfindung einbringen kann.
- Auswahlmöglichkeiten.
- Unterricht mit Überraschungen: was vorhersehbar ist, scheint zu langweilen und nicht sehr nützlich zu sein.
- Einsatz von authentischen Materialien.
- Notizen machen.
- Bereits verwendete Materialien erneut und anders einsetzen.

⁵ Für Definitionen und Beispiele siehe: http://www.imls.gov/about/21st_century_skills_list.aspx.

- Gruppen- und Partnerarbeit.
- Spiele und Puzzles mit einem Ziel.
- Dinge selbst herausfinden.
- Projekte.
- Tätigkeiten verrichten (z. B. ein Poster oder einen Film anfertigen, kochen).
- Explorierende Aktivitäten (Internet-Recherchen, Forschungsprojekte, Textanalyse).
- Präsentationen machen.
- Authentischen Kontakt mit der englischen Sprache anbieten:
 1. Verwendung von populären Kommunikationsmitteln wie Fernsehen und Internet.
 2. Muttersprachler in die Klasse einladen.
 3. Klassenreisen ins Ausland oder Schüleraustausche.

Jedes neue Programm sollte auch durch Forschung untermauert werden. Die umgesetzten Änderungen sollten auf Studien zu den Bedürfnissen der Lernenden in einem spezifischen Kontext und der wichtigsten Stakeholder beruhen. Die Lehrkräfte zu ermutigen, Forschung zu betreiben und das, was sie in ihren jeweiligen Kontexten ermittelt haben, zu veröffentlichen und dabei von Anfang an in das Projekt ein strenges System der Qualitätssicherung einzubinden, das Monitoring- und Evaluationsverfahren umfasst, erhöht die Chancen einer wirklichen Veränderung. Es ist anzumerken, dass ein gut durchdachtes Supportsystem für Lehrende und ihre Ausbilder/innen geplant und umgesetzt werden muss, um den Veränderungsprozess zu unterstützen und ein besseres Übertragen von Kompetenzen vom Fortbildungskurs in das Klassenzimmer zu ermöglichen.

Literaturhinweise

- Denman, J., Tanner, R.L. & Graaff, R. de (2013): CLIL in junior vocational secondary education: Challenges and opportunities for teaching and learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 285-300.
- Governul Romaniei (undated). Auxiliare curriculare limba engleza-agroturism si turism rural. Available online at <http://www.edu.ro/index.php/articles/c1096/>.
- Lucas, B., Spencer, E. & Claxton, G. (2012): How to teach vocational education: A theory of vocational education. City & Guilds Centre for Skill Development.
- Popovici, R. & Bolitho, R. (2014): English for the world of work: Features of an innovative project. In S. Borg (Ed) (2014) *British Council Regional Policy Dialogues 2013-14*. British Council: London, pp. 15-17. Available online at http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/bc_regionalpolicydialogues_baja.pdf.
- UKNARIC.org (2015): Technical and Vocational Education and Training in Turkey – Part 2 Posted: December 17, 2015. Available online at <https://uknaric.org/2015/12/17/technical-and-vocational-education-and-training-in-turkey-part-2/>.

1.8.1 Beispiele für bewährte Verfahren in der beruflichen Bildung (VET) in Österreich⁶

In diesem Abschnitt werden zwei Beispiele für bewährte Verfahren in der beruflichen Bildung (Vocational Education and Training, VET)⁷ an österreichischen Schulen präsentiert. Beide beruhen auf dem Prinzip der Authentizität von Kontext und Aufgabe. Die Methoden werden anhand von Schlüsselaktivitäten und wahrgenommenen Stärken und Schwächen beschrieben. Es erfolgt auch eine kurze Beschreibung eines nationalen Sprachwettbewerbs im Rahmen der beruflichen Bildung.

Übungsfirma (auch Praxisfirma, virtuelles Unternehmen)

Ziele

Eine Übungsfirma simuliert echte Arbeitssituationen und untersucht sie vom professionellen und didaktischen Standpunkt aus. Diese Simulation der wirtschaftlichen Realität fördert die Kreativität der Auszubildenden, die Fähigkeit zur Selbstaktivierung, die Entrepreneurship und den Erwerb bedeutender Sprachkompetenzen.

Die nachstehend angeführten Aktivitäten sind in den Kontext eines virtuellen Unternehmens einzuordnen, das Teil eines nationalen Netzwerks von Übungsfirmen mit dem Namen ACT ist – www.act.at (ACT repräsentiert die österreichischen Übungsfirmen in der internationalen Organisation EUROPEN – PEN International – <http://cms.europen.info/>).

Schlüsselaktivitäten

- Geschäftskorrespondenz.
- Archivierung.
- Verwendung von Telefon und IKT.
- Büroarbeit, einschließlich der Verwendung von Grafikprogrammen.
- Entwerfen und Erstellen von PR-Material.
- Vorbereiten und Durchführen von Präsentationen.
- Kontakte mit Kunden, Lieferanten und Handelspartnern.
- Kauf und Verkauf.
- Import und Export.

Wahrgenommene Stärken

- Praktische Erfahrung in einem virtuellen beruflichen Kontext.
- Die Lernenden lernen Aufgaben und Prozeduren des wirklichen Arbeitslebens kennen, sowohl in Einzel- als auch in Teamarbeit und durch Gruppenprojekte.

⁶ Von Franz Mittendorfer gelieferte Daten, Center für berufsbezogene Sprachen, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien, Österreich.

⁷ Das Akronym VET wird auch häufig für Vocational English Teaching verwendet.

- Die Arbeit ist sowohl prozess- als auch ergebnisorientiert.
- Ca. 80% der österreichischen Übungsfirmen haben einen "echten" Partner in der Branche.
- Bekannte, echte Unternehmen sponsern den Bürobedarf und die Technik, stattdessen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Katalogen und Warenmustern aus oder laden sie zur Besichtigung ihres Unternehmens ein.

Wahrgenommene Schwächen

- Erfordert starke Flexibilität und Ausdauer sowohl von den Lehranstalten als auch von den Lernenden.
- Es könnte schwierig sein, die anfangs tendenziell sehr hohe Motivation aufrechtzuerhalten.
- Die Kompetenz in der Fremdsprache ist ebenso wichtig wie der Lehr- und Lerneffekt der Übungsfirmen-Situation.
- Es ist erforderlich, bewusste Querverweise von den Aktivitäten der Übungsfirma auf den "normalen" Sprachunterricht zu liefern.

International Communication for Business Purposes

Dieses Programm wurde für die Schülerinnen und Schüler der österreichischen humanberuflichen Schulen geschaffen. Diese sind im Alter von 16 bis 19 Jahren (das entspricht den letzten drei Jahren des fünfjährigen Programms der italienischen Oberschulen). Von Anfang war das Programm ausgesprochen erfolgreich und wird berufsbezogen umgesetzt (der Schwerpunkt wird zum Beispiel auf einen besonderen Berufsbereich wie Tourismus gelegt, anstatt sich mit den allgemeinen beruflichen Kenntnissen, Verhaltensweisen und Kompetenzen zu befassen). Die Perspektiven sind vielversprechend, wenn das Programm erfolgreich in der Berufswelt gefördert wird.

Ziele

- Das Bewusstsein über und den Einblick in Systeme, Strukturen und Wirtschaftsprozesse auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene vertiefen.
- Interkulturelles Bewusstsein und interkulturelle Kompetenz unter den Lernenden entwickeln.
- Handlungskompetenz in zwei Fremdsprachen (auf verschiedenen Niveaus) aufbauen und systematisch anwenden, wobei der Schwerpunkt auf Handlungsrou-tinen in einschlägigen Berufsbereichen (Büro, Rezeption, PR, Tourismus) liegt.
- Korrekte Anwendung von Informationstechnik.
- Den Fokus auf erfolgreichen Informationstransfer, Kundenorientierung und Kompetenzen im Bereich des Problemlösens legen.
- Die in den Hauptfächern (Handel, Buchhaltung, Medien, IT, Dienstleistungs- und Gastgewerbe, Kundenbetreuung) erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in einem fremdsprachlichen Kontext anwenden.
- Kontakte mit authentischen professionellen Umfeldern herstellen und nutzen.

Schlüsselaktivitäten

- Eine Vielzahl von Lern- und Übungsprozessen mit einem starken Fokus auf Interaktivität und expliziter Orientierung auf das Problemlösen und die Soft Skills kommen zur Anwendung.
- Das Lernen in der Klasse wird mit Aufgaben und authentischen bzw. fast authentischen beruflichen Leistungsnachweisen kombiniert.
- Das "Fach" wird von Sprachlehrern/-lehrerinnen unterrichtet (diese sprechen sich gelegentlich mit den Lehrkräften der nichtsprachlichen Fächer ab), wobei der Schwerpunkt vor allem auf dem Spracherwerb in zwei Fremdsprachen liegt (Ziel ist Englisch auf dem Niveau B2 und Französisch, Italienisch oder Spanisch auf dem Niveau B1).
- Das Absolvieren eines Praktikums ist Pflicht – den Lernenden wird nachdrücklich empfohlen, den praktischen Ausbildungsteil im Ausland abzuleisten.
- Das "Fach" ist ein Schlüsselement der staatlichen Abschlussprüfung.

Wahrgenommene Stärken

- Mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz werden stark ausgebaut und sind praktisch anwendbar.
- Berufsnahes Schulfach.
- Problemlösende Verhaltensweisen und Kompetenzen werden aufgebaut.
- Sinn für Leistung und Erfolg und professionell-unternehmerische Denkweise.
- Ein wirklich fächerübergreifendes Denken wird gefördert.
- Das anfangs als äußerst schwierig empfundene, aber bewusst geübte Code-Switching, d.h. von einer Sprache in die andere zu wechseln, wird zur Gewohnheit.

Wahrgenommene Schwächen

- Die Lernenden empfinden die "Fächer" als schwierig, könnten also aus diesem Grund auf "leichtere" Alternativen ausweichen.
- Der Erfolg hängt von der Qualität des Unterrichts und der Bereitschaft der Lehranstalten zu Flexibilität und Innovation ab (z.B. Zugang zu IT-Ressourcen, flexible Zeiten und Planung).
- Bei der Planung muss ein Gleichgewicht zwischen lang- und kurzfristigen Zielen gefunden werden.
- Noch geringe Anerkennung durch Arbeitgeber wegen fehlender Schnittstellen zwischen den Bildungs- und Berufsplattformen, wo das Konzept und der Wert der **Internationalen Kommunikation in der Wirtschaft** gefördert werden könnte.

Bundes-Fremdsprachenwettbewerb der berufsbildenden Schulen

Hauptziele und Tätigkeiten

- Der österreichische Bundes-Fremdsprachenwettbewerb der berufsbildenden Schulen, der sogenannte Sprachencontest ist eine jährlich stattfindende öffentliche Veranstaltung. Es ist das Bundesfinale mit den Siegern der entsprechenden Landeswettbewerbe.
- Teilnehmer sind Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Neben den Mehrsprachigkeitsbewerben mit Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch, wurde ein Einsprachigkeitsbewerb für Englisch BMS/BS durchgeführt.
- Jeder Wettbewerb besteht aus einer Reihe von Aufgaben, die alle interaktiv sind und den nationalen Bildungsstandards entsprechen, die wiederum auf den GER Bezug nehmen.
- Der Schwerpunkt liegt auf dem Sprechen, aber auch die rezeptiven Fertigkeiten werden überprüft.
- Die Beurteilung erfolgt anhand von detaillierten Kriterien, mit denen Sprache, Inhalt und die soziale Kompetenz evaluiert werden; die Jury besteht aus Experten des Bildungswesens und muttersprachlichen Vertretern internationaler Unternehmen und Betriebe.

Arbeitsmethoden

Der Wettbewerb wird von dem österreichischen Center für berufsbezogene Sprachen (CEBS) organisiert, für das eine Gruppe von Lehrkräften in Teilzeit mit der Fortbildung von Lehrkräften, der Planung und Umsetzung von Bildungsstandards und verschiedenen Beratungstätigkeiten für das Bildungsministerium beschäftigt ist.

Der Wettbewerb besteht aus drei Phasen:

Erste Phase Kurzer allgemeinsprachlicher Einstieg mit visuellen Inputs.

Zweite Phase Die Kandidaten übernehmen die Rolle von Vertretern einer echten Firma. Zuerst erhalten sie die Aufgabe, danach haben sie 30 Minuten Zeit, die Website der zu vertretenden Firma einzusehen, bevor sie mit der Jury interagieren, die eine Gruppe von Handelspartnern simuliert (Besucher, potentielle Kunden, Presse usw.).

Dritte Phase Die drei besten Kandidaten der ersten beiden Phasen nehmen an der dritten Phase teil, in der die Aufgabe kooperativer Art ist ("Es wird gesprochen und zusammen entschieden/vorgeschlagen/empfohlen").

Nach Abschluss der Veranstaltung wird Schulen und Partnern auf der Website des CEBS eine umfassende Dokumentation mit Aufgaben, Bewertungskriterien und Ergebnissen zur Verfügung gestellt.

1.8.2 Die Bedeutung von CLIL in der beruflichen Bildung

Einführung

Mit Ausnahme von Primarschulen, die frühes Fremdsprachenlernen in ihre Lehrpläne aufgenommen haben, wenden schätzungsweise nur etwa 3 % aller Regelschulen in Europa CLIL-Methoden an. (Content and language integrated learning, integriertes Sprachen- und Fachlernen). Der entsprechende Anteil bei Privatschulen wird sehr viel höher eingeschätzt. Es gibt Hinweise darauf, dass solche Methoden mittlerweile verstärkt Einzug in die Berufsausbildung halten, sowohl an Gymnasien als auch an Fachoberschulen und Berufsschulen. CLIL wird als Rahmen gesehen, der vorbildliche Vorgehensweisen ermöglicht, ohne dabei Unterrichtszeit oder -ressourcen ungebührlich zu belasten. Einer der Erfolgsfaktoren besteht vermutlich darin, dass das Konzept einem breiteren Spektrum von Lernenden Türen zu Sprachen öffnet. Daher kommt ihm in Bezug auf die berufliche Bildung besondere Bedeutung zu. Lehrkräfte, Auszubildende und Schulleiter/innen stehen jedoch vor erheblichen Herausforderungen, da für das Unterrichten nach der CLIL-Methode speziell geschulte Lehrkräfte und Trainer/innen, eine gute Organisation und sehr gute Teamarbeit zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Fachrichtungen (z. B. Lehrkräften im Bereich Fremdsprachen und Lehrkräften berufsspezifischer Fachgebiete) erforderlich ist.

Bericht der Thematischen Arbeitsgruppe "Sprachen für den Beruf"
Europäischer Strategischer Rahmen für Allgemeine und Berufliche Bildung ET2020

Teamarbeit

Die CLIL-Methode beinhaltet verschiedene Ansätze im Englischunterricht in einem Kontinuum von Sprachenlernen und Sachfachinhalten.

In den verschiedenen europäischen Bildungssystemen wird die Methode unterschiedlich umgesetzt (siehe www.clilcompendium.com und CLIL Länderprofile des EFSZ)⁸; bewährte Verfahren in CLIL-Kontexten beinhalten häufig ein Element der Teamarbeit zwischen Sachfachlehrkräften und Sprachlehrenden. Die Art dieser Zusammenarbeit kann folgendermaßen ablaufen:

- Die Sprachlehrenden beobachten den Sachfachunterricht und geben ein Feedback zur Sprache.
- Die Sprachlehrenden begleiten die Schülerinnen und Schüler zu Praktika, auf Schulfahrten usw.

⁸ Associação de Centros de Línguas do Ensino Superior em Portugal (ReCLES.pt) hat im Oktober 2014 in Estoril eine Konferenz mit dem Titel *Languages and the Market: Competitiveness and Employability* abgehalten, auf der eines der Hauptthemen, auf das man sich laut den Organisatoren für Vorschläge konzentrieren sollte, das Folgende war: "LSP (Languages for Specific Purposes) and CLIL (Content and Language Integrated Learning) in the areas of Tourism and Hospitality, Medicine, Law, Business Management, among others" (LSP und CLIL im Bereich von Tourismus und Gastgewerbe, Medizin, Recht und Unternehmensführung u.a.).

- Die Sprachlehrenden überprüfen und korrigieren von den Sachfachlehrkräften erstelltes Unterrichts- und Evaluationsmaterial.
- Der gesamte Unterricht erfolgt im Team.

Lernergebnisse

Bei den Lernergebnissen von CLIL müssen die Schwerpunkt auf zwei Aspekte gelegt werden: Integration des Sprachenlernens mit den Inhalten und Fertigkeiten, die nützlich für die Beschäftigungsfähigkeit sind, wie zum Beispiel Professionalität, reflexives und kritisches Denken, Long Life Learning, Kommunikation und Fähigkeit zur Teamarbeit. Diese müssen klar und sachbezogen, in aktiven Formen mitgeteilt werden, z.B.: "Am Ende der Unterrichtsstunde bzw. Kurseinheit können die Lernenden..."

Die CLIL-Lehrkräfte

Zum Umsetzen eines CLIL-Programms müssen die Lehrkräfte Folgendes wissen bzw. können:

- Wie die Lernenden zu aktivieren sind;
- Eine Vielfalt von Aufgaben planen und anwenden, um die Teilnahme zu fördern;
- Die verschiedenen Lernstile bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen, um auf Unterschiede einzugehen;
- Zugriff auf geeignete CLIL-Ressourcen haben;
- Auf effiziente Weise das Verstehen überprüfen;
- Humor und viel Lob für gut ausgeführte Arbeit einsetzen;
- Ein Klima schaffen, in dem die Lernenden Fehler machen dürfen, so dass sie die Sprache, die sie lernen, erproben;
- Die Sprache vereinfachen und Inhalte und kognitive Entwicklung strukturieren.

Studien haben gezeigt, dass die Lernenden Lehrkräfte schätzen, die über gute Englischkenntnisse verfügen, (fast) immer auf Englisch sprechen, die Lernenden dazu ermutigen, auch auf Englisch zu sprechen und sie taktvoll korrigieren. Die Lehrkräfte sollten auch eine gefestigte Struktur anbieten, langsam sprechen, Fragen stellen und gute Erklärungen abgeben. Sie sollten ihr Englischniveau auch dem der Lernenden anpassen, indem sie umformulieren und so wenig wie möglich, und nur wo es sinnvoll ist, übersetzen.

Sprachentwicklung

Was das Lernen der Sprache in allen Fächern betrifft, ist es wichtig, dass die Sprachentwicklung der Lernenden unterstützt wird, während sie noch die Schule besuchen. Die Lehrkräfte der verschiedenen Fächer sollten sich den von den Lernenden selbst mitgebrachten Ressourcen (Vielsprachigkeit) bedienen. Die Sprachentwicklung sollte in allen Fächern zusammenhängend erfolgen und die Zielsprache sollte kontinuierlich in Verbindung mit dem Lernen der fachbezogenen Kompetenzen gebracht werden.

Inhaltsbezogene Sprachkompetenzen

Die Lernenden müssen schriftliche und mündliche Fertigkeiten erwerben, die mit den Konzepten im Sachfachunterricht in Verbindung stehen, um Erfolg in allen Fächern zu haben. Jedes Fach umfasst nicht nur Lernen sprachlicher Art (Wörter und Satzstrukturen), sondern es sind auch komplexe syntaktische Strukturen und Zusammenhänge vorhanden, die Teil des Registers der mit dem Konzept verbundenen schriftlichen Fertigkeiten sind, d.h. jedes Fach beinhaltet besondere, mehr oder weniger häufig verwendete Sätze. Es gibt außerdem Attribute, die sich je nach Textart ändern, was von dem Kontext der Fachterminologie abhängt. Jeder mit dem Fach verbundene Sprachbereich verfügt über einen eigenen Fachwortschatz, der durch besondere syntaktische und textuelle Konstruktionen gekennzeichnet ist. Das Gerüst, das sogenannte "Scaffolding" (Makro-Scaffolding und Mikro-Scaffolding) dient im Sachfachunterricht als Unterstützungssystem und kann angewendet werden, um neue Inhalte, Konzepte und Kompetenzen zugänglich zu machen. Wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, eigenständig praktische sprachliche Situationen darzustellen, kann dieses Gerüst entfernt werden und erfordert keinen Ersatz.

Wenn die Sprachkompetenz entwickelt wird, muss besonderes Augenmerk auf das Erarbeiten des für den Inhalt erforderlichen Wortschatzes gelegt werden. Ziel der Wortschatzarbeit ist es, dass die Schülerinnen und Schüler auf einen umfassenden aktiven und passiven Fachwortschatz zurückgreifen können. Deswegen ist es zum Beispiel wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler die Wortbildung kennen und in der Lage sind Komposita zu bilden.

Je nach Fach werden eine Vielfalt von Textsorten vermittelt und es werden die Besonderheiten des Lesens, des Schreibens und des Sprechens geübt.

CLIL ist dementsprechend ein Ansatz, der auf gleiche Weise Inhalte und Sprache abdeckt; Sprache und Inhalte werden mit einem integrierten Ansatz unterrichtet; anders ausgedrückt: sie sind miteinander verbunden und werden als ein Ganzes behandelt. Der Mehrwert von CLIL hängt von der Sprache und dem Schulfach ab⁹.

⁹ Das Goethe-Institut hat bereits über die Bedeutung von CLIL geschrieben und in ausführlichen Leitlinien empfohlen, es in den italienischen Schulen integrierend anzuwenden: CLIL in deutscher Sprache in Italien – ein Leitfaden, 2011.

ABSCHNITT 2

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

2.1 Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Fremdsprachenunterricht oder doch mehr?

2.1.1 Einführung

Hauptziel dieses Abschnitts ist es, auf die Idee einzugehen, dass CLIL nicht mehr als ein allein auf das Lernen der Fremdsprache ausgerichteter Ansatz angesehen wird. Ebenso wichtig ist es, dass das Lernen der Sachfächer in der Fremdsprache einen Mehrwert hat und dass das Lernen der Muttersprache in einem institutionalisierten Kontext (der Schule) durch Anwenden der verschiedenen CLIL-Methoden möglichst intensiv gefördert wird.

Der Abschnitt enthält eingangs die Definitionen von CLIL, es folgt die Beziehung zwischen CLIL und Fremdsprachenunterricht und die Rolle der Sprache in dem in der Fremdsprache abgehaltenen Sachfachunterricht. Es werden Formen der Zusammenarbeit zwischen den CLIL-Lehrkräften und den Sprachlehrkräften vorgeschlagen und ein CLIL-Unterrichtsplan zeigt auf, welche Methode beim bilingualen Unterrichten und Lernen anzuwenden ist, um das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache zu ermöglichen.

2.1.2 Was ist bilingualer Sachfachunterricht (CLIL)?

Mit der CLIL-Methode wird eine Sprache verwendet, die nicht die offizielle, in der Schule gesprochene Sprache ist, um ein Unterrichtsfach zu unterrichten. Die in Europa in einer Fremdsprache unterrichteten Fächer sind zum Beispiel Geschichte, Erdkunde und Sozialwissenschaften, aber auch naturwissenschaftliche Fächer, wie Biologie, Chemie und auch Mathematik. Der bilinguale Sachfachunterricht findet auch in Fächern wie Kunst, Musik und Sport Anwendung.

Es gibt allerdings einige wesentliche Unterschiede, was die Auslegung des bilingualen Lernens betrifft; das geht bereits aus den Bezeichnungen hervor: CLIL einerseits und bilingualer Sachfachunterricht (BSFU) andererseits. Eine weitere unter zahlreichen verschiedenen Bezeichnungen ist das Wort "Immersion", das noch in einigen südeuropäischen Ländern vorwiegend verwendet wird und die wichtigsten

Interpretationsunterschiede des bilingualen Lernens zu veranschaulichen hilft. Üblicherweise verweist der Begriff Immersion

in einem deutschsprachigen Kontext auf ein spielerisches Lernen der Fremdsprache im Vorschulalter und in einigen Fällen auch auf das zweisprachige Lernen in der Grundschule (Elsner/Keßler 2013).

Das Konzept CLIL (Content and Language Integrated Learning) wird in der Fachliteratur folgendermaßen definiert: “a dual-focused approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (ein doppelt fokussierter didaktischer Ansatz, in dem eine zusätzliche Sprache für das Lernen und Lehren von Inhalt und Sprache gebraucht wird) (Marsh, Mehisto, Wolff, Frigols 2010; ebenso EURYDICE EU Report 2006). Die Definition bezieht sich auf den doppelten methodischen Zugang dieses Ansatzes, d.h. den Zugang zur Fremdsprache und auch zum Sachfach. Im Mittelpunkt der Definition steht demnach das bilinguale Lernen und Unterrichten als Ansatz, der es ermöglicht, sprachliche und fachliche Inhalte gleichzeitig zu erlernen.

Im Gegensatz zum CLIL gibt es noch keine Standarddefinition für das deutsche BSFU, allerdings gibt es Erklärungen, wie: “bilingualer Sachfachunterricht ist Unterricht in zwei Sprachen, in dem Teile des Fachunterrichts in der Fremdsprache erteilt werden” (KMK Bericht 2006). Der bilinguale Unterricht ist somit Sachfachunterricht, in dem zwei Sprachen zum Vermitteln von curricularem Wissen verwendet werden.

Wir konzentrieren uns in unseren Ausführungen hauptsächlich auf die unterschiedliche Akzentsetzung bei den Definitionen von CLIL und BSFU und untersuchen, wie es zu dieser Prioritätensetzung gekommen ist und warum sie bis heute beibehalten wurde. Diese Themen werden im weiteren Verlauf dieses Abschnitts eingehender behandelt.

2.1.3 Über die Beziehungen zwischen Fremdsprachenunterricht und CLIL

Als der BSFU in den Sechziger Jahren eingeführt wurde, ging man davon aus, dass sein Potential im Vergleich zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht in einer stärkeren Förderung der Fremdsprache läge, d.h. dass es besser wäre, eine Fremdsprache im BSFU-Kontext zu lernen, weil die Schülerinnen und Schüler der Sprache länger ausgesetzt seien (6-7 Stunden Unterricht in der Fremdsprache im Vergleich zu 3-4 Stunden herkömmlichem Fremdsprachenunterricht). Die Sprache werde außerdem intensiver für “Hier-und-Jetzt-Interaktion” verwendet, wodurch die Schülerinnen und Schüler stärker motiviert seien, die neue Sprache anzuwenden.

Das hat viele Jahre lang dazu geführt, dass BSFU/CLIL als eine Form des Fremdsprachenunterrichts angesehen wurde. Anstelle der üblichen, normalerweise im Fremdsprachenunterricht verwendeten Inhalte (im Englischunterricht kann dies Familie, Freunde, Haustiere, Schule, Großbritannien, Vereinigte Staaten und dementprechende Themen für Französisch gewesen sein), deckte das Material nun von

Anfang an Inhalte von anderen Schulfächern ab (Geschichte, Erdkunde, Biologie usw.) ab.

Die Art und Weise, wie das Material verwendet wurde, erinnerte jedoch noch stark an den Ansatz des Fremdsprachenunterrichts. Anfangs war die Frage, ob die mit dem Unterrichtsmaterial vermittelten Inhalte gelernt wurden, ebenso wie im Fremdsprachenunterricht, zweitrangig. Sie weckte aber in der Folge das Interesse der Experten, die sich hinsichtlich der Evaluation dessen, was die Schülerinnen und Schüler gelernt hatten, besorgt zeigten.

Bis zu den neunziger Jahren blieb CLIL/BSFU eine Art optimierter Fremdsprachenunterricht; Integration und Bilinguismus galten nicht als innovativ und man befasste sich so gut wie gar nicht mit der Frage, welche Rolle die Schulfächer spielten. Dieses Verständnis von CLIL/BSFU besteht weiterhin in vielen europäischen Ländern, was daran liegt, dass die europäische Sprachenpolitik sich das Konzept in den Anfangsphasen zu eigen gemacht hat und es als einen möglichen Weg zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union bezeichnet. Die EU-Politiker sahen CLIL/BSFU außerdem als ein sprachorientiertes Konzept, das dazu beitragen konnte, der Vision des dreisprachigen Europäers sowie dem Ziel, früh mit dem Fremdsprachenunterricht für Kinder zu beginnen, einen Schritt näher zu kommen.

Anfang des 21. Jh. konnte man noch davon ausgehen, dass das Lehren und Lernen von Fremdsprachen eine Schlüsselrolle in der Entwicklung von CLIL/BSFU einnimmt – letztendlich hatten es vorwiegend die Fremdsprachenlehrer/innen an die Öffentlichkeit gebracht und in den Schulen eingeführt – aber nun begannen auch die Sachfachlehrer/innen sich für den Ansatz zu interessieren. Sie sahen Risiken im Unterrichten ihrer Fächer in einer anderen Sprache, zum Beispiel die Vereinfachung des Programms oder Verständnisschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Sie akzeptierten das Potenzial des Ansatzes erst, als es möglich war, aussagekräftige Forschungsergebnisse bezüglich des Mehrwerts von bilinguaem Lehren und Lernen zu liefern. Da befreite sich CLIL/BSFU von den Fesseln der Fremdsprachendidaktik und erhielt einen eigenen Status als Fach ("Bili" in Deutschland), das ausdrücklich als Sachfachunterricht in der Fremdsprache und in der Schulsprache zu verstehen ist. Das Sachfachlernen steht im Vordergrund und das Sprachlernen steht, wie ausführlicher im folgenden Abschnitt erklärt wird, in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Sachfachlernen. Auf diese Weise wird die Sprache das, was sie in der realen Welt ist, nämlich ein Instrument, um über die realen oder erfundenen Inhalte der Lebenswelt zu kommunizieren. Dieser Wandel von Sprachunterricht zu Sachfachunterricht wurde erheblich begünstigt, nachdem man verstanden hatte, dass das Lernen des Sachfachs in der Fremdsprache einen Mehrwert mit sich brachte, der vor allem in einer tieferen Verarbeitung des Inhalts besteht sowie in einem besseren Verständnis der kulturellen Unterschiede, was die Kunstfächer betrifft (vgl. z.B. Lamsfuß-Schenk, 2007).

2.1.4 Die Sprache im fremdsprachlichen Sachfachunterricht

Es stellt sich die Frage, wie die Sprachkenntnisse mit den Sachfachkenntnissen zu integrieren sind. CLIL/BSFU kann nicht wie herkömmlicher Fremdsprachenunterricht als systematischer Sprachunterricht fungieren, wenn es zum Unterrichten des Sachfachs verwendet wird. Dennoch muss die Fremdsprache mit dem Sachfachunterricht in Verbindung stehen. Der sprachliche Input wird im Wesentlichen von den sprachlichen Bedürfnissen kontrolliert, die während des Unterrichts deutlich werden. Dementsprechend entsteht eine Progression in Bezug auf die sprachliche Perspektive, die von den Inhalten des Sachfachs abhängt.

Das bedeutet nicht, dass den Schülerinnen und Schülern nur ein Glossar mit dem Fachwortschatz bereitzustellen ist, das diese dann im Laufe des Unterrichts erlernen. Abgesehen von der Tatsache, dass der Großteil des Wortschatzes, den man in einem technischen Wörterbuch findet, wahrscheinlich nie im Unterricht verwendet wird (und genau deshalb ist es so wichtig, den Unterricht anhand der spezifischen sprachlichen Bedürfnisse zu gestalten), darf Sachfachunterricht, auch wenn er in der Schulsprache erteilt wird, sich nicht allein auf die Fachterminologie beschränken. Es ist ausgesprochen wichtig, den Lernenden eine fachbasierte Diskursfähigkeit in der Fremdsprache zu vermitteln, oder Strategien, die es ihnen ermöglichen, Texte und Diskurse mit Fachterminologie zu bearbeiten. Derartige Fertigkeiten können nur erlernt werden, indem man sie in die Praxis umsetzt, zum Beispiel durch die Arbeit mit schriftlichen Materialien mit Fachinhalten.

Was bedeutet das für die Verwendung der Fremdsprache im zweisprachigen Unterricht? Die Lehrkraft muss sich den sprachlichen Bedürfnissen jeder Unterrichtsstunde anpassen. Nachdem das Lernthema für die Unterrichtsstunde oder eine Unterrichtsreihe festgelegt wurde, werden die erforderlichen sprachlichen Mittel zusammengestellt oder die erforderliche fachbasierte Diskursfähigkeit und die Fachterminologie für die jeweilige Unterrichtsstunde aufgelistet und es muss dafür gesorgt sein, dass diese Materialien für den Unterricht zur Verfügung stehen. Die sprachliche Interaktion in der Klasse ist allerdings nicht weniger wichtig. Die Lehrkraft sollte demnach die gegebenenfalls während der Interaktion im Unterricht auftretenden sprachbezogenen Probleme feststellen und den Lernenden helfen, indem man dafür sorgt, dass sie das aussprechen können, was sie sagen wollen. Dieser Ansatz für die sprachliche Arbeit wurde im Zusammenhang mit dem zweisprachigen Unterricht auch als sprachsensibler Unterricht bezeichnet (Leisen 2015). Damit bezieht man sich auf die Fähigkeit der Lehrkraft, den Unterrichtsdiskurs vor allem so zu gestalten, dass die Inhalte frei strukturiert sind und den Lernenden dann die von ihnen benötigten sprachlichen Kompetenzen vermittelt werden.

Auch die tatsächliche sprachliche Arbeit wird auf dieser Grundlage festgelegt. Sie kann individuell von der Lehrkraft in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern geplant werden. Neben den Hilfen rein sprachlicher Art (die Lehrkraft sagt den Lernenden ein Wort, das sie in der Fremdsprache nicht kennen), den Korrekturen von grammatischen Strukturen während oder nach einer Phase der Interaktion, dem

Klären von schwer verständlichen Kommentaren der Lernenden etc., ermöglicht es der sprachensible Unterricht auch, spezifische sprachliche Phänomene zu vertiefen, z. B. kann man eine Grammatikregel erklären oder wiederholen oder Ausdrücke zum Einleiten eines mündlichen Vortrags erarbeiten und üben. Es sollten in diesem Zusammenhang auch weitere Themen behandelt werden, z.B. das Entwickeln und Beibehalten von Textkohärenz oder die Struktur bestimmter Textsorten von Fachtexten in einer Fremdsprache (z.B. die Beschreibung der Schritte eines wissenschaftlichen Experiments). Es muss allerdings immer darauf geachtet werden, dass der sprachensible Unterricht nicht von den Inhalten des Sachfachs getrennt wird, denn nur auf diese Weise können die Lernenden nachvollziehen, warum man sich mit einem bestimmten sprachlichen Phänomen befasst. Das ist auch ein Faktor, durch den CLIL/BSFU sich vom herkömmlichen Fremdsprachenunterricht unterscheidet.

2.1.5 Sprachlehrer und CLIL-Lehrer: Wie können sie sich gegenseitig unterstützen?

Das Konzept CLIL/BSFU ist relativ neu in unseren Schulen. Darum ist es nicht verwunderlich, dass die Zahl der ausgebildeten CLIL-Lehrer noch niedrig ist. Es gibt zwar Länder, wie Norwegen, Österreich, die deutsche Schweiz und Deutschland, in denen die zukünftigen Lehrkräfte zwei Fächer studieren müssen, häufig ein Sachfach und eine Fremdsprache. Eine Lehrkraft, die Geographie und Englisch oder Geschichte und Französisch studiert hat, ist zwar noch kein CLIL-Lehrer im eigentlichen Sinne, aber eine Person mit den akademischen Kompetenzen, um beide Fächer zu unterrichten. In den meisten europäischen Ländern ist es allerdings die Norm, Lehrkräfte für ein Fach zu haben, d.h. Personen, die in Bezug auf den bilingualen Unterricht entweder ein Sachfach oder eine Fremdsprache studiert haben.

In vielen europäischen Schulen hat diese Situation dazu geführt, dass anfangs Sachfachlehrer mit relativ geringen Sprachkenntnissen und Sprachlehrer/-innen mit geringen Sachfachkenntnissen unterrichteten, die zusammen die Aufgabe übernahmen, den CLIL-Unterricht vorzubereiten, der dann überwiegend von den Sprachlehrern/-lehrerinnen abgehalten wurde. Heute ist dies aus finanziellen Gründen nicht mehr möglich und die Schulbehörden versuchen stattdessen, Sachfachlehrern zusätzliche Kompetenzen in einer Fremdsprache zu vermitteln, indem ihnen Fortbildungsprogramme angeboten werden. Obwohl es sich um eine gute Idee handelt, fragt man sich, ob das Ausbilden von Sprachlehrern/-lehrerinnen in einem bestimmten Sachfach nicht auch eine mögliche Alternative darstellen könnte. Derzeit ist in vielen Ländern eine Art Existenzangst unter den Sprachlehrern/-lehrerinnen wahrzunehmen, die glauben, überflüssig zu werden, wenn die Sachfachlehrer weiterhin in der Fremdsprache fortgebildet werden. Es steht außer Frage, dass die beste Lösung das Anbieten eines Bachelor- oder Masterstudiums wäre, das es in den verschiedenen Ländern ermöglicht, eine Fremdsprache und ein Sachfach zu studieren.

Die einzige Alternative ist es derzeit, den Schulen, die CLIL/BSFU anbieten, zu emp-

fehlen, den Lehrkräften von Sachfächern und von Fremdsprachen die Möglichkeit zu einer engeren Zusammenarbeit zu bieten, was bedeutet, Momente der gemeinsamen Arbeit für die Vorbereitung des Unterrichts und der CLIL-Projekte zu schaffen. Es sollte gemeinsam entschieden werden, wer den tatsächlichen Unterricht abhält.

2.2 Die Bedeutung von CLIL als Unterrichtsmodell für das 21. Jahrhundert

Die Tatsache, dass die Grundlagen von CLIL auf der Theorie und Praxis des modernen Fremdsprachenunterrichts beruhen, wird umfassend in der Fachliteratur bestätigt. Was die Ziele dieses Projekts betrifft, wird empfohlen, dass es einen Bereich geben soll, in dem die Entwicklung der Praxis des Sprachunterrichts in den Zielschulen und der Entwicklung ihrer CLIL-Projekte zusammentreffen. Stattet man die Sprachlehrer/-innen in den Zielschulen mit aktuellen Methoden aus, werden diese besser darauf vorbereitet sein, ihre Funktion als "gut informierte Fachleute" zu erfüllen, wenn sie mit den CLIL-Kollegen zusammenarbeiten.

Die Bedeutung der Empfehlungen der "bewährten Verfahren" der PAL-Partnerschaft für die CLIL-Praxis

Mit dem PAL-Projekt wurden die folgenden Ansätze und Methoden als bewährte methodische Verfahren und als geeignet für die Weiterentwicklung in den Zielschulen ermittelt:

- English for Specific Purposes (ESP).
- English for Academic Purposes (EAP).
- Der handlungsorientierte Ansatz bzw. Communicative Approach und seine verschiedenen Formen der Umsetzung:
 1. Communicative Language Teaching (CLT).
 2. Task-Based Learning (TBL).
 3. Project-Based Learning (PBL).
 4. Lexical Approach.

Wie bereits obenstehend erwähnt, ergibt die Analyse der Lerntheorien und Ansätze, auf denen CLIL beruht, dass ein Großteil dieser Methoden seinen Ursprung in der gängigen Theorie und Praxis des Sprachunterrichts hat. In der Fachliteratur geht Darn (2006) davon aus, dass "a CLIL 'approach' is not far removed from humanistic, communicative and lexical approaches in ELT" (ein CLIL-Ansatz nicht weit von den humanistischen, kommunikativen und lexikalischen Ansätzen des ELT entfernt ist). Insbesondere werden die Ansätze des Situational Learning (situatives Lernen) und Krashens Theorien des Natural Approach (natürlicher Ansatz) und der Language Acquisition (Spracherwerb) als zentrale Elemente des methodischen Schwerpunkts von CLIL genannt.

Auf ähnliche Weise legt McBeath (2009) nahe, dass "CLIL is neither so new nor so

radical as many of its advocates would have us believe" (CLIL ist weder so neu noch so radikal, wie viele seiner Befürworter uns glauben machen wollen) und weist darauf hin, dass viele methodische Ursprünge von CLIL auf English for Specific Purposes (ESP) und English for Academic Purposes (EAP) fußen. Ionnou-Georgiou und Pavlos (2011) stellen fest, dass CLIL "draws its pedagogical approach from the communicative language teaching (CLT) approach" (der pädagogische Ansatz von CLIL auf dem Ansatz des Communicative Language Teaching - des kommunikativen Sprachunterrichts CLT - beruht), während Dalton-Puffer behauptet, dass CLIL "the ultimate dream of Communicative Language Teaching and Task-based Learning" (den größten Traum des Communicative Language Teaching und des Task-based Learning) verkörpert. Angesichts der Übereinstimmung der oben erwähnten Einflüsse auf die CLIL-Methode und die methodischen Empfehlungen der Partner in Form von bewährten Verfahren, wäre davon auszugehen, dass die Ziele des PAL-Projekts nicht nur auf den Sprachunterricht in den Zielschulen Einfluss nehmen, sondern möglicherweise auch auf deren Fähigkeit zur Projekt- und Unterrichtsplanung von CLIL. Unter Berücksichtigung dieses Aspekts wird nun das Potential der CLIL-Methode untersucht, was ihren Einfluss auf die Praxis des Sprachunterrichts in den Zielschulen betrifft. Man geht davon aus, dass Sprachlehrer/-innen mit angemessenen Kompetenzen, die mit CLIL-Methoden vertraut sind, einen bedeutenden Beitrag zu den CLIL-Programmen in ihren Schulen leisten könnten.

CLIL und Sprachunterricht

Unterstützung von CLIL-Projekten geht Coonan (2012) davon aus, dass die Fremdsprachenlehrer über die erforderlichen methodischen Kompetenzen verfügen, um in einem methodischen Kontext von CLIL durch das Erteilen von "suggestions for teaching strategies or procedures" (Empfehlungen für Unterrichtsstrategien oder –verfahren) unterstützend mitzuwirken. Man geht also davon aus, dass die Sprachlehrer/-innen einige pädagogische Praktiken, auf denen der CLIL-Ansatz fußt, zumindest verstehen oder in diesen sogar Experten sind.

Coonan (ebd.) ermittelt zwei mögliche fachübergreifende Maßnahmen für den einem CLIL-Projekt angepassten Curriculum für Fremdsprachen, eine "propädeutische" und eine "unterrichtsbegleitende".

Propädeutisches Modell

Für das propädeutische Modell sieht Coonan zwei Möglichkeiten des Scaffoldings vor: das erste ist eine rein sprachliche Unterstützung des CLIL-Programms durch das Vorlernen der "language forms (structures, text types, genres) which the learner will meet during the CLIL programme" (sprachliche Formen (Strukturen, Textsorten, Gattungen), denen der Lernende im Laufe des CLIL-Programms begegnet). Im Bildungskontext der Zielschulen handelt es sich wahrscheinlich um die standardmäßige Art der Zusammenarbeit im Rahmen von CLIL, bei der die von den Sprachlehrern/-lehrerinnen in ihre Arbeit eingebrachten (angeblichen) universellen Kompetenzen zur Anwendung kommen, ohne dass (zumindest theoretisch) Maßnahmen zur sprach-

lichen Fortbildung der Lehrer erforderlich wären. Das Miteinbeziehen des didaktischen Fachwissens im Bereich EAP für das Ermitteln und Nutzen von Textsorten und Gattungsanalysen könnte dennoch problematisch für die Sprachlehrer/-innen sein, da ihr Hintergrund eher allgemeinsprachlich ist. Aus diesem Grund ist eine Fortbildungsmaßnahme in EAP für die Lehrkräfte geplant.

Coonan geht von einer alternativen propädeutischen Maßnahme aus, die "content modules to allow pupils to come into contact not only with the language of the subject matter itself but also with the activities used to learn it" (inhaltliche Module, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, nicht nur mit der Sprache des Sachfachs in Kontakt zu treten, sondern auch mit den Aktivitäten, die zu ihrem Lernen durchgeführt werden) umfasst, und die "aim to develop an academic competence in the second language" (darauf abzielen, eine akademische Kompetenz in der Zweitsprache aufzubauen). Coonan empfiehlt hier ein tieferes Verständnis des Sprachenlernens und der Unterrichtstheorie und -praxis für CLIL von den Sprachlehrern/-lehrerinnen, was eine Ausbildung (oder Fortbildung) der Sprachlehrer/-innen in der Theorie und Praxis des EAP erforderlich macht.

Unterrichtsbegleitend

Coonan empfiehlt zwei mögliche Modelle des unterrichtsbegleitenden Scaffoldings und wendet dabei eine dem propädeutischen Modell ähnliche Logik an, wobei die Sprachcurricula die CLIL-Initiativen unterstützen können. Die erste Methode, die wie schon gesagt vielleicht die Standardmethode sein könnte, weil die Sprachlehrer/-innen mit ihr vertraut sind, ist die Zusammenarbeit im Bereich der "aspects of language and communication which reveal themselves to be problematic during the lessons (and which) are identified and integrated into the "normal" FL curriculum" (Aspekte der Sprache und der Kommunikation, die sich während des Unterrichts als problematisch erweisen, erkannt und in das "normale" Curriculum der Fremdsprache aufgenommen werden). Mit dieser direkt an das Modell ILCS (Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction) (Snow, Met, Geneesee, 1989) angelehnten Lösung wird vorgeschlagen, dass die Sprach- und Sachfachlehrer/-innen zusammenarbeiten, um die Sprachunterrichtsziele mit Fokus auf die für die Sachfachinhalte obligatorische Sprachkompetenz und auf die mit den Sachfachinhalten kompatible Sprachkompetenz zu bestimmen, wodurch "the actual language problems detected in the actual lessons" (die tatsächlichen Probleme, die während des eigentlichen Unterrichts auftreten) gelöst werden. Die erfolgreiche Implementierung dieses Modells hängt somit davon ab, dass die Sprachlehrer/-innen u.a. Kenntnisse der Theorie und Praxis des EAP, der sprachlichen Erfordernisse des Task-Based learning (Willis: 1996) und des Lexical Approach aufweisen (Lewis: 1993).

Das zweite "unterrichtsbegleitende" Modell Coonans impliziert, dass die Sprachlehrer/-innen zusammen mit den CLIL-Kursen im Rahmen des Curriculums der Fremdsprache CLIL-Module erarbeiten "either by creating an extension of the normal subject matter programme already done in the normal school language or by extending what has already been done in the CLIL module of the subject matter cur-

riculum“(durch eine Erweiterung des normalen, bereits in der normalen offiziellen Schulsprache durchgeführten Sachfachprogramms oder durch Ausweitung dessen, was im Rahmen des CLIL-Moduls des Sachfachcurriculums bereits gemacht wurde). Eine solche Maßnahme würde eine umfangreiche Weiterbildung der Sprachlehrer/-innen zu Theorie und Praxis von CLIL sowie ein umfangreiches Wissen der abzudeckenden inhaltlichen Bereiche erforderlich machen.

Zusammenfassend gesagt argumentiert Coonan für eine Neueinschätzung des Sprachunterrichts in der Primar- und Sekundarschule “in the realisation that, as the CLIL programme is destined to have an impact on the pupils’ FL (foreign language) learning and developing FL competence, it is short-sighted to proceed as if the CLIL programme does not exist” (in dem Wissen, dass das CLIL-Programm Auswirkungen für die Lernenden auf das Lernen der Fremdsprache und den Aufbau von Kompetenzen in der Fremdsprache haben wird, wäre es kurzsichtig fortzufahren, als ob es das CLIL-Programm nicht gäbe). Diese Meinung teilt auch Clegg (2013), der davon ausgeht, dass durch die Unfähigkeit, die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts an die Erfordernisse der CLIL-Lernenden anzupassen “is to put the success of such a project at risk” (der Erfolg eines solchen Projekts aufs Spiel gesetzt wird) (ebd.).

In seiner Analyse der europäischen CLIL-Projekte empfiehlt Clegg (ebd.) die Fortbildung der Sprachlehrer/-innen im Bereich der Theorie und Praxis von CLIL, sodass “the language curriculum can thus be reorientated to accommodate these academic language skills” (das Sprachencurriculum dahingehend neugestaltet werden kann, dass es diese akademischen Sprachkompetenzen umfasst). Eine der wichtigsten Funktionen, die Sprachlehrer/-innen haben können, ist es seiner Meinung nach, in der Lage zu sein “to advise subject teachers on their own language use, on the language demands of their subjects and on the kinds of language support practice which the subject teachers can incorporate into their lessons” (den Sachfachlehrern Ratschläge zu ihrer Verwendung von Sprache, den sprachlichen Erfordernissen ihrer Fächer und den Arten von praktischen sprachlichen Hilfsmitteln, die die Sachfachlehrer in ihrem Unterricht integrierend anwenden können, zu erteilen). Clegg argumentiert außerdem für eine wichtigere Rolle der metadidaktischen Zusammenarbeit bei “co-planning of a scheme of work, co-planning of lessons, co-construction of materials, co-assessment of performance, co-evaluation of the project as a whole” (der gemeinsamen Planung eines Arbeitsschemas, bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung, beim gemeinsamen Erstellen von Material, bei der gemeinsamen Evaluation der Leistung und der gemeinsamen Evaluation des Projekts in seiner Gesamtheit). Clegg macht eindringlich darauf aufmerksam, dass “language teachers, however, are not used to doing this and they do not by training possess all the skills necessary” (Sprachlehrer/-innen nicht daran gewöhnt sind, dies zu tun und aufgrund ihrer Ausbildung nicht über alle dazu erforderlichen Kompetenzen verfügen) (ebd.). Im lokalen Kontext könnten die Sprachlehrer/-innen der Zielschulen des PAL-Projekts eine umfangreiche Fortbildung benötigen, wenn sie ihre CLIL-Kollegen bei der Planung eines CLIL-Moduls oder bei der Anleitung zur Planung von Aktivitäten für den CLIL-Unterricht wirkungsvoll hinsichtlich der Methoden beraten sollen, auf denen bestimmte

kommunikative Elemente beruhen. Vasquez und Ellison (2013) stimmen mit Coonan und Clegg überein und fügen hinzu, dass die Miteinbeziehung der Sprachlehrer/-innen in die CLIL-Projekte die professionelle Weiterentwicklung beider begünstigt. Die Sprachlehrer/-innen sind in der Lage zu zeigen, wie handlungsorientierte Aufgaben und aufgabenorientierte Lernaktivitäten erstellt und vereinfacht werden können, während der Sachfachlehrer dem Sprachlehrer helfen kann, die kognitiven Anforderungen der Lernenden während des Sachfachunterrichts und die Bedeutung der richtigen Fragestellung zu verstehen. Diese Zusammenarbeit sollte Programme zur beruflichen Fort- und Weiterbildung beinhalten, in denen (die Kompetenzen, mit denen die Sachfachlehrer und die Sprachlehrer angemessen vorbereitet werden, berücksichtigt werden) (ebd.).

Wenn die Sprachlehrer sich mit der Pädagogik der aktuellen, CLIL-kompatiblen bewährten Verfahren des PAL-Projekts vertraut machen, dann ist die Möglichkeit gegeben, sie als Fachberater für die CLIL-Programme in den Zielschulen einzusetzen. Wenn diese Fachleute diese Pädagogik in der propädeutischen Phase oder begleitend in den Sprachunterricht einbrächten, würden die Schülerinnen und Schüler sich mit dem CLIL zugrunde liegenden paradigmatischen Wandel auseinandersetzen und würden somit auf diesen vorbereitet werden. Eine solche Weiterbildung würde auf jeden Fall zu einer bedeutenden Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts führen und diesem, mit oder ohne CLIL, zu einer kommunikativen Reife verhelfen.

Fazit

Wie man feststellen konnte, ist in der Fachliteratur die Miteinbeziehung des Sprachunterrichts in die CLIL-Projekte sowohl auf sprachlicher als auch auf pädagogischer Ebene vorgesehen, sowohl in den propädeutischen als auch in den unterrichtsbegleitenden Phasen. In allen Interaktionsmodellen zeigt sich die Notwendigkeit, dass die Sprachlehrer/-innen angemessen mit der EAP-Methode vertraut gemacht werden und die bekanntesten bewährten Verfahren des Communicative Approach (Handlungsorientierung) für den Sprachunterricht kennen, einschließlich des Task-Based Learning and Teaching (Aufgabenorientierung), des Functional Approach und des Lexikal Approach (funktionaler und lexikalischer Ansatz).

Werden im Rahmen des PAL-Projekts diese Bereiche der derzeitigen bewährten Unterrichtsverfahren festgelegt, kann damit der Sprachunterricht in den Zielschulen unterstützt werden und die Lehrenden erwerben ein besseres Verständnis der Inhalte der derzeitigen bewährten Verfahren, die mit CLIL übereinstimmen, wodurch sie besser darauf vorbereitet sind, ihre CLIL-Kollegen sowohl sprachlich als auch methodisch zu beraten. Im Rahmen des Outputs 2 des PAL Partnerschaftsprojekts sind Besuche in den Zielschulen vorgesehen, bei denen der Sprachunterricht beobachtet werden soll und Daten zu den derzeitigen Unterrichtsverfahren gesammelt werden sollen. Die Ergebnisse werden helfen, in einem gewissen Maße, die Fortbildungserfordernisse der Sprachlehrer/-innen zu erkennen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, erfolgreich an einer potentiellen Zusammenarbeit im Rahmen von CLIL-Projekten teilzunehmen.

Schließlich wird erwartet, dass die Erprobungs- und Implementierungsphase von Output 3 interessante Ergebnisse bezüglich der Reaktionen der Lehrenden und Lernenden auf die Verwendung der Methoden der mit CLIL kompatiblen bewährten Verfahren der PAL-Partnerschaft im Sprachunterricht der Zielschulen mit sich bringt.

Literaturhinweise

- Chamot, A.; Barnhardt, S.; Beard El-Dinary, P. & Robbins, J. (1999): *The Learning Strategy Handbook*. New York, NY: Addison-Wesley, Longman.
- Clegg, J. *Article: Teacher collaboration in CLIL*. Retrieved September 1, 2016, from article. CLIL: A lesson framework. (2015, November 20). Retrieved September 1, 2016, from Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (eds.) (2011): *Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education*. Cyprus: Cyprus Pedagogical Institute.
- Coonan M. C. (2012): *The Foreign Language Curriculum and CLIL* in 'Synergies Italie' n° 8 - pp. 117-128.
- Dalton-Puffer, C. (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins BV.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- McBeath, N. (2009): *CLIL Or Deep Level ESP?* in 'Developing Teachers Monthly', March/April 2009.
- Pavón Vázquez, V. & Ellison, M. *Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)* in 'LINGVARVMARENA' - VOL. 4 - AÑO 2013 - 65 - 78.
- Snow, M. A.; Met, M. & Genesee, F. (1989): *A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction*, in 'TESOL Quarterly', 23: 201-217.
- Willis, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

ABSCHNITT 3

BEWÄHRTE VERFAHREN FÜR DIGITALES LERNEN

Bewährte Verfahren bei der Anwendung von IKT im Unterricht umfassen eine Reihe von breit angelegten Bereichen, die nachstehend kurz zusammengefasst werden. Für eine prinzipientreue, vollständig eingebettete und erfolgreiche Integration sind alle Schritte zu berücksichtigen und umzusetzen.

Die Mehrheit der Lehranstalten wendet tendenziell ein von finanziellen Aspekten abhängendes Top-Down-Modell für die technologische Integration an, das häufig aus den im Folgenden zusammengefassten Gründen scheitert:

- Fehlendes Einbeziehen der wichtigsten Stakeholder.
- Nicht eigenständig entschiedener Kauf und Implementierung der Technologie.
- Zu hohe Ausgaben für Hardware, zu wenig Ausgaben für Fortbildung und Betreuung.
- Mängel im Bereich der Wartung, Reparatur, dem Neukauf und der Planung von Upgrades.
- Fehlen eines mittel- bis langfristigen Programms.

Die wichtigsten empfohlenen Maßnahmen für jede Art von technologischer Umsetzung:

1. Erfordernisse & Möglichkeiten ermitteln.
2. Stakeholder einbeziehen.
3. Das Budget festlegen.
4. Die Fortbildung organisieren.
5. Support leisten.

3.1 Erfordernisse & Möglichkeiten ermitteln

In der ersten Phase muss die Schule eine Bestandsaufnahme machen, was die technologischen Infrastrukturen betrifft und bestimmen, was benötigt wird. Dies betrifft vor allem die Erfordernisse im Bereich Hardware und Software. Werden Laptops, Tablets, Desktops benötigt? Welche Art von Konnektivität kann geboten werden? Was gibt es bereits, das benutzt werden kann?

Kann man die Technologie, die täglich in unserem Institut ankommt, nutzen, indem man den BYOD-Ansatz anwendet (Bring Your Own Device - Bring dein eigenes Gerät mit), d.h. die Schülerinnen und Schüler benutzen ihre eigenen Geräte und wir

liefern Konnektivität, Ladestationen und Lerninhalte? Welche Form haben diese Inhalte? Werden wir von Webinhalten oder elektronischen Lehrwerken Gebrauch machen? Erstellen wir unsere Materialien selbst oder kaufen wir sie? Wie häufig wechseln wir die Courseware? Wie wird die Lage in fünf Jahren sein? Und in zehn? Was ist die beste zu tätige Investition? Fachoberschulen und Berufsschulen können voraussichtlich auf die Tatsache zählen, dass die Technologie von den Schülerinnen und Schülern mitgebracht wird und dass überwiegend ein BYOD-Ansatz zur Anwendung kommt, aber es gibt auch andere Fragen, wie zum Beispiel bezüglich der Betriebssysteme (iOS, Android, Windows...) und der Verträglichkeit der Materialien.

Was brauchen die Lehrkräfte? Werden sie ihre eigenen Geräte haben oder müssen wir sie damit ausstatten? Statten wir sie aus, müssen wir Folgendes bereitstellen: Laptop und Projektor in jedem Klassenzimmer, ein interaktives Whiteboard (IWB), einen iPad oder ein anderes Tablet? Derzeit ist es zu erwarten, dass es mobiles Lernen und die entsprechende Hardware weiterhin geben wird, zumindest in den kommenden Jahren, und somit ist dies der Bereich, in den man empfiehlt, zu investieren.

3.2 Stakeholder einbeziehen

Nachdem Erfordernisse und Möglichkeiten bezüglich Hardware und Courseware ermittelt wurden, sollten die wichtigsten Stakeholder ihre Zustimmung geben, d.h. Schulleiter, Lehrkräfte, Lernende und (wenn angebracht) Eltern und Tutoren. Alle in dieser Phase mit in den Entscheidungsprozess einzubringen, trägt in hohem Maße dazu bei, ihre Teilnahme in der Anwendungsphase zu sichern. Es sollte dafür gesorgt werden, dass alle sich was technologische Investition und Implementierungsentscheidungen betrifft, miteinbezogen fühlen. Entscheidet man sich beispielsweise für das BYOD-Konzept, stellt sich die Frage, wie man für Gleichheit in der gesamten Schule sorgt und ob die Sicherheit der Geräte gewährleistet ist. Es ist unerlässlich, diese Themen anzusprechen. In den letzten Jahren gab es häufig Top-Down-Entscheidungen bezüglich neuer Technologien und nur wenige haben sich nach der anfänglichen Begeisterung als nützlich erwiesen. Man muss herausfinden, was die Lehrkräfte wünschen und was sie brauchen, es dann mit technischen Beratern abprechen und ihnen helfen, es zu erhalten. Dies ist vielleicht der wichtigste Schritt.

3.3 Das Budget festlegen

Wenn man in Technologie investiert und diese integriert, ist die Tendenz von oben, fast das gesamte Budget in Hardware, Software und Konnektivität zu investieren und dabei die Erfordernisse von Fortbildung und Betreuung der zukünftigen User zu ignorieren. Dieser Ansatz hat sich häufig als falsch erwiesen. Es wird empfohlen, einen beträchtlichen Teil des Budgets des Technologieplans für Fortbildung und Betreuung einzuplanen. Die Fortbildung sollte regelmäßig erfolgen und die Betreuung sollte so

organisiert sein, dass die Lehrkräfte schnell und auf effiziente Weise Experten kontaktieren können, die an ihrer Stelle dafür sorgen, dass die Technologie funktioniert, so dass die Lehrkräfte sich auf den Unterricht konzentrieren können und die Technologie ohne sie funktioniert. Es ist dies zwar mit Kosten verbunden, aber diese Erfordernis zu ignorieren und kein Budget für sie einzuplanen, ist mittel- bis langfristig mit sehr viel höheren Kosten verbunden.

3.4 Die Fortbildung organisieren

Die Fortbildung sollte organisiert werden, bevor die Klassenzimmer mit neuer Technologie für die Lehrkräfte ausgestattet werden. Die Fortbildung sollte von Fachdozenten durchgeführt werden, die Technologieexperten sind und nicht von Technologen oder Verkäufern. Anfangs muss die Fortbildung sich darauf konzentrieren, was Technologie für die Lehrkräfte bedeutet und was sie jeden Tag machen, wobei die positiven Aspekte hervorgehoben werden sollten: wie wird mein Unterricht und das Lernen meiner Schülerinnen und Schüler durch sie verbessert? Die Lehrkräfte müssen in die Lage versetzt werden, einen Zusammenhang zwischen ihren Unterrichtsstilen und Ansätzen und den ausgewählten Technologien zu erkennen, d.h. sie müssen fähig sein, die Technologien voll und ganz, prinzipientreu und konsequent in ihren Unterricht aufzunehmen. Sie müssen ihrerseits in der Lage sein, den Lernenden zu zeigen, dass die Technologie für alles, was im Unterricht gemacht wird, geeignet ist und mit den curricularen Vorgaben übereinstimmt. Die Technologie sollte nicht aufgrund eines Kurswechsels eingeführt werden und sie soll kein uneingeplanter Zusatz sein, sondern dem Ansatz der Schule und ihrem Leitbild auf angemessene Weise entsprechen.

3.5 Support leisten

Mit dem fünften Schritt wird abgesichert, dass die Lehrkräfte sich unterstützt fühlen, wenn es Probleme zu lösen gibt, wenn die Technologie zu reparieren ist oder auch nur, wenn etwas nicht funktioniert. Das bedeutet auch, dass es Support-Systeme (z.B. 'Support Ticket'¹⁰ o.ä.) und Workflows gibt und dass diese schnell und effizient und zu jeder Zeit, während die Schule geöffnet ist, verfügbar sind. Der Support beinhaltet auch eine Politik der Reparatur, des Ersetzens und Aktualisierens der Technologie im Sinne einer mittel- bis langfristigen Schulpolitik. Auch wenn der Support keinen direkten Einfluss auf den Unterricht hat, ist er ebenso wichtig für eine erfolgreiche technologische Implementierung wie die Fortbildung.

¹⁰ "Support Ticket": ein Software-Paket, mit dem entsprechend der organisatorischen Erfordernisse Problemlisten geführt und verwaltet werden.

3.6 Digital Tools for Learning Languages

Einführung

Im September 2013 hat die Europäische Kommission die Initiative "Die Bildung öffnen" mit dem Ziel, Innovation und digitale Kompetenzen in Schulen und Hochschulen zu fördern, ins Leben gerufen. Die Initiative hat drei Schwerpunkte:

- Schaffung von Innovationschancen für Einrichtungen, Lehrkräfte und Lernende.
- intensivere Nutzung frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien, wobei sicherzustellen ist, dass alle aus öffentlichen Haushalten finanzierten Lehrmittel für jeden zugänglich sind.
- Bessere IKT-Infrastrukturen und Konnektivität in den Schulen.

In dem Bewusstsein, dass die Bildungslandschaft sich rasch verändert, erklärte Androulla Vassiliou, Kommissarin für Bildung, Kultur und Jugend sowie Mehrsprachigkeit, dass es notwendig sei, "eine offenere Einstellung zu neuen Lernmethoden zu schaffen, um die Beschäftigungsfähigkeit, die Kreativität sowie den Innovations- und Unternehmergeist bei unseren jungen Menschen zu fördern".

Gleichzeitig geht aus dem Dokument der Europäischen Union hervor, dass die meisten Lehrkräfte sich nicht für digital versiert halten oder in der Lage zu sein glauben, digitale Kompetenzen wirksam zu vermitteln.

In dem im September 2015 von der OECD, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, veröffentlichten Bericht "Students, Computers and Learning: Making the Connection" wird bestätigt, dass die Technologieanwendung im Unterricht, die von Land zu Land und in den einzelnen Lehranstalten Unterschiede aufweist, von zahlreichen Faktoren abhängt, u.a. dem Computerzugang in Computerräumen oder direkt im Klassenzimmer oder einem Curriculum, in dem der Erwerb digitaler Kompetenzen vorgesehen ist, aber vor allem von der Unterrichtskompetenz der Lehrkräfte mit digitalen Medien.

Lehrkräfte müssen heute über neue Kompetenzen verfügen, wie schon in dem "UNESCO ICT Competency Standards for Teachers of 2010" festgelegt wurde: sie müssen in der Lage sein, zu teilen, zu kooperieren, zu interagieren und Netzwerkressourcen zu nutzen. Die Lernumgebung ist nicht mehr auf den Unterrichtsraum beschränkt, sondern wird durch eine neue Auffassung von Raum und Zeit zu einem "offenen Raum" des Wissens erweitert.

Durch die konkrete Möglichkeit eines "ubiquitous learning" (allgegenwärtiges Lernen) entsteht ein neues, offenes, zugängliches und sicherlich inklusives Lernkonzept. Der Zugang zu Informationen, der einst ausschließlich über gedruckte Bücher erfolgte, steht nun allen zur Verfügung. Da Technologien als Instrumente und nicht als Unterrichtsziele zu verstehen sind, sind auch die Räumlichkeiten an diese Veränderungen anzupassen. Der Computerraum ist nicht mehr getrennt zu betrachten, sondern wird zu einem Arbeitsmittel, wo "Wissen und Knowhow miteinander verschmelzen", wobei die aktive Teilnahme des Lernenden gefördert wird und dieser endlich in den Mittelpunkt des Lernens gestellt wird.

Mit Technologie ausgestattete Klassenzimmer, wo alle einzeln oder zusammen das Web nutzen können, mobile Labore, wo mit Boxen oder Wagen jeder Raum in digitale Klassenzimmer und in alternative Räume umgestaltet werden kann, die allen (Gruppen, offenen Klassen...) offen stehen, werden zu Modellen, die jede Lehranstalt anwenden kann. Es ist nicht mehr erforderlich, sich für eine einzige Ausstattung zu entscheiden, vielmehr können "hybride Lösungen" eine allumfassende digitale Inklusion begünstigen. Das schon mehrfach angewendete und erprobte Konzept BYOD (Bring your own device, bring dein eigenes Gerät mit) fördert das Schaffen einer "leichten" digitalen Klasse und einer inklusiven Lernumgebung.

Durch Richtlinien und Vorgaben bezüglich der Verwendung von Handys, mit denen die Verwendung von eigenen Geräten während des Unterrichts geregelt werden soll, wurde die Möglichkeit einer verantwortungsbewussten Nutzung mobiler Geräte stark eingeschränkt.

Ein anfänglicher Bildungspakt mit den Eltern und eine genaue Regelung der Lehranstalt, durch die eine korrekte Anwendung gesichert werden kann, kann hingegen eine "gemischte" Anwendung leichter Technologien fördern.

Die Lernumgebung ist somit eine wichtige Variable für das Lernen einer Fremdsprache und die Unterstützung durch Technologien kann einen beträchtlichen Mehrwert sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schülerinnen und Schüler darstellen.

Durch Verwendung der Cloud außerhalb des Klassenzimmers zu sein, ermöglicht es das, was zuvor auf die informelle Sphäre beschränkt war, in einen Dialog mit dem formellen und institutionellen Bereich zu bringen; die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt und sind die Hauptakteure ihres persönlichen Lernprozesses. Die Lehrkraft ist nicht mehr alleiniger Wissensvermittler, muss in der Lage sein, allen Schülerinnen und Schülern dieselben Lernmöglichkeiten zu bieten und muss über jene digitalen Kompetenzen verfügen, die Teil der Bildung und beruflichen Entwicklung sind, wenn man im Bildungsbereich tätig ist.

Offene Bildungsressourcen (OER)

Dank Internet hat jede Lehrkraft die Möglichkeit des freien Zugangs zu verschiedenen Arten der Unterrichtspraxis, Ressourcen und unterschiedlichen Inhalten. Die offenen Bildungsressourcen sind wie schon erwähnt der Schlüssel für die moderne Bildung, aber es sollte erwähnt werden, dass nicht alles, was man online findet, frei verwendet werden kann.

Der Text "Going open lang OER" von European Schoolnet¹¹ stellt einen übersichtlichen Leitfaden für alle dar, die mit OER (Open Educational Resources) arbeiten möchten. Er enthält nützliche grundlegende Hinweise für Lehrer/-innen, die Bilder, Audiodateien und Texte suchen und auswählen, um diese mit Creative-Commons-Lizenzen zu benutzen und frei abändern zu können.

¹¹ <http://goo.gl/ViRBRe>.

Für Lehrkräfte, die Hilfe bei der Planung einer interaktiven Unterrichtsstunde brauchen, sind die im Internet vorhandenen Repositories ausgesprochen nützlich. Mit Videos von *TedEd*, Unterrichtsstunden von *Scientix* oder dem Sender *Teachertube* stehen den Lehrkräften fertiges Material und Unterrichtsstunden zur Verfügung, die sie verwenden können. Es kann eine Sharing-Community gegründet werden, wo jede einzelne Lehrkraft den anderen ihre Arbeit und Tätigkeiten zur Verfügung stellt. Diesbezüglich ist das Repository¹² von Iprase zu erwähnen, das alle Unterrichtspläne der an den Kursen zur CLIL-Methodik teilnehmenden Lehrkräfte enthält, die mit Creative-Commons-Lizenzen freigegeben werden, um den Anwendern die Möglichkeit zu geben, das Material wiederzuverwenden und es an den Kontext, in dem sie tätig sind, anzupassen.

Kommunikation

Kommunikation ist die grundlegende Sprachkompetenz, mit der Sprache im Lernprozess tatsächlich "in Bewegung kommt". Lehrkräfte können Online-Umgebungen und virtuelle Klassenzimmer schaffen, mit denen die Interaktion in der Fremdsprache zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern und Schülerinnen und Schülern untereinander auch jenseits des Klassenzimmers stattfinden kann. *Edmodo*¹³ ist ein weltweit in Schulen eingesetztes Lernnetzwerk für die Organisation von Gruppen. Die Lehrkraft kann Hausaufgaben, Tests und Umfragen senden, in kleinen Gruppen arbeiten lassen, als wäre man im Klassenzimmer. Die Benutzeroberfläche ähnelt der von dem bekannteren sozialen Netzwerk Facebook. Die Schülerinnen und Schüler haben Zugang über einen einfachen Code, ohne dass sie ihre E-Mail-Adresse angeben müssen.

Die Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen werden hingegen durch das Podcasting verbessert, mit dem Mediendateien (Audio und Video) über das Internet angeboten werden können. Durch Programme wie *Spreker* oder *Podomatic* können sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler kurze Texte aufnehmen und sie im Internet verfügbar machen und teilen.

Kognition

Wie kann man hingegen auf kreative Art und Weise das Leseverstehen entwickeln? Mit Webanwendungen zum Erstellen von Mind-Maps wird das kooperative Lernen im Klassenzimmer unterstützt, wohingegen das Teilen von Inhalten die kollaborative Konstruktion fördert.

Eine grundsätzliche Voraussetzung ist natürlich das Vorhandensein einer Internetverbindung.

¹² <http://trilinguismo.iprase.tn.it/lesson-plan>.

¹³ www.edmodo.com.

Mindomo, *Coogole*, *Mindmeister* und *Bubble.us* sind hilfreich zum Notizen machen, für Brainstorming und um andere Ressourcen mit verschiedenen Knoten zu verknüpfen, wodurch die Mind-Map hypermedial und hypertextuell wird. Berücksichtigt man, dass die Mind-Map eine grafische Darstellung von Gedanken ist, sollte es vermieden werden, vorgefertigte Maps zu verwenden und stattdessen den ihr zugrunde liegenden kognitiven Prozess fördern, um dem Lernen mehr Bedeutung zu verleihen. Das kreative Denken kann durch das Erstellen von Präsentationen gefördert werden, die über die klassische *PowerPoint*-Präsentation hinausgehen, z.B. mit Anwendungen wie *Emaze*¹⁴ oder durch das Erstellen einer persönlichen "Miniatur-Website" oder eines digitalen Portfolios mit Programmen wie *Tackk*¹⁵, wodurch Reflexion und der metakognitive Aspekt angeregt werden. Das persönliche Portfolio ist nicht mehr nur ein persönliches, in sich geschlossenes Instrument, sondern wird geteilt und erlebt Interaktion mit der Außenwelt.

Als Internet-Einstieg werden die Entwicklung und die Benutzung von *WebQuest* empfohlen. Um digitale Kompetenzen zu erwerben, benutzen die SchülerInnen das problem solving, sie erkundigen sich durch Links und durch von der Lehrkraft angegebene Webseiten, auf einer Art "Schnitzeljagd". In der *Zunal*¹⁶, Web-App zum *WebQuest*, kann man gegen Bezahlung *WebQuest* von anderen wieder benutzen und anpassen, im Hinblick auf eine Perspektive von Open Educational Resources.

Die Anwendung, die wir näher untersuchen, nennt sich *Padlet*¹⁷ und ist eine virtuelle Tafel, auf der virtuelle "Post-Its" von den Nutzern angebracht werden können.



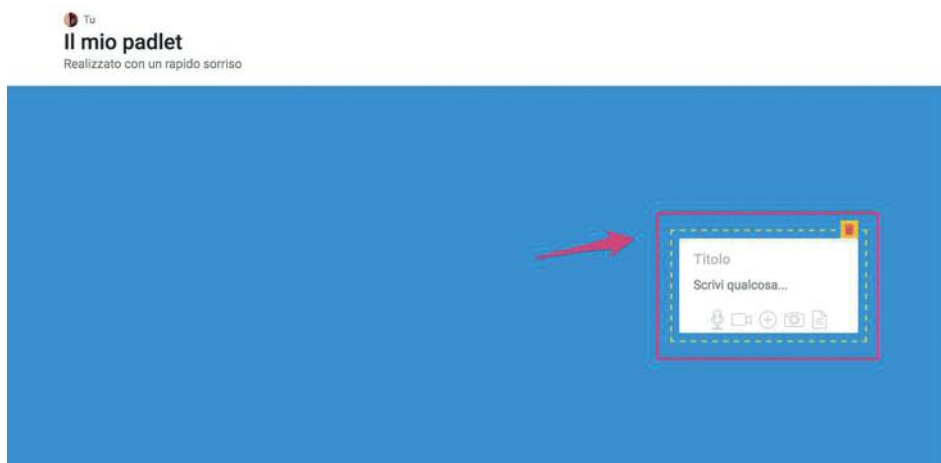
¹⁴ www.emaze.com.

¹⁵ <https://tackk.com>.

¹⁶ <http://zunal.com/>.

¹⁷ <https://padlet.com/>.

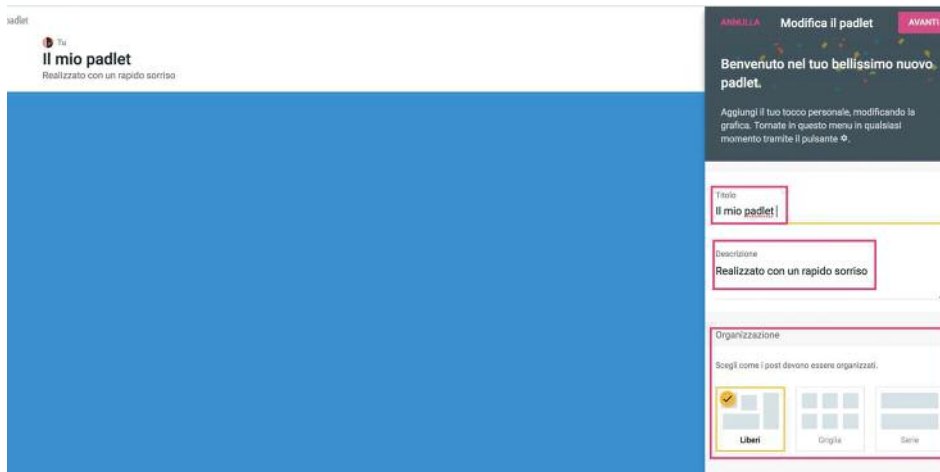
Nachdem man sich registriert und einen Account angelegt hat, klickt man auf "ein Padlet erstellen", um eine virtuelle Wand zu erstellen. Man gibt dieser einen Titel, eine Beschreibung und entscheidet, ob die Post-Its frei, in einem Raster oder der Reihe nach angeordnet werden sollen.



Die Lehrkraft kann nun entscheiden, was mit den Schülerinnen und Schülern geteilt wird: entweder kann die Tafel privat sein, der Zugang kann mit einem Passwort eingeschränkt werden oder sie kann öffentlich sein und einzelne "Genehmigungen" zum Schreiben oder Ansehen erteilen. Die Lehrkraft kann außerdem per E-Mail die Teilnehmer zum kollaborativen Schreiben einladen.



Nun ist die Wand zur Nutzung bereit. Jeder kann von seinem Gerät aus (Smartphone, Tablet oder PC) ein Post-It hinzufügen. An jedes Post können Bilder, Links oder Dokumente angehängt werden.



Padlet wird so zu einem inklusiven Tool, wo sich jeder mit seinen individuellen Ressourcen einbringen kann. Es kann vielseitig eingesetzt werden, z.B. für Brainstorming, Gruppenarbeit, individuelle Ergebnissicherung und Diskussionsstichworte und es kann auch mit BYOD mit jeder Art von Gerät genutzt werden. Eine gute Alternative zu *Padlet* ist *Linoit*¹⁸ (auch als Tablet-Version), das zusätzlich die Möglichkeit bietet, verschiedenfarbige Post-Its zu erstellen.

Kultur

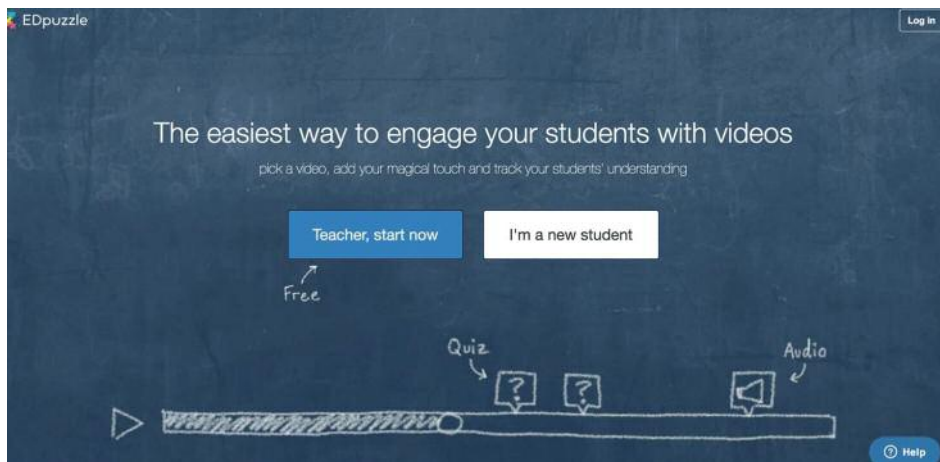
Enzyklopädien, dicke Bücher und Nachschlagewerke haben unser "Dasein" in der Schule geprägt. In der modernen Gesellschaft ist der Zugang zu Informationen durch das bereits erwähnte "ubiquitous learning" frei. Die Nutzung von Multimedia und vor allem Videos ist zu einer Selbstverständlichkeit geworden.

Die Menge an im Internet vorhandenen Videos bietet sowohl allgemeine Bildungsmöglichkeiten als auch spezifische Hilfe für das Fremdsprachenlernen. Neben dem einfachen Ansehen können Videos auch für die Nutzung im Unterricht kreativ bearbeitet werden. Wie kann man diese durch Hinzufügen von Anmerkungen, Kommentaren und anderen Ressourcen interaktiv machen und sie auch im Rahmen des "umgedrehten Unterrichts" einsetzen? Diesbezüglich wurden in den vergangenen Jahren webbasierte Anwendungen entwickelt, mit denen es möglich ist, Filme und Videos zu bearbeiten und zu erstellen, diese neuen Multimedia-Objekte zu veröffentlichen und mit anderen zu teilen.

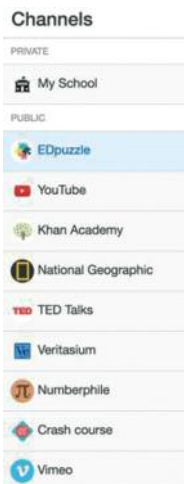
*Edpuzzle*¹⁹ ist eine der Web-Apps, mit der man ein Video in eine interaktive Unterrichtsstunde umgestalten kann.

¹⁸ <http://en.linoit.com/>.

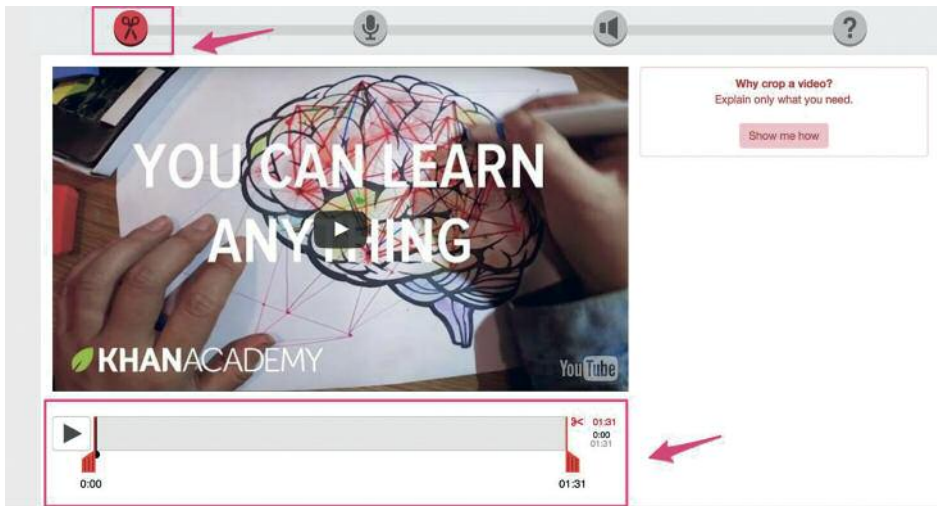
¹⁹ www.edpuzzle.com.



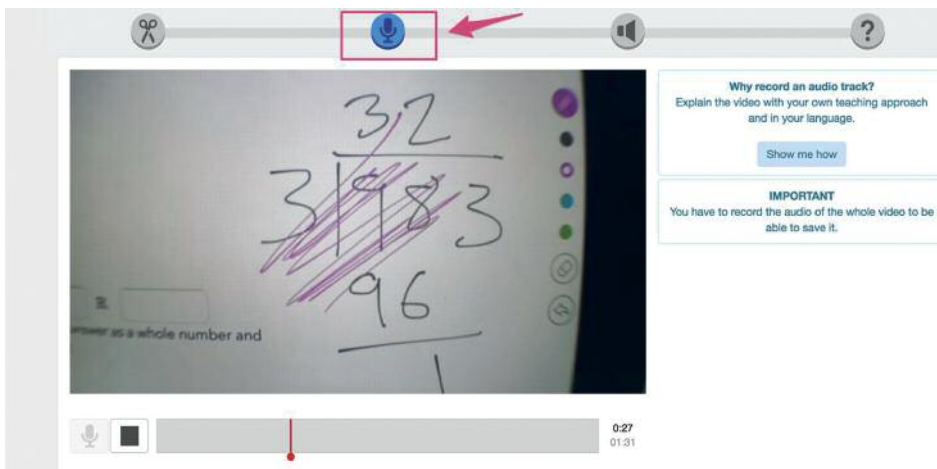
Nachdem man sich registriert hat, kann man auf Kanälen wie *Youtube*, *Khan Academy*, *National Geographic* nach Videos suchen oder ein selbst erstelltes Video hochladen.



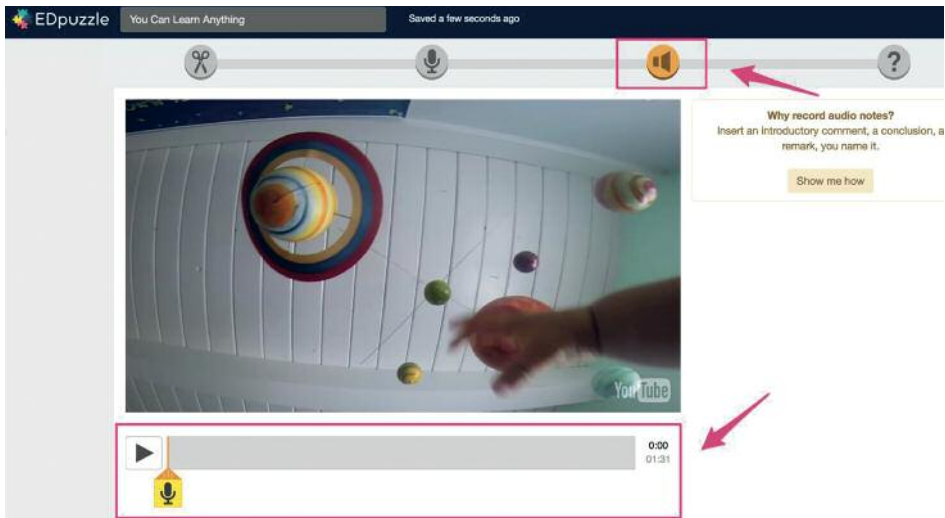
Nachdem ein zu bearbeitendes Video ausgewählt wurde, stehen verschiedene Tools zur Verfügung, um es interaktiv zu machen, mit der Scheren-Ikone und den beiden Cursors kann man einen Teil wegschneiden, um es zu verkürzen.



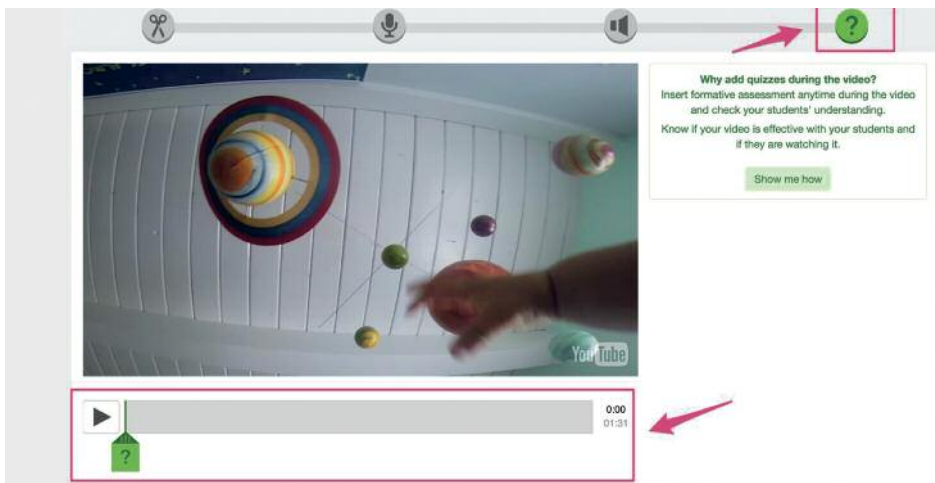
Man kann den gesamten Ton löschen und eine von der Lehrkraft oder von den Schülerinnen und Schülern aufgenommene Audiodatei hinzufügen, zum Beispiel um Schlüsselkonzepte zu erklären.



Es können Kommentare, eine Einleitung oder vertiefende Einblicke als Audiodatei eingefügt werden.



Zu guter Letzt können Fragen und Fragebögen im Textformat hinzugefügt werden, um ein unmittelbares Feedback von den Schülerinnen und Schülern zu erhalten und somit ihr Lernen durch formative Evaluation zu überprüfen.



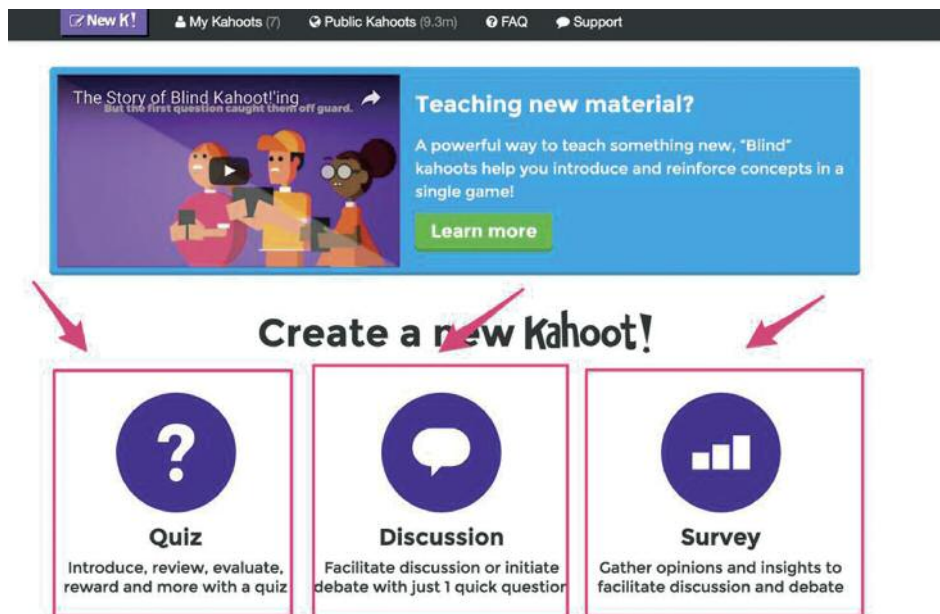
Nun wird die Video-Lektion gespeichert und den Schülerinnen und Schülern in der zuvor geschaffenen virtuellen Klasse als Hausaufgabe zugewiesen.

Die Lehrkraft kann den gesamten Vorgang überprüfen und überwachen, kann sehen, wer das Video angesehen hat, wie lange und ob er die Fragen beantwortet hat.

Es handelt sich also um ein ausgesprochen nützliches Hilfsmittel für einen interaktiven Unterricht und die aktive Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler.

Prüfung und Evaluation

Welche Möglichkeiten bieten die Technologien im Bereich der Evaluation? Die Unmittelbarkeit eines Feedbacks ist zum Beispiel ausschlaggebend für die Ko-Konstruktion von Wissen oder das Erstellen eines Rasters für die Evaluation, mit dessen Hilfe die Lehrkraft verschiedene sprachliche Aspekte der Lernenden bewerten kann. Noch wichtiger ist jedoch die Möglichkeit, die Fähigkeit zur Selbstevaluation bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Eines der am häufigsten eingesetzten Tools ist *Kahoot*²⁰, mit dem die Schülerinnen und Schüler von ihrem mobilen Endgerät aus Fragen beantworten können. Nachdem man sich registriert hat, kann man ein Quiz, eine Debatte oder eine Umfrage erstellen.



Man macht weiter mit dem Hinzufügen eines Titels, einer Beschreibung, eines Bildes oder eines Videos und wählt die zu verwendende Sprache aus.

²⁰ <https://getkahoot.com>.


Close
K! Description
Ok, go

Title (required)

Description (required)

A #math #blindkahoot to introduce the basics of #algebra to #grade8

Cover image

Add image

or drag & drop

Visible to

Everyone

▼

Language

English

▼

Audience (required)

Please select...

▼

Credit resources

Intro video

https://www.youtube.com/watch?v=xvNR4SRJu08

Nun beginnt man mit dem Erstellen der Fragen, denen Bilder oder Videos hinzugefügt werden können. Vor allem aber gibt man ein, innerhalb welcher Zeit die Fragen beantwortet werden müssen.

Question (required)

Time limit



20 sec

▼

Award points

YES

Media

Add image
Add Video


or drag & drop image

Answer 1 (required)

✓

Answer 2 (required)

✓

Answer 3

✓

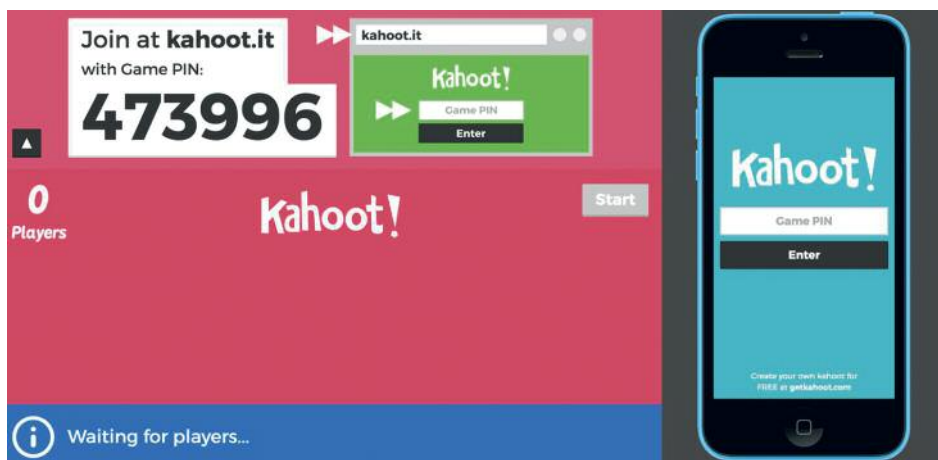
Answer 4

✓

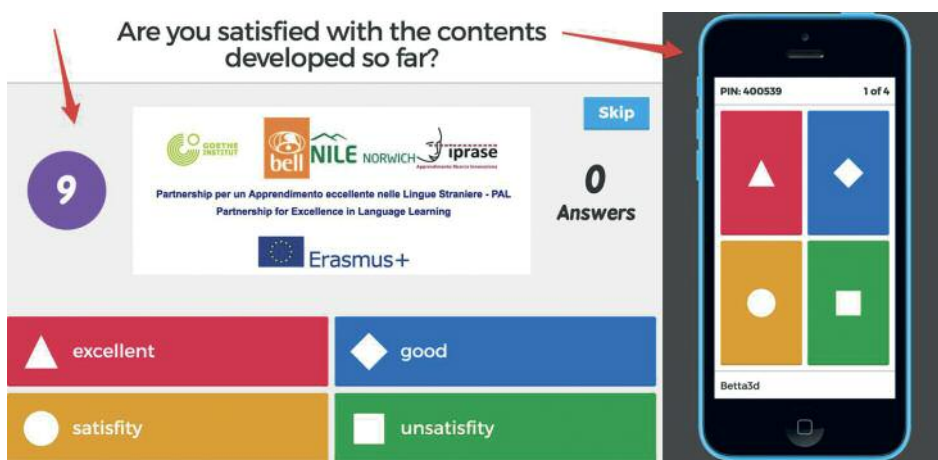
Credit resources

Nachdem alle Eingaben erfolgt sind und gespeichert wurden, kann man im Preview überprüfen, ob alles funktioniert und dann Kahoot starten.

Alle Teilnehmer müssen den Link *kahoot.it* öffnen, den Game PIN und einen Nickname eingeben.



Ist der Fragebogen/die Umfrage fertig, klickt die Lehrkraft auf Start. Die Fragen erscheinen am Whiteboard in der Klasse, während die Schülerinnen und Schüler auf ihren Endgeräten die möglichen Antworten sehen. Jede Antwort hat unterschiedliche Farben oder Symbole.



Nachdem die anfangs eingegebene Antwortzeit abgelaufen ist, sammelt das System die Daten und macht sie über ein Histogramm auf dem Bildschirm sichtbar, bis alle Fragen beantwortet wurden.

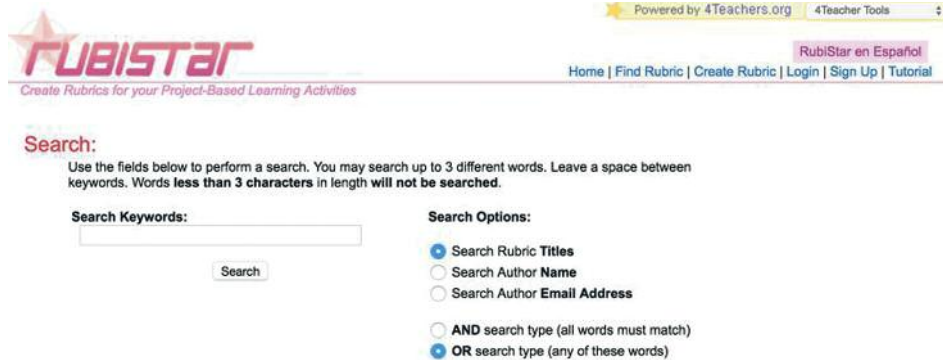
Am Ende lädt die Lehrkraft alle in einer Kalkulationstabelle gespeicherten Daten runter, um so die einzelnen Antworten zu überwachen.

Kahoot ist ein vielseitig einsetzbares Tool, das sowohl bei Erwachsenen als auch bei Jugendlichen sehr beliebt ist.

Für das Ausfüllen von Bewertungskriterien empfehlen wir hingegen *Rubistar*²¹,

²¹ <http://rubistar.4teachers.org/index.php>.

eine Anwendung, die allen registrierten Nutzern die Möglichkeit bietet, ihre eigenen Kriterien zu speichern und zu ändern. Mit einer Suchmaske kann man hingegen bereits erstellte Bewertungskriterien finden, um diese zu teilen.



Unterrichtsplan

Mit dem vom London Institute of Education entwickelten *Learning Designer*²² Tool können Lehrkräfte effiziente und technologieintegrierte Unterrichtsaktivitäten erstellen.

Es bietet eine Reihe von webbasierten interaktiven Instrumenten, präsentiert sich mit einer Sequenz von Aktivitäten, die einer Unterrichtsplanung mit den wichtigsten Merkmalen ähneln und wird wie ein wirklicher Unterrichtsplan dargestellt. Möchte eine Lehrkraft beginnen, stehen ihr eine Reihe von anderen Unterrichtsplänen zur Verfügung, die ihr eine erste, weiterzuentwickelnde und dem eigenen Gebrauch anzupassende Idee liefern können. Zuerst müssen Kompetenzen und Zielsetzungen angegeben werden, dann kann man diese anhand eines auf Blooms Taxonomie beruhenden Schemas sortieren. Aufgrund der sich daraus ergebenden Art des Lernens werden die einzusetzenden technologischen Instrumente bestimmt: Wiki oder geteilte Dokumente können benutzt werden, um die Kooperation und die Produktion zu fördern, während die Funktionen eines Forums oder von Kommentaren in Blogs eine Diskussion anregen können. Es handelt sich um ein nützliches Tool für die Reflexion und Selbstevaluation der eigenen Lehrtätigkeit, es ermöglicht auch die Verbindung von verschiedenen Ressourcen (Audiodateien, Videos, Dokumenten) für einzelne Unterrichtsaktivitäten. Nach dem Erstellen der Projekte können diese in ein gemeinsames Repository gestellt und mit anderen geteilt werden.

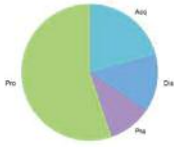
Ein Beispiel für einen mit *Learning Designer* erstellten Unterrichtsplan.

²² <http://learningdesigner.org/>.

Home / Browser / Education sector / Suitable for Primary Education / Curated design: Show and Tell your use of learning technology

Curated design: Show and Tell your use of learning technology

Name	Curated design: Show and Tell your use of learning technology	Aims	To enable students to learn from each other, and see a wide ...
Topic	Using learning technology	Outcomes	Demonstrate, Evaluate
Learning time	240 minutes	Editor	diana
Designed time	290 minutes		
Number of students	36		
Description	This was a weekly activity in a wholly online international ...		



Turn editing on

Prepare your contribution for the class

Read 30 1 0

Read the document "Instructions for your Show and Tell contribution" on how to contribute an account of your experience of using a particular learning technology, as a student or teacher.

Produce 150 1 0

Discuss yours and others' contributions and the issues they raise.

Read 30 1 0

In the Show and Tell contribution Forum: Read through all the recently posted contributions, the student comments, and the teacher comments, and decide which two (or more) you will comment on (with a preference for those with fewest comments to date).

Follow-through

Practice 0 0 0

Use the Show and Tell contributions as exemplars in your further discussion Forum posts, because these are a shared experience of technology for the whole class. In particular make use of the new kinds of pedagogies they illustrate, and the different learning contexts represented..

Ein E-Book ist kein Book!

Von einer Online-Umgebung in die andere zu wechseln und dabei verschiedene Logins zu haben kann irritierend sein und bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zu Verwirrung führen. Abgesehen von den E-Learning-Plattformen, die in allen Lehranstalten vorwiegend als simples Repository zur Anwendung kommen, wäre es sinnvoll, alle Aktivitäten in einem digitalen Buch miteinander zu verbinden. Im Unterschied zu Büchern im PDF-Format, die überwiegend in Papierform verwendet werden (PDF-Dateien werden üblicherweise vor dem Lesen ausgedruckt), können E-Books im ePub-Format auch mit allen Endgeräten gelesen werden, vor allem aber ist es mit einem ePub-Buch möglich, jederzeit Umfang und Layout des Textes zu verändern, Anmerkungen zu schreiben und Textstellen zu markieren, was eine Personalisierung des Lernens mit sich bringt.

*Epubeditor*²³ ist ein in Italien entwickeltes Tool zum Erstellen von E-Books im ePub-Format. Mit ca. 35.000 Anmeldungen kommt es in zahlreichen italienischen Schulen zur Anwendung. Der Mehrwert dieses vielseitig einsetzbaren und leicht zu bedienenden Instruments liegt in der Möglichkeit, das kooperative Schreiben zu teilen, anders ausgedrückt: Es ermöglicht das Entstehen eines von mehreren Autoren verfassten Buchs. Es kann zum Erstellen von Skripten der Lehrkraft oder zum Sammeln der Schülernotizen verwendet werden. Über den HTML-Code ist es möglich, alle bisher erwähnten Instrumente einzubetten.

Es folgt ein einfaches Tutorial für die Anwendung von Epubeditor.

²³ www.epubeditor.it.

An italian tool to create ebook

www.epubeditor.it

ePubEditor

[Home](#) [Info](#) [Prezzi](#) [Registrati](#) [Login](#) [Blog](#) 



Sign in with facebook or google account

ePubEditor

[Home](#) [Login](#) [Registrati](#)

Registrazione

Accedi direttamente con il tuo account Facebook o Google:

[f Log In](#) [g+ Accedi](#)

oppure registrati compilando il modulo seguente:

Nome:

Cognome:

E-mail:

☒ Autorizzo invio di newsletter e comunicazioni via mail


Scegli il tipo di sottoscrizione:

Free Componente di team	gratuito versione con funzioni base. Per dettagli e confronti vedi qui . Se ti stai registrando come componente di un team, scrivi il codice che ti è stato comunicato dal responsabile del tuo team, altrimenti lascia pure vuoto questo campo. Codice Team: <input type="text"/>
Single	67-60 36.00 Euro/anno offerta lancio! versione completa.
Team	138-60 99.00 Euro/anno offerta lancio! versione completa, con un massimo di 35 utenti che potranno registrarsi gratuitamente presentando il codice assegnato al team.
Team Extended	248-70 259.00 Euro/anno offerta lancio! versione completa, con un numero illimitato di utenti che potranno registrarsi gratuitamente presentando il codice assegnato al team.

For the beginning choose free account

How to create ebook

ePubEditor

Version: FREE [▲ ELISABETTA ▼](#) 

[Home](#) [Forum](#) [Help](#)

You can boost your experience with ePubEditor by subscribing one of the **PREMIUM** versions proposed.

In order to **upgrade** your account to one of the **Premium** versions, clic on your name on the top right corner of the page and select: [Buy/Renew full version](#).

Try free for 30 days the full version of ePubEditor! Click [here](#) to find out more.

[New ebook](#) [▲ ePubEditor Users' eBooks](#)

Choose a title for your ebook

The screenshot shows the 'ePubEditor' interface. On the left is a sidebar with links: Home, Forum, Help, Web preview, Share editing, Clone ebook, Delete ebook, and Export ebook. The main area has tabs for 'Info', 'Contents', 'Theme', and 'Options'. The 'Info' tab is active, showing a 'General information' form. The form includes fields for Title, Author (Elsabetta Nanni), Language (en), and Cover file (pg, png, gif). There are buttons for 'Remove cover' and 'Upload cover'. At the bottom, there are 'Edit' buttons for 'LOM metadata SCORM' and 'EPUB metadata', and a 'Save' button.

General information

Title

Author: Elsabetta Nanni

Language: en

Cover file (pg, png, gif): Scegli file N...o

Remove cover Upload cover

LOM metadata SCORM Edit

EPUB metadata Edit

Save

Choose content for your book

The screenshot shows the 'Contents' tab of the ePubEditor. A dropdown menu is open, showing options for adding content to the ebook. The options are: Text with optional image/audio/video, Text with infographic, Multiple choice question, True/false question, Closed gap fill, Reorder sequence, Matching, Drag&Drop on text (Web only), Open gap fill (Web only), Drag&Drop on image (Web only), Folder, and Import ODT.

Contents of the ebook

New

- Text with optional image/audio/video
- Text with infographic
- Multiple choice question
- True/false question
- Closed gap fill
- Reorder sequence
- Matching
- Drag&Drop on text (Web only)
- Open gap fill (Web only)
- Drag&Drop on image (Web only)
- Folder
- Import ODT

il mio libro

The screenshot shows the 'il mio libro' editor interface. It has tabs for 'Text with optional image/audio/video', 'Sidebar', 'Thread', and 'History'. The 'Text with optional image/audio/video' tab is active, showing a 'Title' field and two checkboxes: 'Include in TOC' and 'Include title into the page'. Below these is a 'Text' area with a rich text editor toolbar. The toolbar includes buttons for bold, italic, underline, text color, background color, bulleted list, numbered list, link, unlink, image, video, and source code.

Text with optional image/audio/video

Title

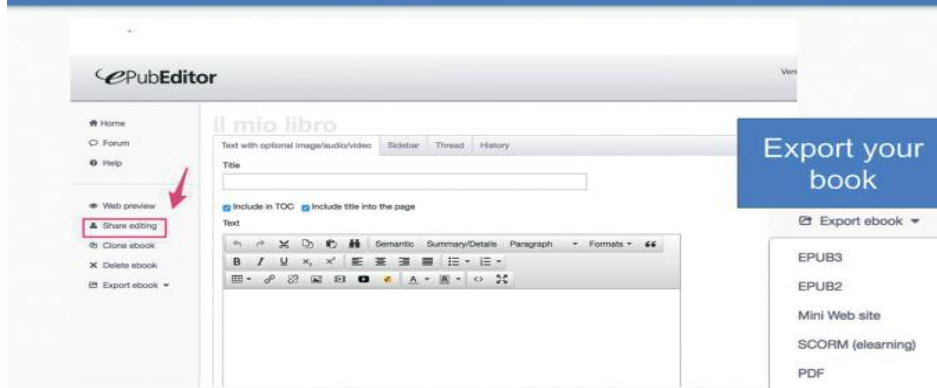
☒ Include in TOC ☒ Include title into the page

Text

Rich text editor toolbar: Bold, Italic, Underline, Text color, Background color, Bulleted list, Numbered list, Link, Unlink, Image, Video, Source code.

Add
text
image
video

Share to collaborate writing with other teachers and students



Fazit

In diesem Abschnitt wurde ein Überblick über einige der wichtigsten digitalen Hilfsmittel für das Unterrichten, das Lernen, die Kommunikation und die Evaluation im Fremdsprachenunterricht gegeben. Die erwähnten Tools haben hohes Potential, die Lernerautonomie und die Effizienz des Unterrichts zu fördern und zu steigern. Unsere Schülerinnen und Schüler sind mittlerweile "Digital Natives" und daran gewöhnt, über das Netz Informationen zu erhalten und zu kommunizieren. Sowohl im als auch außerhalb des Klassenzimmers des 21. Jahrhunderts sind digitale Ressourcen fester Bestandteil der Unterrichtsmittel. Da die digitale Technologie sich fortlaufend weiterentwickelt, müssen die Leserinnen und Leser bedenken, dass es sich bei diesem Abschnitt um "Work-in-Progress" handelt und dass sich die Zahl der neuen digitalen Tools ständig erhöht und diese fortlaufend aktualisiert werden.

Hinweis

Auf der mit *Mindomo* erstellten Mind-Map "Tools for learning languages"²⁴ kann man einen Überblick über alle genannten Tools erhalten. Der Zugang zu den Inhalten ist auch über QRCode möglich. Es handelt sich um bestimmte Codes, die Informationen enthalten, die man über eine App für die Betriebssysteme Android oder IOS einsehen kann. Die QRcodes sind dank ihres großen Potentials ausgesprochen nützlich für den Unterricht, z. B. um Material oder Zusatzressourcen zu erstellen oder Hausaufgaben zuzuweisen. Werden sie zum Teilen von Notizen und Inhalten verwendet, ist es mit *QR Voice*²⁵ sogar möglich, eine Audio-Datei in einem Qrcode aufzunehmen.

Der vorliegende Beitrag ist als nicht abgeschlossene "Work in Progress" zu betrachten, wenn man die Geschwindigkeit berücksichtigt, mit der neue Tools im Web erstellt und herausgegeben werden. Wir behalten uns dementsprechend vor, die Liste der empfohlenen Tools zu einem späteren Zeitpunkt zu aktualisieren.

²⁴ <http://goo.gl/pr0KKG>.

²⁵ <http://qrvoice.net/>.

ABSCHNITT 4

BEWÄHRTE VERFAHREN FÜR DIE LEHRERFORTBILDUNG

Sitting next to Nellie is a term used to describe poor-quality on-the-job training where a trainee is not instructed by a qualified trainer but instead is expected to learn how to do the job by observing someone who has been doing the job for years (i.e. Nellie). Such training is not planned or systematic, but instead is haphazard and variable. Although the trainee might glean much of Nellie's expertise, he or she will also pick up her bad habits. And although Nellie might well be personable, she does not necessarily have the skills to train others.

Sitting next to Nellie (neben Nellie sitzen) ist ein Ausdruck, mit dem eine qualitativ minderwertige Fortbildung am Arbeitsplatz bezeichnet wird, bei der die fortzubildende Person nicht durch einen qualifizierten Trainer trainiert wird, sondern von ihr erwartet wird, dass sie lernt, worin ihre Arbeit besteht, indem sie andere (Nellie), die diese Arbeit über eine lange Zeit verrichtet haben, beobachtet. Die Fortbildung ist nicht geplant oder systematisch, sondern erfolgt willkürlich und wechselhaft. Vielleicht gelingt es der fortzubildenden Person, einen Großteil von Nellies Wissen aufzunehmen, aber sie wird auch die falschen Verhaltensweisen übernehmen. Es mag auch sein, dass Nellie ein angenehmer Zeitgenosse ist, aber das bedeutet nicht, dass sie ein guter Trainer ist.

www.oxfordreference.com

Diese Definition mag Nellie gegenüber etwas hart erscheinen; tatsächlich ist "sitting next to Nellie" eine seit langer Zeit übliche Art und Weise, fachliche Fertigkeiten zu vermitteln und bildet noch immer die Grundlage eines großen Teils der Fortbildung am Arbeitsplatz, einschließlich des Großteils der Fortbildung von Lehrkräften weltweit. Egal ob diese am Beginn ihrer Laufbahn stehen oder sich nach längerer Berufserfahrung weiterbilden möchten, können Lehrkräfte natürlich viel lernen, wenn sie ihre Kolleginnen und Kollegen mit mehr Berufserfahrung bei der Arbeit beobachten. Ist das präsentierte Modell gut, kann dessen Nachahmung ein guter Ausgangspunkt für Lehrkräfte in der Ausbildung sein, die sich erst auf einen Ansatz verlassen können müssen, von dem sie wissen, dass er funktioniert, bevor sie probieren, ihn zu variieren oder sich vielleicht eigene Aktivitäten für die Klasse auszudenken. Möchte man allerdings, dass die Fortbildung der Lehrkräfte dauerhafte Wirkung zeigt, muss sie mehr umfassen als diese Art praktischer Ausbildung und muss die Logik,

auf der die Praxis im Klassenzimmer beruht, vermitteln. Bei der Fortbildung von Lehrkräften sollte, egal ob sie in Form von Extensivkursen oder von Weiterbildungsseminaren und Workshops erfolgt, ein Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis gefunden werden. Es ist eher unwahrscheinlich, dass Kurse und Lehrgänge, deren Schwerpunkt nur auf der Praxis im Klassenzimmer liegt, ohne die grundlegenden methodischen Prinzipien zu berücksichtigen, eine lang anhaltende Wirkung auf den Unterricht mit sich bringen. Anfangs mag es scheinen, dass sie den Unterschied machen, aber jede Art von Veränderung wird von kurzer Dauer sein. Im Gegensatz dazu könnte die Fortbildung, bei der die Theorie im Mittelpunkt steht, ohne dass eine Verbindung mit der Praxis im Klassenzimmer hergestellt wird, zu einer Art (deklarativem) Wissen über das Unterrichten führen, ohne dass eine Verbindung mit einer anderen Art von Wissen (dem prozeduralen), d.h. wie man unterrichtet, hergestellt wird.

Es ist somit klar, dass für eine wirkungsvolle Fortbildung ein Gleichgewicht zwischen diesen Extremen gefunden werden muss. Je stärker die Verbindung zwischen Theorie und Praxis ist, desto kompakter wird die Fortbildung sein und desto wahrscheinlicher ist es, dass sie eine langfristige Wirkung hat. In der Fachliteratur wurden verschiedene Modelle und Programme zur Lehrerfortbildung vorgeschlagen, in denen Empfehlungen gegeben werden, wie die verschiedenen Elemente, aus denen eine effiziente Fortbildungserfahrung bestehen sollte, integriert und miteinander in Beziehung gebracht werden.

4.1 'Activities and procedures for teacher training' (Tätigkeiten und Verfahren für die Lehrerfortbildung) (Ellis 1986)

Rod Ellis unterscheidet grundsätzlich zwei Arten der Lehrerfortbildung, die er als "experiential" (erfahrungsbasiert) und "awareness-raising" (bewusstseinsbildend) bezeichnet. Neben der tatsächlichen Unterrichtspraxis mit echten Schulklassen können das Peer Teaching bzw. das Lehrverhaltenstraining als erfahrungsbasiert bezeichnet werden, während bewusstseinsbildende Fortbildungsmaßnahmen dahingehend ausgelegt sind, die grundlegenden Prinzipien zu verstehen und das Repertoire der Unterrichtstechniken der fortzubildenden Lehrkräfte zu erweitern. Wie Ellis unterstreicht, schließen diese beiden Ansätze einander nicht aus, sondern die Lehrerfortbildung ist häufig eine Kombination aus beiden, zum Beispiel wenn man an die Reflexion und Evaluation nach der Unterrichtsstunde denkt, wie sie beim Großteil der Unterrichtspraxis unter Supervision üblich ist. Die Kurse für Teilnehmer ohne praktische Berufserfahrung (wie Cambridge CELTA oder Trinity Cert TESOL) bevorzugen eher die erfahrungsbasierte Ausrichtung, während Kurse für Lehrkräfte mit Berufserfahrung (z.B. Cambridge Delta oder Trinity Dip TESOL), von denen man annimmt, dass sie die grundlegenden Aspekte der Unterrichtspraxis bereits kennen, den Fokus eher auf die Bewusstseinsbildung legen.

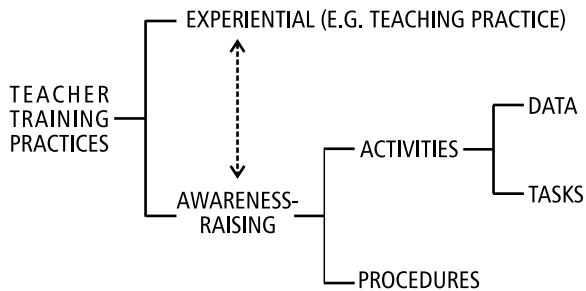


Abbildung 1 - An outline of teacher-training practices

Ellis geht in seinem Modell näher auf den Aspekt der Bewusstseinsbildung ein, indem er die Verfahren in die in seinem Titel angegebenen Unterkategorien Aktivitäten ("activities") und Prozeduren ("procedures") aufteilt. Die Aktivitäten werden weiter in Daten ("data") und Aufgaben ("task") unterteilt. Diese bieten Ausbildern/-innen eine nützliche Checkliste für das einsetzbare Material und die Fortbildungsmaßnahmen, die sie anwenden können, wenn sie dieses Material einsetzen. Zu den Daten gehören:

- Audio- und Videoaufnahmen des Unterrichts;
- Transkription der Unterrichtsstunden;
- Lektüre;
- Material aus Lehrwerken;
- Unterrichtsplan;
- Fallstudien;
- Muster der schriftlichen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler.

(Zu dieser Liste könnten die Präsenzlehre, das Peer Teaching und das Lehrverhaltenstraining hinzugefügt werden, auch wenn diese zur erfahrungsbasierten Seite des Modells gehören). Die Aufgaben, die man den fortzubildenden Lehrkräften mit diesen Arten von Daten zur Durchführung geben kann, können eine oder mehrere der folgenden Handlungen umfassen:

- vergleichen;
- vorbereiten;
- bewerten;
- verbessern;
- anpassen;
- auflisten;
- auswählen;
- klassifizieren;
- hinzufügen/vervollständigen;
- umorganisieren.

Folgende Verfahren vervollständigen Ellis' Taxonomie für die bewusstseinsbildenden Maßnahmen:

- Vorlesungen;
- Gruppen- oder Partnerdiskussionen;
- Workshops;
- Individuelle Aufgaben;
- Vorführungen;
- Datenerhebung;
- Plenumsdiskussionen;
- Diskussionen in Kleingruppen.

Die von Ellis definierten Daten, Aufgaben und Prozeduren bieten den Lehrerfortbildern eine nützliche Checkliste der ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, was Material, Maßnahmen und Vermittlungsmodelle betrifft. Dieses Modell ist jedoch statisch und berücksichtigt nicht die Zeitdimension, auf die hingegen Donard Britten eingeht.

4.2 'Three stages in teacher training' (Die drei Phasen der Lehrerfortbildung) (Britten 1988)

In gewissem Sinne dauert die Lehrerfortbildung das ganze Berufsleben lang und Britten bietet in seinem Artikel eine erste Einschätzung der Arten von Progression, die dies mit sich bringt. Aus Tabelle 1 geht das Spannungsfeld hervor, das sich zwischen den Bedürfnissen der Fortzubildenden in den Anfangsphasen ihrer Fortbildung (erstes Desiderat) und den Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die sie mit zunehmender Berufserfahrung entwickeln müssen (zweites Desiderat), ergibt:

TOPIC IN TRAINING	FIRST DESIDERATUM vs. SECOND DESIDERATUM	
Guided observation	Directly observable behaviours	More significant categories
Skills training	Prescriptive approach to basic skills (lockstep training)	Exploratory approach to develop individual teacher's potential
ELT approach	Focus on the teacher (for training purposes)	Learner-centred teaching (for better learning)
Evaluation of teaching performance	Assessments made or checked by trainers	Practice in self-assessment
Methodology component	Need to impart knowledge (lectures)	Reflexive principle: practice what you preach
Working mode	Small groups for attitude development	Individual for self-reliance

Tabelle 1

Brittens Erwägungen zu diesen Spannungen, die jedem Ansatz der Lehrerfortbildung zugrunde liegen, haben ihn dazu geführt, die (in Tabelle 2 dargestellten) drei Formen der Progression zu empfehlen, die eine nützliche Grundlage für die Planung jedes umfangreichen Fortbildungsprogramms bilden könnten.

PROGRESSION OF	FROM	TO
Scale	Small learner groups Short teaching encounters	Full classes Whole lessons and lesson sequences
Integration	Isolated skills or lesson segments Skills objectives	Skills integrated to achieve learning objectives
Autonomy	Lesson planning and evaluation by trainer or group	Individual planning and self-assessment

Tabelle 2

4.3 Das Programm Cambridge English Trainer Framework (Cambridge English & NILE 2016)

Kürzlich (2016) wurde im Rahmen des (von Cambridge English in Zusammenarbeit mit NILE, Norwich Institute for Language Education entwickelten) Cambridge English Trainer Frameworks eine stark überarbeitete Fassung von Brittens Konzept der Progression zur Beschreibung eines Entwicklungsprogramms für die Lehrerfortbildung verfasst. Der Rahmenplan ist eine Erweiterung des Cambridge English Teaching Framework mit folgenden Zielen:

- Auszubildern/-innen erkennen helfen, an welchem Punkt ihrer beruflichen Laufbahn sie stehen;
- Auszubildern/-innen und ihren Arbeitgebern bei der Planung von Programmen für die berufliche Weiterbildung helfen;
- Forschungsprogramme im Bereich der Weiterbildung der Ausbilder/-innen erkunden.

Der Rahmenplan bietet einen Überblick über die Weiterbildung der Ausbilder/-innen, indem er die Progression der Ausbilder/-innen in fünf Hauptkategorien gliedert, die wiederum in die folgenden drei Kompetenzstufen unterteilt sind: von der Lehrkraft zum Ausbilder, zum Autonomous Trainer (selbständiger/-e Ausbilder/-in) und zum Lead Trainer (führender/-e Ausbilder/-in). Das Programm ermöglicht eine flexible Progression, die auf der individuellen Weiterbildung beruht. Sie kann für die in Vollzeit, in Teilzeit oder nur gelegentlich tätigen Ausbilder/-innen zur Anwendung kommen sowie in Tätigkeitsbereichen, die Fortbildung in irgendeiner Form umfassen. Mit den sich verändernden beruflichen Bedürfnissen kann der Rahmenplan angewendet werden, um die Weiterbildungsprioritäten zu umreißen und festzustellen.

Die fünf Hauptkategorien sind:

- Verständnis des Einzelnen und der Situationen;
- Kenntnisse der Didaktik, der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte;
- Planung, Leitung und Bewertung der Schulungstätigkeiten;
- Unterstützen, Beobachten, Erteilen von Feedback und Bewerten des Unterrichts;
- Berufliche Weiterbildung und Werte.

Die Tabelle auf der folgenden Seite bietet einen Überblick über diese fünf Kategorien der Weiterbildung von Ausbildern/-innen für jede der drei Kompetenzstufen. Es ist zu beachten, dass das Programm lediglich deskriptiven Charakter hat und dass Ausbilder/-innen, je nachdem wie ihre persönliche Fortbildungssituation ist, sich zu verschiedenen Zeitpunkten an verschiedenen Punkten der Skala befinden können, vergleichbar mit dem Fremdsprachenlernen, wo man in gewissen Bereichen auf C1-Niveau, in anderen auf A2-Niveau sein kann!

Cambridge English Trainer Framework Summary



	From Teacher to Trainer	Autonomous Trainer	Lead Trainer
Understanding of individuals and situations	Conducts training in familiar or predictable situations largely based on the trainer's own teaching experience. Deals with predictable individual needs using basic strategies. Demonstrates basic sensitivity to diversity when planning and conducting training.	Conducts training for diverse groups in a variety of situations based on their own and others' teaching experience. Plans in advance to deal with individual needs and attempts to deal with emergent needs using a range of strategies. Demonstrates a diversity-oriented approach to planning and conducting training.	Based on thorough advance needs analysis, often in unfamiliar situations, efficiently deals with needs of individuals, including emergent needs, using a wide range of strategies. Demonstrates deep sensitivity to diversity when planning and conducting training.
Knowledge of teaching, training and teacher development	Demonstrates a clear understanding of language systems, including basic language analysis strategies, and core principles of effective teaching practice, which in turn informs their training. Is aware that training differs from teaching. Demonstrates basic training principles. Uses a limited range of resources.	Understands a number of language analysis strategies. Demonstrates a range of effective core teaching principles and practices. Is aware of non-core teaching practices. Demonstrates a clear understanding of how training is different from teaching. Demonstrates effective training principles. Uses a wide range of resources.	Uses a wide range of language analysis strategies. Demonstrates a wide range of effective core and non-core teaching principles and practice. Demonstrates a range of training approaches, in-depth understanding of a wide range of theoretical concepts in the field as well as practical know-how. Uses an extensive range of resources.
Planning, conducting and evaluating training activities	Conducts pre-prepared training activities with given materials with support. Demonstrates a basic ability to plan, conduct and evaluate teacher training activities.	Adapts given training materials for a particular audience appropriately. Demonstrates a clear and coherent approach to and rationale for planning, conducting and evaluating teacher training activities.	Designs, through principled application and innovation, learning units and courses to meet a wide range of individual needs. Manages the complex interplay of situational factors related to planning, conducting and evaluating training activities.
Supporting, observing, feeding back on and assessing teaching	Sets up and conducts classroom observations using given tools and procedures. Offers general feedback on areas for improvement in teaching and suggests basic strategies for teacher learning. Generally applies given assessment criteria accurately.	Employs a range of observation methods. Applies given observation tools and procedures appropriately. Offers specific feedback on areas for improvement. Suggests clear and appropriate strategies for teacher learning. Consistently applies assessment criteria accurately. Critically appraises given assessment criteria and feeds into their development where necessary.	Creates, through principled application and innovation, tools and procedures for observing and giving feedback. Nurtures specific needs, including emergent needs, and suggests a wide range of clear and appropriate strategies for teacher learning. Researches assessment tool effectiveness and develops assessment criteria for specific situations.
Professional development and values	Uses beliefs about own teaching practice to inform training values and practice. Responds positively to feedback on their training and demonstrates basic understanding of trainer and teacher-in-training roles in the training process. Is aware of resources available to support trainer professional development.	Uses own and others' teaching practice and beliefs as a basis for reflection and developing training values and practice. Seeks feedback on their own training and demonstrates good understanding of trainer and teacher-in-training roles in the training process. Is actively exploring avenues for their own development and specialisation within the field of teacher training.	Exemplifies own values and clearly defined beliefs through training practice. Acknowledges diverse viewpoints and encourages the articulation of emerging beliefs of teachers-in-training. Builds feedback on their own training into the training process and demonstrates a deep understanding of trainer and teacher-in-training roles. Uses contemporary research and critical reflection to continue own professional development while supporting others in developing appropriate specialisms.

CE/4390/6Y04 © UCLES 2016



<http://www.cambridgeenglish.org/images/297311-cambridge-english-trainer-framework-summary.pdf>

4.4 Das EROTI-Modell (O'Brien 1981)

Das sogenannte EROTI-Modell von Tony O'Brien besteht aus fünf miteinander verbundenen Elementen: Experience (Erfahrung), Rationale (logische Basis), Observation (Beobachten), Trial (Erproben) und Integration (Integrieren).

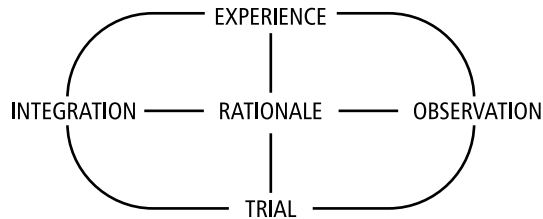


Abbildung 2

- **E**xperience, die Erfahrung, bezieht sich auf die erfahrungsbasierte Tätigkeit, wo Lehrkräfte die Rolle der Lernenden übernehmen, um neue Verfahren für die Lehrerfortbildung im Klassenzimmer zu erproben.
- **R**ationale, die logische Basis, bezieht sich auf den theoretischen Teil der Lehrerfortbildung, d.h. die Grundsätze, auf denen die neuen Verfahren beruhen.
- **O**bservation, das Beobachten, kann sowohl im Rahmen eines Fortbildungslehrgangs oder während der Unterrichtspraxis erfolgen oder es kann durch den Ausbilder/die Ausbilderin oder einen anderen Fachkollegen/in erfolgen, der/die einen Demonstrationsunterricht oder eine normale Unterrichtsstunde (direkt in der Klasse oder mit Video aufgenommen) durchführt.
- **T**rial, das Erproben, ist die Phase, in der die Lehrkraft ein neues Verfahren im Unterricht erprobt.
- **I**ntegration, das Integrieren, ist der Prozess, durch den die neuen Verfahren Teil des persönlichen methodisch-didaktischen Repertoires der Lehrenden werden.

Abbildung 3 zeigt deutlich, dass Trial und Integration vorausgehende Phasen erfordern, während Experience, Rationale und Observation bei jeder Fortbildungssequenz ansetzen können; die Doppelpfeile zeigen mögliche Abläufe innerhalb des Modells an. Es ist dabei hervorzuheben, dass der Teil "Rationale" nicht als ein einziger "Block" (z.B. eine Vorlesung) durchgeführt werden sollte, sondern im Laufe eines Lehrgangs oder einer gesamten Fortbildungssequenz in kleine Einheiten aufgeteilt sein kann.

Die wesentliche Eigenschaft von O'Briens Modell ist seine Flexibilität. Statt einen einheitlichen Standpunkt aufzuerlegen, wie die Fortbildungssequenzen strukturiert zu sein haben, bietet er den Ausbildern/-innen einen Rahmen für verschiedene Planungsalternativen und O'Brien bietet Beispiele für Möglichkeiten, die Elemente des Modells einzusetzen, um die Organisation von einzelnen Lehrgängen oder auch längeren Sequenzen zu leiten und zu überprüfen.

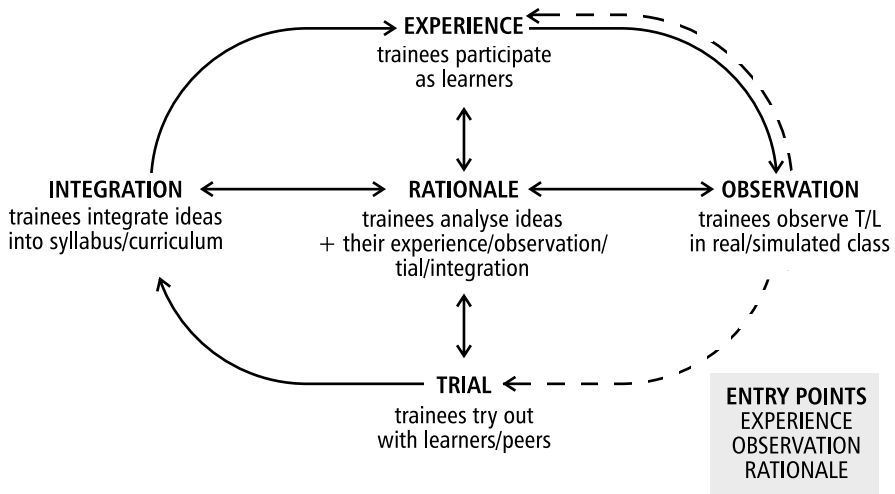


Abbildung 3

4.5 'Feeding, Leading, Showing, Throwing: Process choices in teacher training' (Nähren, Führen, Zeigen, Wagen/Schubsen: Entscheidungen über die Vorgehensweise bei der Lehrerfortbildung) (McGrath 1997)

Ian McGrath empfiehlt eine ähnliche und flexible Vorgehensweise für das Einteilen der Verfahrensmöglichkeiten im Bereich der Lehrerfortbildung in Kategorien und Sequenzen:

- "Feeding" (Nähren), bezieht sich, wie das Wort schon sagt auf den Input (die Übermittlung von Informationen), auch wenn damit nicht gemeint ist, dass die Fortzubildenden passive Empfänger sein sollen. Frontalunterricht kann beispielsweise mit paarweise auszuführenden Aufgaben, Arbeiten in kleinen Gruppen oder Gelegenheiten zum sich Einbringen abgewechselt werden, wohingegen das Lesen interaktiver gestaltet werden kann, indem man in die Texte Aufgaben oder Fragen einfügt, mit denen die Reflexion angeregt wird.
- "Leading" (Führen) bezieht sich auf die Erhebungsmethoden und die Tätigkeiten, die übergreifend auf das bereits vorhandene Wissen und die Erfahrung der Lehrkräfte zurückgreifen. Es erfordert natürlich mehr Zeit als das Feeding, aber der große Vorteil liegt darin, dass mit den erfahrungsbasierten Tätigkeiten die Voraussetzungen geschaffen werden, dass die Fortzubildenden sich ihr eigenes Bewusstsein schaffen ("Tell me and I forget; teach me and I remember; involve me and I learn", sag mir etwas, und ich werde es vergessen; zeig mir etwas, und ich werde es behalten; lass es mich tun, und ich werde es lernen).
- "Showing" (Zeigen) kann sich auf die Modelle beziehen, nach denen die Fortzubildenden sich ausrichten sollten, auf Beispiele, die sie ihren Erfordernissen ent-

sprechend adaptieren können oder auf erfahrungsbasierte Tätigkeiten, bei denen sie die Rolle des Lernenden übernehmen und durch Handeln lernen. McGrath betont, dass auch Tessa Woodward (1988) den Wert des sogenannten "Antimodells" erwähnt, womit ein bewusst negatives Unterrichtsverhalten gemeint ist, dass nicht nachzuahmen ist.

- "Throwing" (Schubsen) bezieht sich ebenfalls auf das Konzept Lernen durch Handeln (learning by doing), aber in diesem Fall auf die Arbeit an und für sich (das Unterrichten) anhand von Peer Teaching oder der Beobachtung von Unterricht mit "echten" Schülern. Das Throwing kann sorgfältig strukturiert und durch klare Richtlinien unterstützt werden (wie zum Beispiel bei dem ersten praktischen Unterricht in einem ersten Fortbildungskurs) oder es kann sich um eine Strategie handeln, die mehr "in die Tiefe geht". (Der englische Begriff spielt auf den Vergleich an, jemanden in ein tiefes Schwimmbassin zu schubsen, um ihn zum Schwimmen lernen zu ermutigen).

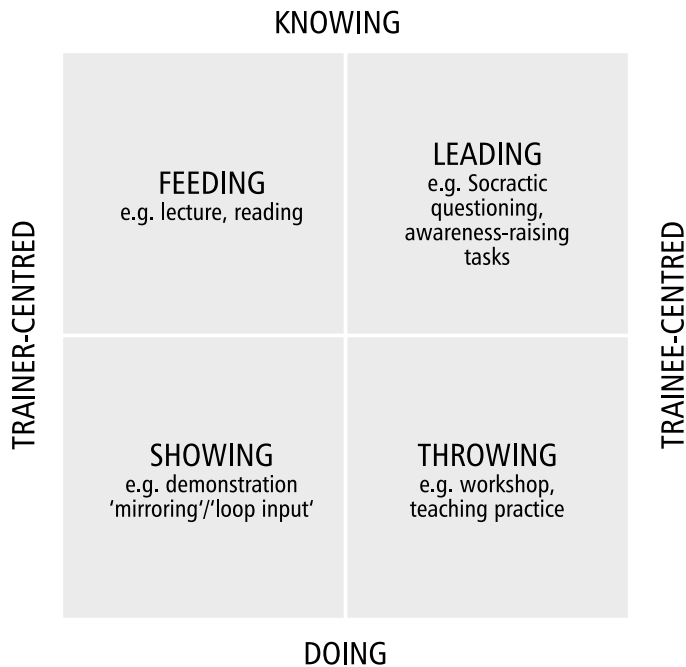


Abbildung 4

Wie sich an dem Schema von McGrath erkennen lässt, betreffen die Fortbildungsverfahren in den beiden oberen Kästchen überwiegend Fragen des Wissens, während die in den unteren Kästchen sich stärker auf die Anwendung dieses Wissens beziehen. Betrachtet man hingegen die vertikale Achse, werden die Verfahren auf der linken Seite eher vom Ausbilder/der Ausbilderin geleitet, während bei den rechts stehenden der Schwerpunkt eher darauf gelegt wird, was die fortzubildende Lehr-

kraft von sich selbst in den Fortbildungsprozess mit einbringt oder was sie von diesem "mitgenommen" hat. McGraths Modell hat mit dem von O'Brien die Flexibilität der vielzähligen Fortbildungswege gemeinsam. Folgende Abläufe bzw. Sequenzen können zum Beispiel möglich sein:

- Feeding (o Leading) → Showing → Throwing
- Showing → Feeding → Throwing
- Throwing → Showing

Alle oben beschriebenen Fortbildungsverfahren haben etwas gemeinsam, und zwar die Art und Weise, auf die mit ihnen versucht wird, die komplexen Prozesse zu berücksichtigen, die sich bei einer effizienten Fortbildung abspielen. Bei allen wird versucht, das notwendige Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis, Erfahrung und Reflexion, die Bedeutung der Fachliteratur und die eigenständige Erkundung des Unterrichts im Klassenraum zu finden. Sie alle führen vor Augen, welche Möglichkeiten dem/der gewissenhaften Ausbilder/-in zur Verfügung stehen, welche Art der Interaktion zwischen den Ansätzen er einsetzen kann und vor allem, dass die Fortbildung auf viele Arten und Weisen gestaltet und umgestaltet werden kann.

Literaturhinweise

Britten, D. (1988): Three stages in teacher training, in *ELT Journal* Volume 42/1 January 1988.

Cambridge English Trainer Framework (accessed 13/07/16)

Introduction: <http://www.cambridgeenglish.org/images/297310-cambridge-english-trainer-framework-introduction.pdf>

Complete framework: <http://www.cambridgeenglish.org/images/297312-cambridge-english-trainer-framework.pdf>.

Ellis, R. (1986): Activities and procedures for teacher training, in *ELT Journal* Volume 40/2. April 1986.

McGrath, I. (1997): Feeding, leading, showing, throwing: Process choices in teacher training and trainer training". In McGrath, I. [Ed] *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers*. Hemel Hempstead: Prentice Hall in association with The British Council

O'Brien, T. (1981): "The E.R.O.T.I Model: a stimulating guide for teacher training". In Marsh, G. [Ed] *ELT Documents 110: Focus on the Teacher* London: The British Council.

ABSCHNITT 5

BEWÄHRTE VERFAHREN FÜR DAS ACADEMIC MANAGEMENT

Für ein effizientes Lehren und Lernen ist es von grundlegender Bedeutung, über eine Reihe von unterstützenden akademischen Verfahren und Prozessen zu verfügen. Der Großteil der Organisationen, die erfolgreich im Bereich der Bildung tätig sind, haben institutionell festgelegte Ziele und Leitbilder ("Vision"), die den Stakeholdern dabei helfen, die Lernziele und das Schulethos zu verstehen. Diese Vision sollte in einem Department-Handbuch ausführlich beschrieben sein.

Lehren und Lernen

Es ist wichtig, dass eine Bildungsorganisation einen abgestimmten Lehr- und Lernansatz aufweist. Dieser Ansatz sollte eine gemeinsam festgelegte Unterrichtsmethode (z.B. im weiteren Sinne handelsorientiert) mit den entsprechenden Implikationen enthalten; zu diesen gehören zum Beispiel die Unterrichtssprache, das Einhalten des vorgeschriebenen Lehrplans, Partner- und Gruppenarbeit, Personalisierung, Fehlerkorrektur, das Lehren der Aussprache und das Zuweisen von Hausaufgaben. Der Ansatz reflektiert häufig eine umfangreichere Bildungsphilosophie, die von der Lehranstalt vertreten wird. Es ist wichtig, dass dieser Ansatz allen Stakeholdern mitgeteilt wird, so dass Eltern und Schülerinnen und Schüler sicher sein können, dass es einen logischen, konsequenten Lernansatz gibt, dem sich alle Lehrenden und Referenten der Lehranstalt bewusst sind und den sie aktiv fördern.

Evaluation

Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler und Eltern die Lernerfolge in jedem Fach messen können. Es ist ebenfalls wichtig, dass die Lehrkräfte wissen, dass die Progression erwartungsgemäß verläuft. Andernfalls ist es unwahrscheinlich, dass korrigierende Maßnahmen ergriffen werden, um dafür zu sorgen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler es schaffen, mit dem Lernstoff Schritt zu halten. Normalerweise geschieht dies durch eine regelmäßige formative und summative Evaluation, deren Ergebnisse den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt werden. Das formative Prüfen dient der Kontrolle des laufenden Lernstands, während das summative Prüfen (bzw. Ergebnisevaluation) sich auf den Lernerfolg als Ergebnis des gesamten Schuljahres bezieht. Es ist wichtig, dass jede Lehranstalt eine konsequente Evaluationspolitik verfolgt, an der alle Lehrkräfte beteiligt sind und dass jede Evaluation über eine sogenannte Augenscheinvalidität (face validity) mit geeigneten Inhalten verfügt und dass die Lehrkräfte sich beim Durchführen dieser Tests an einen Standard halten.

Berufliche Weiterbildung

Man geht grundsätzlich davon aus, dass alle Werktätigen sich im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn weiterbilden können. Die Lehranstalt muss die Möglichkeit zur Weiterbildung bieten, so dass Lehrkräfte und Schulpersonal nicht das Interesse am Beruf verlieren oder nicht zurückbleiben, wenn sich neue Arbeitsverfahren durchsetzen. Das Auftreten einer neuen Technologie ist ein gutes Beispiel hierfür; kann man Schülerinnen und Schülern auf irgendeine Weise helfen, Fremdsprachen durch Nutzung von Computern, Handys oder Tablets zu lernen? Sind die Lehrkräfte sich bewusst, dass es diese neuen Technologien gibt und wissen sie, wie sie die Schülerinnen und Schüler unterstützen können? Bietet die Lehranstalt die hierfür erforderliche Schulung?

Die berufliche Weiterbildung kann in verschiedenen Formen erfolgen, unter anderem:

- **Beobachtungen der beruflichen Entwicklung:** Experten eines fundierten und effizienten Unterrichts beobachten eine Lehrkraft und geben dann ein konstruktives Feedback ab. Auf diese Weise lernt die Lehrkraft von einem erfahreneren Kollegen/in oder Mentor/in. In einigen Fällen könnte die Beobachtung ein besonderes Unterrichtselement betreffen, zum Beispiel das Klassenmanagement, das Lehren der Aussprache, das individuelle Anpassen eines Lehrwerks usw. Die Beobachtung der beruflichen Entwicklung sollte nur konstruktiv und nicht bedrohlich sein und das Ergebnis wird vertraulich behandelt und nur Lehrkraft und Beobachter bekannt sein.
- **Schulungen am Arbeitsplatz:** den Lehrkräften werden regelmäßig Fortbildungsseminare und Workshops angeboten, die dazu dienen können, neue Techniken oder Unterrichtsverfahren zu veranschaulichen, neue Materialien zu präsentieren, Fragen zum Lehren und Lernen zu erörtern, neue Technologien zu präsentieren usw. Sie können von externen Ausbildern, von den für das Management des Sprachprojekts der Schule zuständigen Fachleuten an der Schule und/oder von Lehrkräften mit spezifischen Kenntnissen und Expertenwissen abgehalten werden. Die besten Schulungen am Arbeitsplatz sind häufig die von lokalem Personal abgehaltenen, das den vorherrschenden Kontext kennt. Wenn möglich, sollte den verschiedenen Niveaus von Expertenwissen und Erfahrung des lokalen Personals Rechnung getragen werden, wenn eine Schulung am Arbeitsplatz geplant wird. Manchmal kann eine umfangreichere Schulung (Fachkurse mit einer unterschiedlichen Dauer zwischen einem vollen Tag und zwei Wochen) für einige Lehrkräfte ein wahrer Motivationsschub sein, der sich als anregend und karrierefördernd erweist.
- **Mentoring:** eine Lehrkraft wird von einem Mentor flankiert, mit dem sie eine gewisse Zeit lang arbeitet. Zusammen ausgeführte Tätigkeiten könnten die gemeinsame Unterrichtsplanung, das Ermitteln von Strategien und Materialien, die für eine bestimmte Unterrichtsstunde oder eine Reihe von Unterrichtsstunden geeignet sind, und das Teamteaching mit den entsprechenden Reflexionen nach Abschluss sein.

- **Gegenseitige Beobachtung (peer observation):** viele Berufstätige lernen durch die Zusammenarbeit mit anderen. Leider sind Lehrkräfte in ihrem Beruf verhältnismäßig isoliert und haben keine Möglichkeit bewährte Verfahren miteinander zu vergleichen. Die gegenseitige Beobachtung bietet den Lehrkräften die Möglichkeit zu sehen, wie andere Kollegen und Kolleginnen arbeiten, was ein Weiterbildungsprozess sein sollte. Dieser könnte eine genaue Planung erfordern, um sich gezielt an Lehrkräfte zu wenden, die über besondere Kompetenzen verfügen, eben aufgrund dieser besonderen Kompetenzen (z.B. in Bezug auf das Klassenmanagement oder kreative Unterrichtsmethoden).
- **Zusätzliche Mittel:** damit Lehrkräfte sich über die Entwicklungen in ihrem Berufsfeld auf dem Laufenden halten können, ist es wichtig, dass sie Zugriff auf neue Materialien und auch auf Lehrerhandbücher und Methodenhandbücher haben. Eine Bibliothek mit Material für Lehrkräfte sollte ein wesentlicher Bestandteil jeder gut funktionierenden Bildungsanstalt sein.
- **Konferenzen:** die Teilnahme an Fachkonferenzen zu sponsern, ist eine weitere Maßnahme, um den Referentinnen und Referenten der Lehranstalt die Möglichkeit zu geben, sich selbst weiterzubilden oder den Lehrkräften dabei behilflich zu sein.
- **Aktionsforschung:** es handelt sich hierbei um ein Verfahren, bei dem die Lehrkräfte eine Aufgabenstellung festlegen, zu der sie Forschung im Unterricht betreiben. Die Datensammlung wird ihnen dabei behilflich sein, zu untersuchen, was im Klassenzimmer passiert und darüber zu reflektieren, wie man anders reagieren könnte. Das Verfahren wird weiterentwickelt und innerhalb der festgesetzten Zeit in mehreren Durchläufen wiederholt.

Interne Kommunikation

Das Department muss sicherstellen, dass alle Stakeholder ständig auf dem Laufenden gehalten werden, was die erforderlichen Informationen und die Department-Politik betrifft. Dies erfordert möglicherweise regelmäßige Treffen mit einer im Voraus festgelegten Tagesordnung, über die alle Abwesenden per Protokoll informiert werden. Zu den besprochenen Themen gehören Informationen über die Klassen, Stundenpläne, Programme, eingesetzte Materialien, eventuelle Weiterbildungsinitiativen, Details über das Organisieren der Evaluation, Beobachtungen in der Klasse, Berichte, Kommunikation mit den Familien usw. Es ist ebenso wichtig, dass, wann immer es möglich ist, das gesamte Personal miteinbezogen wird und dass hierfür während der Treffen Zeit eingeplant wird.

Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherungsverfahren sind von grundlegender Bedeutung, um sicherzustellen, dass die Lernenden effizient unterrichtet werden, wofür verschiedene Verfahren zum Einsatz kommen können, unter anderem:

- **Selbstevaluation im Audit-Verfahren:** im Idealfall sollte jede Organisation in der Lage sein, sich selbst zu evaluieren und sich entsprechend der Ergebnisse weiterzuentwickeln. Dieses Modell, das bereits vordefinierte Kriterien beinhaltet, hilft der

Organisation gründlicher vorzugehen. Die Kriterien sollten dem gesamten Personal offen stehen und zugänglich sein.

- **Inspektionen oder externe Audits:** manchmal ist es sinnvoll, dass die verschiedenen Aspekte der Organisation aus einer anderen Sichtweise betrachtet werden. In vielen Ländern gibt es Schulinspektionsstellen wie Ofsted und das Independent Schools Inspectorate (ISI) in Großbritannien. Diese Stellen führen zwei- bis dreitägige Inspektionen durch, in die alle Aspekte einer Schule miteinbezogen werden und berichten offen über die Ergebnisse (die Berichte sind online verfügbar). In einigen Fällen sind Sondermaßnahmen²⁶ für Schulen vorgesehen, die Mängel aufweisen, so dass Verbesserungen vorgenommen werden können. Alternativ dazu kann ein Vertreter einer lokalen Schule als "kritischer Freund" (critical friend) fungieren und Audits mit vordefinierten Kriterien durchführen. Dieses Modell kann für beide Seiten Entwicklungschancen bieten.
- **Unterrichtsbeobachtung:** um sicher zu gehen, dass der Unterricht effizient ist und die vom Department vertretenen Unterrichtsmethoden zur Anwendung kommen.
- **Feedback:** eine Rückmeldung der Lehrkräfte, der Eltern und Schülerinnen und Schüler erweist sich häufig als nützliches Instrument, um den Erfolg eines Sprachlernprogramms zu überwachen. Feedbacks können per Fragebogen oder Fokusgruppen eingeholt werden.

Es ist wichtig, die anhand von Audits, Inspektionen und Feedbacks gesammelten Informationen zur Kenntnis zu nehmen sowie alle Empfehlungen für Verbesserungsmaßnahmen in Erwägung zu ziehen und wenn diese als sinnvoll betrachtet werden, umzusetzen.

Fazit

In vielen Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen wird richtigerweise der Qualität des Lehrens und Lernens starke Beachtung geschenkt. Hinter jedem Lernprogramm steht allerdings ein "Academic Management-Team", das in der Lage ist, den Lernprozess zu unterstützen und dessen Weiterentwicklung zu fördern. Wie bereits oben erläutert, kann diese Unterstützung auf verschiedene Arten bereitgestellt werden: durch das Rekrutieren der für eine bestimmte Aufgabe am besten

²⁶ Besondere Maßnahmen kommen für Schulen zur Anwendung, bei denen Ofsted davon ausgeht, dass sie keine akzeptablen Bildungsstandards bieten und die für Verbesserungen erforderlichen Führungseigenschaften zu fehlen scheinen. Eine Schule, der Sondermaßnahmen auferlegt wurden, erhält regelmäßige Besuche von Ofsted mit kurzer Vorankündigung, um die Verbesserung zu kontrollieren. Die Schulleitung und das Lehrpersonal können entlassen werden und die Schulratsmitglieder (school governors) können durch einen von Ofsted ernannten Vorstand ersetzt werden. Sollten die Leistungsindikatoren weiterhin mangelhaft sein, könnte die Schule geschlossen werden.

geeigneten Lehrkräfte, den Einsatz effizienter Einführungsprogramme, das Überarbeiten und Weiterentwickeln des Curriculums angesichts des sich wandelnden Kontextes der Sprachdidaktik, das Einführen - falls erforderlich - neuer Materialien, das Unterstützen der Weiterbildung der Lehrkräfte mittels Einführung von Prozessen und Verfahren, die für das gesamte Personal des Departments greifbar und verständlich sind und die Einführung effizienter Verfahren der Qualitätssicherung. Noch wichtiger ist es, dass es gelingt, eine Art Sprachdidaktik-Team aufzubauen, das zusammenarbeitet, Ideen austauscht, sich gegenseitig unterstützt und stolz auf die Ergebnisse des Departments ist. Es ist erforderlich, dass regelmäßig mit dem Personal des Departments kommuniziert wird, was auch impliziert, dass die Lehrkräfte und das restliche Personal die Möglichkeit haben, ein Feedback über die das Department selbst betreffenden Aspekte abzugeben, so dass ein Gemeinschaftsgefühl entstehen kann.

Es ist daher unerlässlich, gründlich abzuwägen, wer institutionelle Verantwortung übernehmen soll und dass diese Personen von ihren Mitarbeitern respektiert werden und so ausgebildet werden, dass sie ihre Aufgaben erfüllen können. Der Großteil der Fachleute ist sich zum Beispiel einig, dass es sich bei effizienter Beobachtung und Feedback um komplexe Kompetenzen handelt und diejenigen, die nicht damit vertraut sind, dementsprechend auszubilden sind.

Die erfolgreiche Umsetzung des "Academic Managements" wird anlässlich der Schulbesuche durch das Erasmus-Plus-PAL-Team überprüft und die diesbezüglichen Ergebnisse werden in den Bericht aufgenommen.

ABSCHNITT 6

BEWÄHRTE VERFAHREN FÜR DIE ANALYSE DER ERFORDERNISSE DER SCHULEN

In diesem Abschnitt werden die bewährten Verfahren für die Analyse der Erfordernisse der Schulen beschrieben und der Fokus wird auf die Grundsätze und Verfahren von Schulinspektionen, die Bewertungskriterien und die Ansätze für die Unterrichtsbeobachtung gelegt.

6.1 Schulinspektionen

Die Inspektionskriterien von Ofsted

Ofsted ist eine nichtministerielle Regierungsbehörde, an deren Spitze der sogenannte *Her Majesty's Chief Inspector* steht. Sie untersteht nicht dem Bildungsministerium und erstattet "ohne Furcht oder Bevorzugung" (without fear or favour) Bericht über ihre Tätigkeit.

Inspektoren – Rekrutierung und Ausbildung

Die Rekrutierung der Inspektoren erfolgt anhand einer Bewertung der Schlüsselkompetenzen, zu denen Kompetenzen in den Bereichen Analysefähigkeit, Evaluation, Leadership und Kommunikation gehören. Ofsted genehmigt den Prozess und das Ausbildungsmaterial. Die Inspektoren müssen qualifiziert sein und Erfahrung im Schulwesen nachweisen können.

Schlüsselkriterien für die Evaluation der Schulen

Die Inspektoren begutachten die Bildungsqualität der Schulen anhand folgender Kriterien:

- Leistung – Ergebnisse und Fortschritte der Lernenden.
- Lehren und Lernen.
- Verhalten und Sicherheit von Schülerinnen und Schülern.
- Leadership und Management – einschließlich Curriculum.

Die Beurteilung dieser Kriterien wird ergänzt durch eine Evaluation des schulischen Engagements in den Bereichen geistige, moralische, soziale und kulturelle Entwicklung der Lernenden.

Der Evaluationsprozess

Den Schulen wird der Termin für die Inspektion mitgeteilt. Es werden die Parameter für die Einbeziehung der Schule festgelegt und ein professioneller Dialog aufgenommen. Anhand der erhobenen Daten werden Fragen formuliert, um die wichtigsten Vorgehensweisen zu bestimmen.

Im Laufe der Inspektion untersuchen die Inspektoren die in den verschiedenen Gruppen erzielten Ergebnisse anhand folgender Kriterien:

- Behinderungen oder sonderpädagogischer Förderbedarf.
- Fälle von Benachteiligung, sozioökonomische Bedingungen.
- Geschlecht.
- Fertigkeiten.
- Ethnie.

Die Urteile werden nach der Evaluation folgender Daten formuliert:

- Beweise aus erster Hand.
- Unterrichtsbeobachtung.
- Auswertung der Leistungsdaten.
- Auswertung der Arbeit der Schülerinnen und Schüler.
- Auswertung der Dokumentation.
- Auswertung der Informationen bezüglich der Lehrpersonalentwicklung und des Leistungsmanagements.

Einteilung der Schulen in folgende Kategorien

- Herausragend.
- Gut.
- Verbesserungsbedürftig.
- Unzureichend – erhebliche Mängel oder besondere Maßnahmen.

Nach der Inspektion wird ein Bericht verfasst, in dem die Stärken und Schwächen der Schule hervorgehoben werden und es werden Empfehlungen zur Verbesserung ausgesprochen. Diese Berichte werden für die Familien und die Öffentlichkeit verfasst und haben bedeutende Folgen für den Schulleiter/die Schulleiterin.

Häufigkeit der Inspektionen – Belohnung und Sanktionierung

Nicht alle Schulen werden gleich häufig einer Inspektion unterzogen. Die herausragenden Schulen sind freigestellt, es sei denn, es gibt Anlass zur Sorge; in guten Schulen wird alle fünf Jahre eine Inspektion durchgeführt; die als befriedigend eingestuften Schulen werden alle drei Jahre einer Inspektion unterzogen und die als unzureichend bewerteten Schulen häufiger. Die Schulen, für die besondere Maßnahmen beschlossen wurden, erfordern eine kontinuierliche Kontrolle.

Die Bedeutung der Inspektion

Mit dem Inspektionsverfahren sollen den Jugendlichen unabhängig von ihrem Alter, Geschlecht, ihrer Ethnie oder ihrem soziökonomischen Status die besten Möglichkeiten gegeben werden. Die Inspektoren arbeiten im Interesse der Jugendlichen mit den Schulleitern und Schulleiterinnen zusammen.

Es folgen zwei Beispiele für den Erfolg der Ofsted-Verfahren:

- Schulen, die ein negatives Ergebnis bei der Inspektion erzielen, verbessern sich schneller bei den Testergebnissen. [Hussain, I. *Subjective performance in the Public Sector: Evidence from school inspections* (2012)] .
- Eine als unzureichend eingestufte Sekundarschule wurde anschließend als herausragend bewertet und kam anhand der Ergebnisse in Englisch unter die 3% der besten Schulen. [*Sustaining improvement – the journey from special measures* (Ofsted 2008)].

6.2 Unterrichtsbeobachtung

Durch Beobachtungen gelingt es, einen ersten Eindruck über eine längerfristige Aufgabe zu erhalten. Für viele Lehrkräfte ist es allerdings ein belastender Prozess, sowohl, weil er von jemandem durchgeführt wird, der für sie ein "Fremder" in der Klasse oder im Kurs ist als auch, weil man davon ausgeht, dass viel auf dem Spiel steht.

Es können einige Empfehlungen ausgesprochen werden, damit der Beobachtungsprozess so wenig Stress wie möglich bei der Lehrkraft auslöst und so effizient wie möglich ist:

- **Voreingenommenheit und "Gepäck" der Beobachter/-innen verringern**
Es kann passieren, dass die Beobachter/-innen in die Klasse oder in den Kurs kommen mit ihren Vorurteilen über das, was gemacht werden soll oder das, was sie anstelle der Lehrkraft machen würden.
Um dies zu vermeiden, sollten die Beobachter/-innen:
 - sich auf das konzentrieren, was die Lehrkraft versucht zu machen und versuchen zu verstehen, warum sie so handelt, ohne darüber nachzudenken, was sie selbst in einer ähnlichen Situation machen würden,
 - vor der Unterrichtsbeobachtung mit der Lehrkraft sprechen, um die Klasse und den Kurs aus ihrer Sicht zu verstehen,
 - die Beobachtung mit dem Ziel angehen, von der Lehrkraft und der Klasse etwas zu lernen,
 - voll auf die Beobachtung konzentriert sein und den Kopf von allen anderen Gedanken
- **Den Wahrnehmungs-Gap zwischen Lehrkraft und Beobachter/in verringern**
Die hinten in der Klasse sitzenden Beobachter/-innen könnten einen ganz anderen Blick auf das, was passiert haben als die Lehrkraft. Die Beobachter/-innen, die nur wenig Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern hatten – könnten es auch als schwierig empfinden, die Klasse und die Lehrkraft von ihrem Standpunkt aus zu sehen.

Um diese Unterschiede zu verringern sollten die Beobachter/-innen:

- das Feedback nach dem Unterricht nutzen, um die Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Lehrkraft und jener der Beobachter/-innen zu prüfen,
 - den Unterricht von mehreren Blickpunkten aus begutachten: dem der Lehrkraft, dem der Schülerinnen und Schüler und dem der Beobachter/-innen,
 - alle diese Blickpunkte als gleichwertig behandeln.
- **Die Auswirkung der Anwesenheit der Beobachter/-innen verringern**

Die Unterrichtsbeobachtung kann möglicherweise die Interaktion der im Klassenraum anwesenden Personen stören und dies kann zu einer "künstlichen" Unterrichtsstunde führen, die wenig mit dem normalen Ablauf zu tun hat.

Um dem entgegenzuwirken, sollten die Beobachter/-innen:

- sich in der Klasse zurückhalten und Lernende und Lehrkraft so wenig wie möglich ablenken,
 - der Klasse als jemand vorgestellt werden, der am Lernen (und am Lehren) interessiert ist und nicht als jemand, der bewertet und urteilt,
 - mit der Lehrkraft vor dem Unterricht absprechen, was im Unterricht gemacht wird, zum Beispiel, wie und welche Notizen sie sich machen,
 - es möglichst vermeiden, am Unterricht teilzunehmen, es sei denn sie werden von der Lehrkraft dazu aufgefordert.
- **Die Frage der Evaluation**

Auch wenn die Beobachtung mit den besten Absichten erfolgt, muss es häufig eine Evaluation geben, vor allem, wenn sie mit neuangestellten Lehrkräften oder Lehrkräften, die gerade ihre Ausbildung abgeschlossen haben, erfolgt.

Um die (negativen) Auswirkungen möglichst gering zu halten, sollte:

- Klarheit und Transparenz zu den für die Evaluation angewendeten Kriterien bestehen,
- man soll sorgfältig beim Informationen sammeln während des Unterrichts sein und eine Checkliste nur dann verwenden, wenn es unbedingt erforderlich ist, um sich ein möglichst umfangreiches Bild zu machen, ohne zu viel Gewicht auf nebensächlichere Fragen zu legen,
- sicherstellen, dass die beobachtenden und evaluierenden Personen regelmäßige Fort- und Weiterbildung erhalten, um sie dabei zu unterstützen, die oben aufgeworfenen Fragen zu berücksichtigen.

6.3 Appreciative Inquiry (AI)

Im Folgenden werden die Grundsätze und Verfahren der Appreciative Inquiry (AI, wertschätzende Befragung bzw. Erkundung) beschrieben, die wie bereits der Name sagt, eine innovative Alternative zu Schulinspektionen darstellt und deren Grundidee davon ausgeht, dass die positiven Ergebnisse und nicht die Schwächen hervorgehoben werden, wie es im Falle der herkömmlichen Schulinspektionen der Fall ist. Die Bedeutung dieses Ansatzes für das PAL-Projekt liegt in der positiven Vision und der

Philosophie, deren Grundsatz es ist, die Organisationsentwicklung zu unterstützen anstatt nur Probleme und Mängel zu ermitteln.

*Die Appreciative Inquiry (AI)-Methode wurde Ende der 1980er Jahre als eine Form der Aktionsforschung entwickelt, die in verschiedenen Organisationsbereichen zur Anwendung kam. Anstatt sich darauf zu konzentrieren, was falsch ist, stellen die AI-Operateure wertschätzende und positive Fragen und ermutigen die Teilnehmer, sich auf das zu konzentrieren, was funktioniert. Ziel der "4 Ds" (**Discovery** (Entdecken), **Dream** (Träumen), **Design** (Planen) und **Destiny** (wörtlich Schicksal) bzw. **Delivery** (Durchführung) der Phasen des AI-Prozesses ist die transformative Veränderung, die sich aus einer in Zusammenarbeit mit den Teilnehmern gestalteten Befragung ergibt.*

Prinzipien

AI beruht auf den folgenden vier Überzeugungen über das menschliche Wesen und seine Organisation, deren Ursprünge in der Theorie des Sozialkonstruktivismus zu suchen sind:

- Menschen haben einzeln und gemeinsam einzigartige Gaben, Fähigkeiten und Talente "beizusteuern", die nur "zum Leben erweckt" werden müssen.
- Organisationen sind menschliche soziale Systeme und somit eine unerschöpfliche Quelle zwischenmenschlicher Beziehungsfähigkeit, die über Sprache aufgebaut und erlebt wird.
- Unsere Zukunftsbilder entstehen auf sozialer Ebene und nachdem sie zum Ausdruck gebracht wurden, dienen sie dazu, individuelle und gemeinschaftliche Handlungen zu leiten.
- Über die zwischenmenschliche Kommunikation (Befragung und Dialog) können die Menschen ihre Aufmerksamkeit und Handlungen von der Problemanalyse auf erstrebenswerte Ziele und produktive Zukunftsideen lenken.

Die durch AI in die Wege geleiteten Veränderungsprozesse beruhen auf dem Anspruch, neues Wissen und "generative" Metaphern²⁷ zu erzeugen, die zu neuen Handlungen anregen. In Tabelle 1 ist eine Zusammenfassung der fünf Grundprinzipien von AI zu sehen. Diese Prinzipien sind dem sozialen Konstruktivismus, der Image Theory und der Grounded Theory entnommen. Aus dem Sozialkonstruktivismus stammt die Erkenntnis, dass die soziale Wirklichkeit durch Sprache und Kommunikation geschaffen und erhalten wird. Die Image Theory besagt, dass die Entscheidungen der Menschen von den Bildern, die sie von ihrer Zukunft im Kopf haben, beeinflusst sind. Auf die Grounded Theory zurückzuführen ist die Erkenntnis, dass die Teilnehmer den Schlüssel zum Verständnis ihrer Kultur und Realität in der Hand haben und dass jede Forschung auch Intervention ist.

²⁷ Generative Metaphern sind Ausdrücke, die zwei Wörter nebeneinander stellen, wodurch die sozialen Systeme voneinander gelöst werden. Ein Beispiel hierfür ist der Begriff "nachhaltige Entwicklung" (Bushe & Kassam, 2005).

PRINZIP	DEFINITION
Das konstruktivistische Prinzip	Realität ist ein soziales Produkt unserer Sprache
Das Simultaneitätsprinzip	Wandel ereignet sich ab dem Augenblick, in dem eine Frage gestellt wird
Das poetische Prinzip	Von unserer Entscheidung, was wir lernen, hängt ab, was wir entdecken
Das antizipatorische Prinzip	Unser Zukunftsbild verleiht der Gegenwart Form
Das positive Prinzip	Positive Fragen bewirken eine positive Veränderung

Tabelle 3 - Zusammenfassung der fünf Grundprinzipien der Appreciative Inquiry
Whitney & Trosten-Bloom (2003)

AI wird als ein Ansatz beschrieben, der sich von anderen herkömmlicheren Ansätzen der Organisationsverbesserung unterscheidet, die den Schwerpunkt auf das Problem Solving legen und auf das, was nicht funktioniert oder falsch ist. Zu diesen Ansätzen gehören die Strategische Planung, die Restrukturierung, die Neugestaltung von Arbeit und das Projektmanagement. Sullivan (2004) geht davon aus, dass das defizitbasierte Denken, das diesen Ansätzen zugrunde liegt, Probleme betont und "... people who are perceived to be causing these problems; [criticism] of ideas, accomplishments, and the people involved; and a focus on resources that are limited or lacking." (... die Personen für die Ursache dieser Probleme halten; [Kritik] an den Ideen, den Ergebnissen und den beteiligten Personen; und der Fokus auf Ressourcen, die begrenzt oder nicht vorhanden sind). McKenzie (2003) sagt, dass diese Ansätze des Problem Solvings und des defizitbasierten Denkens negative Folgen auf die Organisation haben (in ihrem Fall auf das Schulklima und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler) und keine erfolgreichen Lösungen hervorbringen, die es einer Organisation ermöglichen, sich zu verändern und weiterzuentwickeln.

AI wird hingegen folgendermaßen beschrieben: es konzentriert sich auf die Stärken und auf die Ressourcen, ist ethnographisch, ein Modell der strategischen Planung, ein partizipativer und ganzheitlicher Ansatz. AI versucht zu verstehen, was in einer Organisation funktioniert, wobei davon ausgegangen wird, dass die Lösungen bereits in der Organisation enthalten sind. Auf diese Weise könne AI Zukunftswünsche für die Organisation beschreiben und vermitteln, wie die Organisation diese Zukunftswünsche erfüllen kann.

Die transformationale Organisationsveränderung ist mit dem Verordnen einer radikaleren Veränderung durch AI verbunden, d.h. es wird geändert, wie die Personen denken, nicht, was sie machen. Mit diesem Ansatz wird Veränderung außerdem eher improvisiert als geplant.

Elliot (1999) hat AI in Bezug auf die Evaluation als Lehr-, Lern- und Evaluationstrai-

ning beschrieben. Er hat die Stakeholder dazu aufgefordert, "to reflect on their best practice rather than admit their failures and unsolved problems" (über ihre bewährten Verfahren zu reflektieren, anstatt ihre Fehler und ungelösten Probleme zuzugeben) (S. 203).

In den Definitionen von AI wird häufig die kooperative Gestaltung der Forschung betont, die darin besteht, dass Gruppen für sich selbst eine Vision unter Berücksichtigung der positiven Erlebnisse aus der Vergangenheit schaffen. Zum Aufnehmen eines Dialogs befragen sich die Teilnehmer gegenseitig. AI verspricht *"enhanced relationships and communications while building enthusiasm, ownership, commitment, and a sense of purpose which [is] shared both within and outside [an] organization"* (bessere Beziehungen und Kommunikation, neben denen gleichzeitig auch Begeisterung, Zugehörigkeitsgefühl, Engagement und Zielbewusstsein sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation gefördert werden). (Trosten-Bloom & Whitney, 1999). Es wurde auch festgestellt, dass AI den Lernprozess beschleunigt, die Kreativität anregt und die Veränderungsfähigkeit der Personen verbessert.

Was AI-Fachleute nicht machen, ist *"...[turn] a blind eye to the negative and difficult experiences that are a part of all organisational experiences. To them, opting to use AI is to choose a starting point from which to work, rather than to choose some naïve and idealistic end point at which you will arrive"* (...negative und schwierige Erfahrungen einer Organisation zu ignorieren. Für sie bedeutet AI das Auswählen eines Ausgangspunktes für ihre Arbeit statt eines naiven und idealistischen Ziels).

Die von AI für die Teilnehmer/-innen geschaffene Atmosphäre könnte zu einer Übermenge an Informationen führen, weil AI möglicherweise anfangs für eine sehr vertraute und zuvorkommende Umgebung sorgt, in der die positiven Aspekte und Stärken besprochen werden. Diese Art von Umgebung könnte aber wiederum das Entstehen einer Beziehung zwischen Forscher/-in und Interviewer/-in und Teilnehmer/-in begünstigen, so dass der Teilnehmer/die Teilnehmerin sich wohl und sicher fühlt, wenn er "schlechte Nachrichten" überbringt.

Anwendung

Der erste Schritt der AI ist die Auswahl der Themen, auf die der Fokus der AI gelegt wird. Die Auswahl der Themen wurde als "schicksalhaft" bezeichnet: wenn eine Gruppe ein zu untersuchendes Thema auswählt, wird sie gefragt: "Da [Personen und Gruppen] sich in die Richtung dessen, was sie lernen, bewegen, wovon möchten Sie mehr in [dieser Gruppe]?" Eine solche Frage führt dazu, "positive" Themen auszuwählen. Eine wichtige Frage bei der Auswahl der Themen ist es, wer die Auswahl trifft. Es wird auch betont, wie wichtig eine Einbeziehung des ganzen Systems ist, um Beteiligung und Motivation sicherzustellen. Das könnte beispielsweise bedeuten, dass an der Befragung Vertreter aller Abteilungen der Organisation teilnehmen oder dass alle Stakeholder eines bestimmten Dienstes eingeladen werden.

Die Auswahl der Themen umfasst einen Überblick der AI, Kurzinterviews unter den Teilnehmern, Identifikation von Themen, die sich aus den Kurzinterviews ergeben, das Teilen von Geschichten und Gedanken und einen Überblick über die Kriterien

für die Auswahl der Themen. Die Kurzinterviews bilden den Rahmen für die Interviews, die während der gesamten AI durchgeführt werden, wobei die wertschätzenden Interviews als ein wesentlicher Erfolgsfaktor einer AI in einer Organisation gelten.

Bei den wertschätzenden Interviews kommen die besten Seiten der Personen und Organisationen zum Vorschein. Sie bieten den Personen die Möglichkeit zu sprechen und angehört zu werden. Sie regen die Neugier und die Lernbereitschaft an und verbessern so Wissen und Weisheit der Organisation. Sie stärken den positiven Kern der Organisation, indem sie Geschichten hervorbringen, mit denen die Stärken und das Potential verdeutlicht werden. Und sie bringen positive Zukunftsmöglichkeiten ans Licht.

Nach der Auswahl der Themen wird der 4D-Zyklus durchgeführt, der aus den vier Phasen **Discovery**, **Dream**, **Design** und **Destiny** bzw. **Delivery** besteht.

In Abbildung 5 ist ein 4D-Zyklus zu sehen, bei dem der Fokus auf Beziehungen liegt.

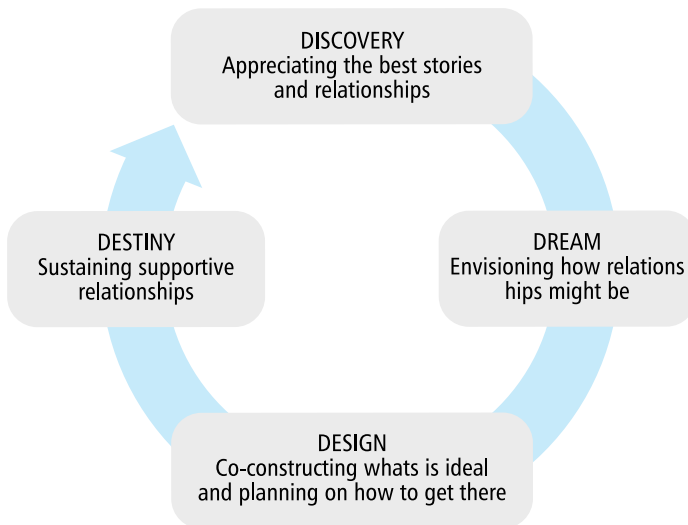


Abbildung 5 - Ein relationaler 4 D-Zyklus der Appreciative Inquiry
Adapted from Truschel (2007) and Stavros & Torres (2005)

In der Entdeckungsphase Discovery werden die Teilnehmer/-innen gebeten, anhand von wertschätzenden Interviews zu ermitteln, was das Beste an ihrer Gruppe ist. Die von den Teilnehmern/-innen und an die Teilnehmer/-innen gestellten Fragen sollen ein positives, ihr Leben in der Organisation betreffendes Gespräch entstehen lassen (z.B. Geschichten, Beispiele, Metaphern). Diese Gespräche werden die besonders herausragenden Erfahrungen und Ergebnisse im Interessenbereich betreffen.

In einigen AI-Studien kommt ein ausgesprochen partizipativer Ansatz zur Anwendung, bei dem eine ausgewählte Gruppe von Personen trainiert wird, um den ande-

ren Teilnehmern/-innen Fragen zu stellen. Diese Gruppe nimmt dann gemeinsam mit den Forschern an der Interview-Analyse teil.

Die Traum-Phase Dream impliziert "the creation of a vision that brings to light the collective aspirations of stakeholder" (das Schaffen einer Vision, mit der die allen Stakeholdern gemeinsamen Ambitionen ans Licht gebracht werden), die aus der Entdeckungsphase hervorgegangen sind (Sullivan, 2004). In dieser Phase muss der Status Quo in Frage gestellt werden oder das Potential entwickelt oder ausgeweitet werden. Stavros und Torres (2005) stellen Fragen zu Träumen, wie zum Beispiel: "Was für eine Welt möchten Sie schaffen? Was ist der beste Traum, den wir teilen können?". Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Personen zum Träumen anzuregen, beispielsweise die stille Reflexion, Rollenspiele, Gedichte oder Singen. In einer Organisation werden in dieser Phase häufig eine Mission oder eine Erklärung mit den persönlichen Zielsetzungen geschrieben. Durch die Arbeit in kleinen Gruppen teilen und diskutieren die Teilnehmer die in der Entdeckungsphase gesammelten Daten und Geschichten. Bei diesen Gesprächen treten vor allem die positiven Aspekte der Vergangenheit ihrer Organisation hervor, aber dennoch werden sie auch angeregt, sich andere Möglichkeiten vorzustellen, was ihnen und ihrer Organisation mit Bezug auf die Welt passieren könnte.

In der Phase des Zukunftsentwurfs bzw. Design arbeiten die Personen zusammen daran, dem oben beschriebenen Traum eine Struktur oder eine soziale Gestaltung zu geben.

In Bezug auf eine Organisation impliziert dies Details bezüglich der Struktur, der Systeme, der Kultur, der Arbeitsplanung und des Umfelds.

Aus dem 4 D-Zyklus, den Interviews und den Träumen gehen Planungselemente mit starker Wirkkraft hervor, die in "provozierende" Sätze (provocative propositions bzw. Design Statements) umformuliert werden. Es handelt sich um Behauptungen im Präsens, mit denen eine ideale Situation beschrieben wird. Ein provozierender Satz während einer AI in einer Sekundarschule war zum Beispiel "Teachers freely give their time to parents by responding to questions and concerns" (Lehrkräfte stellen den Eltern großzügig ihre Zeit zur Verfügung, um auf Fragen und Sorgen zu antworten) (Ryan et al., 1999).

Die Phase des "Schicksals"/der Durchführung (Destiny/Delivery) bildet den Abschluss und beinhaltet die Bemühung der Gruppenmitglieder, die Bestrebungen zu verwirklichen. Wenn die Veränderung in allen Phasen der 4 Ds eintritt, konzentriert man sich in der Phase der Durchführung auf den zukünftigen Weg. Laut Stavros und Torres (2005) "Destiny says live the principles – stay awake, change, improvise, be open, and flexible, practice the principles in alignment with the design and the dream will emerge. Engage in supportive intrapersonal and interpersonal relationships." (Das Schicksal sagt: Lebt nach den Prinzipien, bleibt wach, ändert euch, improvisiert, seid offen und flexibel, setzt die Prinzipien entsprechend dem Projekt um und der Traum wird sich erfüllen. Nehmt intrapersonale und interpersonale Be-

ziehungen zur gegenseitigen Unterstützung auf). Folgt man diesem 4 D-Zyklus, wird AI zu einem Instrument (oder einer Methode) der Veränderung und die Mitglieder einer Gruppe werden zu aktiven Teilnehmern, sowohl was die Entdeckung als auch die Umsetzung von Zielen und Visionen betrifft. Whitney und Trosten-Bloom (2003) beschreiben AI als improvisierend; es hat eine lockere Struktur, so dass jede AI eine "neue Schöpfung" darstellt.

Der Ansatz mit Fokus auf der Wertschätzung umfasst die kooperative Befragung, die auf Interviews und affirmativen Fragen beruht, mit denen die positiven Geschichten einer Gemeinschaft hervorgehoben werden, mit denen eine kulturelle Identität, der Geist und die Vision verdeutlicht werden. AI ist eine auf selektive Art aufmerksame und bestätigende Sichtweise der besten und herausragendsten Eigenschaften eines Systems, einer Situation oder eines anderen Menschen.

Frei nach Fiona Cram, "Appreciative Inquiry".

MAI [Maori and Indigenous] Review, 2010, 3

<http://ojs.review.mai.ac.nz/index.php/MR/article/viewFile/366/527>

6.4 Selbstevaluation: Beispiele aus dem EAQUALS-Handbuch

EAQUALS händigt seinen Mitgliedern einen Fragebogen aus, dessen Zweck es ist, eine Hilfestellung für eine systematische interne Inspektion in einer Lehranstalt zu bieten, entsprechend den Bereichen, die als Teil einer EAQUALS-Inspektion betrachtet werden. Der Fragebogen deckt die folgenden 12 Bereiche ab.

	BETEILIGTES PERSONAL	EINBEZOGENE BEREICHE
Lehren	Lehrkräfte, Fortbilder/-innen der Lehrkräfte, Institutsreferenten/-innen	Pädagogischer Ansatz, Lehrplan, geeigneter methodischer Ansatz, Lernziele, verwendete Sprache
Academic Management Curriculum und Lehrplan		Curriculum, Deskriptoren – Kannbeschreibungen, Platzierung, Programm und Unterrichtsplan, Arbeitsdokumentation
Academic Management Fortschrittsevaluation und Zertifikation		Fortschrittsevaluation und Feedback, Hausaufgaben, Vorbereitung auf Abiturprüfung, Zertifikate
Academic Management Qualitätssicherung	Wie oben & Eigentümer/-innen	Systeme der Unterrichtsbeobachtung und Feedback, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, Selbstevaluation
Institutsressourcen	Lehrkräfte & Verwaltung	Geeignete Ausstattung und Ressourcen, Wartung, Rechnungslegung und Fortbildung, Bewusstsein und Anpassung der Materialien
Andere Dienstleistungen und Kursteilnehmer	Verwaltung	Verträge und Vertragsbedingungen vor dem Kurs, Beratungssysteme, Freizeit- und gemeinnützige Programme, Unterbringung, Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler, An- und Abwesenheit
Personalverträge, Geschäftsbedingungen	Das gesamte Personal	Verträge und Geschäftsbedingungen – klare, gesetzesgemäße Bedingungen, klare Systeme für Beschwerden und Betragen
Personalqualifizierung, Erfahrung und Training		Geeignete Qualifikationen (Lehrkräfte, Schulleitung, Verwaltung), klare Auswahlkriterien, Beschreibung der Aufgaben, Fortbildungssysteme & Feedback, Finanzierungen und Chancen
Mitteilungen		Organisationsstruktur, Verantwortung, Leistungsdarstellung und Prüfung, Dokumentation
Information	Verwaltungspersonal	Auf dem letzten Stand und verfügbar, klar und detailliert, genau
Räumlichkeiten		Angemessene Größe, Layout, Räumlichkeiten zum Lernen und Freizeiträume
Management und Verwaltung	Das gesamte Personal	Gesetzliche Erfordernisse & Zertifikation, Vertragsbedingungen, Verfahren oder Beschwerden usw.

ABSCHNITT 7

DAS PROJEKT: METHODEN UND HILFSMITTEL (TOOLKIT) FÜR DIE ANALYSE DER ERFORDERNISSE DER SCHULEN

In diesem Abschnitt wird ein Verfahren zum Sammeln von Informationen über den aktuellen Stand des Fremdsprachenunterrichts in einigen italienischen staatlichen Schulen, die in einem Netzwerk mit IPRASE zusammenarbeiten, präsentiert. Er setzt sich folgendermaßen zusammen:

- Eine Methode für das Verfahren zum Sammeln von Informationen.
- Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung.
- Ein Fragebogen für die Sprachlehrer/-innen.
- Ein Fragebogen für die Sprachschülerinnen und Schüler.
- Nützliche Hintergrundinformationen.
- Eine gekürzte Version der Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung, die bei den Schulbesuchen der Partner in O2 zu verwenden ist, wobei der Fokus auf der Evaluation der Unterrichtsverfahren liegt sowie auf den Bereichen, die besonderes Augenmerk erfordern, als Vorbereitung auf die Einführung von kontextspezifischen "Wegen".

Methodologie – Unterrichtsbeobachtung

Die Beobachtung des Englischunterrichts ist eine der grundlegenden Bestandteile des Toolkits. Das reale Beobachten der gängigen Praxis ist die erste Phase jeden Programms, das auf die Weiterbildung von Lehrkräften ausgerichtet ist. Die Beobachtung anhand von festen Kriterien ist wichtig, um die Kohärenz sicherzustellen.

Die Projektpartner haben vorgeschlagen, dass IPRASE eine Anfangsphase der Unterrichtsbeobachtung vornimmt, um die Ergebnisse auf dem ersten internationalen Treffen (M1) zu präsentieren. Die Partner haben die Auffassung vertreten, dass diese Phase bedeutungsvoller wäre, wenn die höchstmögliche Zahl an Lehrkräften beobachtet werden würde, um sich ein besseres Bild über den Stand des Sprachunterrichts in den Zielschulen zu machen. Es war wichtig, dass die Lehrkräfte sich während der Beobachtungen nicht bewertet fühlten und es wurde klargestellt, dass den Abteilungs- bzw. Schulleitern/innen keine Informationen weitergegeben worden wären. Den Lehrkräften wurde gesagt, dass es das Ziel sei, Bereiche zu ermitteln, auf die man die zukünftige berufliche Weiterbildung und die Unterstützung für die Lehrkräfte konzentrieren sollte. Im Rahmen des Beobachtungsprozesses erhielten die Lehrkräfte Fragebögen, mit denen sie ihre Prioritäten in Bezug auf die Entwicklungsbereiche feststellen konnten. Den Lehrkräften wurden die Projektziele veranschaulicht und sie wurden gebeten, bestmöglich bei der Unterrichtsbeobachtung zusammenzuarbeiten.

Bewertungsschema

Um ein Bild von der derzeitigen Praxis zu erhalten, sollte IPRASE ein für das italienische Schulsystem geeignetes Bewertungsschema einsetzen, um die Anmerkungen zum Lehren und Lernen in den Klassen aufzuschreiben. Die Kriterien können relativ allgemein gehalten werden, wie im folgenden Beispiel:

- A. Stärke – eine Lehrkraft zeigt, in diesem Bereich besonders kompetent zu sein.
- B. Standard – weder Stärke noch Schwäche.
- C. Schwäche – dieser Bereich erfordert stärkere Beachtung.

NA In dieser Unterrichtsstunde nicht zu beobachten [es kann vorkommen, dass die Beobachter/-innen nicht in der Lage sind, für alle Kriterien in jeder Unterrichtsstunde eine Bewertung abzugeben].

Der Endzweck ist es, Bereiche zu ermitteln, die dem Beobachter/der Beobachterin zufolge weiterentwickelt werden müssen und im Mittelpunkt zukünftiger Fortbildungsprogramme oder Schulungen am Arbeitsplatz stehen können.

Am Ende jedes Beobachtungsdurchgangs sind die Bewertungen zu analysieren und die mit der höchsten Zahl von "Cs" zu ermitteln. Diese Ergebnisse sind wesentlicher Bestandteil bei den Gesprächen anlässlich des Meetings M1. Die Schulleiter/-innen sollten keine Informationen über die Bewertung der Lehrkräfte an ihren Schulen erhalten.

7.1 Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung

KRITERIEN	INDIKATOREN/ANHALTSPUNKTE FÜR DIE UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG	BEWERTUNG
1. Lernumgebung (Klassenzimmer, Sprach-informatiklabor etc.)	<ul style="list-style-type: none"> Die Atmosphäre und die Einrichtung sind lernfördernd. Die Sitzordnung ist geeignet für eine lernerzentrierte Interaktion in Partner- oder Gruppenarbeit. Die multimediale Ausstattung ist funktional und angemessen. 	
2. Die Lehrkraft 2.1 Klassenführung	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrkraft sorgt für ein lernförderndes Klima. Die Lehrkraft zeigt eine souveräne Klassenführung, dazu gehört das Anpassen der Unterrichtssprache an die (unterschiedlichen) Sprachniveaus der Klasse. Die Lehrkraft gibt klare Anweisungen. Die Lehrkraft setzt Rituale und Regeln ein, zum Beispiel am Anfang des Unterrichts, während des Unterrichts und am Ende des Unterrichts. Die Lernenden werden mit diesen Regeln vertraut und halten sie ein. Der Unterricht wird nicht gestört. Die Lehrkraft lobt und motiviert. Das Tafelbild (Notizen...) ist adäquat und übersichtlich. Die Lehrkraft vermittelt Wendungen und Ausdrucksweisen für besondere Kommunikationszwecke (an der Tafel o.ä. sichtbar). Die Lehrkraft hält ein angemessenes Unterrichtstempo ein. Die Lehrkraft wechselt je nach Arbeitsphase die Rolle (Lehrender, Vermittler, Moderator usw.). 	
2.2 Kommunikationszwecke	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrkraft gestaltet die Lernziele transparent und präsentiert sie, zum Beispiel an der interaktiven Tafel o.ä. Die Lehrkraft formuliert die Lernziele/Kompetenzen in Form von Kann-Beschreibungen ("ich bin in der Lage,..."). 	

2.3 Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrkraft verwendet die Zielsprache konsequent während der gesamten Unterrichtsstunde. Die Lehrkraft hält sich an einen Unterrichtsplan, in dem die Lernziele und Ergebnisse klar umrissen sind. Der Unterricht wird entsprechend dieses Plans durchgeführt. Der Unterrichtsplan entspricht einem der gängigen Unterrichtsmodelle. Die Lehrkraft simuliert reale und authentische Kommunikationssituationen, die bedeutungsvoll für die Schülerinnen und Schüler sind. Die Lehrkraft misst dem Kommunikationserfolg mehr Bedeutung bei als der grammatischen Korrektheit. Die Lehrkraft wendet einen angemessenen und systematischen Ansatz bei der Fehlerkorrektur an. Die Lehrkraft wendet einen systematischen Ansatz für das Lehren der Aussprache an. Die Lehrkraft wendet das Prinzip der interkulturellen Orientierung an, so dass die Schülerinnen und Schüler die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Kulturen verstehen. Die Lehrkraft hält projektorientierten Unterricht ab. Die Lehrkraft erteilt genaue und klare Informationen zur Sprache (Grammatik, Wortschatz, Phonologie usw.). Die Lehrkraft bietet Lerngelegenheiten und das Lernen wird bestmöglich überprüft. Die Lehrkraft weist Aufgaben und Übungen unter Berücksichtigung der internen Differenzierung zu. Die Lehrkraft sorgt für ein angemessenes Niveau von Anregungen und Differenzierung. Die Lehrkraft widmet dem individuellen Lernen Raum und Zeit. Die Lehrkraft stellt differenziertes Material bereit (z.B. für schwächere oder stärkere Lernende/für verschiedene Lerntypen). Die Lehrkraft fordert die Lernenden auf, ihre Lernerfolge zu reflektieren. 	
2.4 Technologie	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrkraft verwendet audiovisuelle Medien zur Lernunterstützung. Die Lehrkraft hat einen sicheren und kompetenten Umgang mit Technologie. Die Lehrkraft wendet Technologie auf effiziente Weise an. Die Technologie trägt zum Erreichen der Lernziele bei. 	
3. Die Lernenden 3.1 Motivation	<ul style="list-style-type: none"> Die Lernenden sind sichtbar motiviert und aktiv (z.B. sprechen sie viel, sind sehr aufmerksam, stellen Fragen usw.) Die Lernenden beteiligen sich so aktiv wie möglich am Unterricht und am Lernprozess. Die Lernenden sind nicht überfordert und haben Erfolge. 	
3.2 Personalisierung	<ul style="list-style-type: none"> Die Lernenden haben Gelegenheit, ihre Meinung in der Zielsprache zu äußern und zu antworten, wenn andere ihre Meinungen äußern. Die Lernenden bringen ihr Vorwissen und ihre Interessen ein. Die Lehrkraft verdeutlicht Ähnlichkeiten mit der und Unterschiede zur L1 der Schülerinnen und Schüler oder anderen L2. Die Fragen und die Übungen des Unterrichtsmaterials oder der Texte motivieren die Schülerinnen und Schüler, über sich selbst zu sprechen. Die Lehrkraft lässt den individuellen Lernerfordernissen und Lernstilen der Lernenden so viel Raum wie möglich. In einigen Fällen haben die Lernenden zum Festlegen der Lernziele beigetragen. 	
3.3 Lernerautonomie	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrkraft bietet den Lernenden Gelegenheiten zum selbstbestimmten Lernen und motiviert sie dazu. Die Lernenden entdecken eigenständig sprachliche Strukturen und Regeln und ziehen Schlüsse über diese. Die Lernenden kontrollieren und bewerten neben ihrem eigenen auch den Lernerfolg ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Schülerinnen und Schüler sind motiviert, sich ihr Lernen bewusst zu machen und es zu reflektieren. Die Lernenden haben Gelegenheit und werden ermutigt, ihren Lernprozess zu reflektieren, auch hinsichtlich der Anwendung von Lernstrategien. 	

4. Der Unterricht 4.1 Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft stellt den Lernenden eine Auswahl an Übungen und Ansätzen bereit. • Die Lehrkraft legt mehr Gewicht auf den Kommunikationserfolg als auf die formale Korrektheit. • Die Grammatikregeln werden als fester Bestandteil der von den Lernenden erworbenen Kompetenzen betrachtet. • Es besteht ein korrektes Gleichgewicht zwischen lehrer- und lernerzentrierter Interaktion. • Im Unterricht werden sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten geübt. 	
4.2 Unterrichtsmaterial	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft setzt verschiedene Arten von Material (Arbeitsblätter, haptische Materialien usw.) und eine Reihe von Arbeitsmethoden ein, um sicherzustellen, dass das Lernen unterhaltsam, interessant und motivierend ist; dazu gehören auch Lieder, Spiele und Rollenspiele. Die Wahl des Materials ist adäquat. • Bei der Wahl des Materials und der Aktivitäten berücksichtigt die Lehrkraft Alter, Geschlecht, den kulturellen und sprachlichen Hintergrund sowie die Interessen der Lernenden. • Die Lehrkraft zeigt, dass sie in der Lage ist, das Lehrwerk (wenn es verwendet wird), mit • Personalisierungstechniken dem jeweiligen Kontext anzupassen, wodurch Lehren und Lernen bedeutungsvoller für die Schülerinnen und Schüler werden. 	
4.3 Unterrichtsaktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernergruppen variieren je nach Unterrichtsphase. • Die Lehrkraft widmet den einzelnen Lernenden während der Gruppenarbeit Aufmerksamkeit. • Die Lehrkraft wählt für die Lernenden Themen aus, die für sie als Zielgruppe relevant sind und auch außerhalb der Klasse bedeutungsvoll sind. • Die Lernenden erhalten Gelegenheit, sich mit realen Fragen zu befassen, die für die Welt, in der sie leben, von Bedeutung sind („sie sind Teil des echten Lebens“). • Die Lehrkraft bereitet die Lernenden auf reale Kontaktsituationen mit der Zielkultur vor. • Die Aktivitäten haben persönliche Bedeutung für die Lernenden oder für ihren Alltag. • Den Lernenden werden verschiedene Übungen zugewiesen, mit denen sie angeregt werden, in einem sozialen Kontext zu kooperieren. • Die Lernenden verwenden die Zielsprache bei den Aktivitäten, was bei der Planung und Formulierung der Lernziele berücksichtigt wird. • Die Lernenden simulieren Aktivitäten unter Anwendung von authentischen Sprachszenarien, die von der Lehrkraft vorbereitet werden. • Die Lernenden sind motiviert, ihre Meinungen in der Zielsprache zu äußern und den anderen so zu antworten, dass sie verstanden werden. • Die Aktivitäten werden als Partner- oder Gruppenarbeit geplant oder es kommen andere Arbeitsmethoden, wie Rollenspiele oder ähnliches zum Einsatz. • Die Übungen sind so konzipiert, dass alle Lernenden interagieren. • Die Lernenden bewegen sich im Klassenraum, um die Aktivitäten in Form eines Klassenspaziergangs, eines Blind Dates etc. durchzuführen. • Die Kooperation erfolgt durch die Arbeit mit den Mitschülerinnen und Mitschülern oder den Einsatz anderer Arbeitsmethoden, wie zum Beispiel Rollenspielen o.ä. 	

Abschlussreflexion

- Was ist in der beobachteten Unterrichtsstunde besonders gut gelaufen?
- Was ist in der beobachteten Unterrichtsstunde zu verbessern? Was fehlt?

7.2 Lehrerfragebogen

Der Fragebogen wurde konzipiert, um die Verhaltensweisen der Lehrkräfte bei ihrer Arbeit zu ermitteln und es ihnen zu ermöglichen, Bereiche für die berufliche Weiterbildung festzulegen. Er kann folgendermaßen ausgehändigt werden:

1. Bei einem persönlichen Treffen mit einem Interviewer, der die Antworten aufzeichnet.
2. Auf Papier und IPRASE sammelt die Fragebögen ein.
3. Auf Papier, aber, falls erforderlich, mit nachfolgenden persönlichen Treffen.

Es muss immer dafür gesorgt sein, dass die Lehrkräfte alles verstehen und mitarbeiten, weswegen es wichtig ist, sicherzustellen, dass die Antworten vertraulich behandelt werden (es wäre dennoch nützlich, falls möglich, nach der Beantwortung ein Follow-up durchzuführen und man könnte den Lehrkräften diese Möglichkeit vorschlagen, wobei Namen und andere Daten anonym blieben).

Ebenso wichtig ist es, den Schulleitern/-innen die Grundlagen dieser Vertraulichkeitsvereinbarung zu erklären, aus denen auch die Partnerpolitik deutlich wird, entsprechend der keine aus den Interviews hervorgehenden Details freigegeben werden (dies bezieht sich sowohl auf die Interviews mit dem Lehrpersonal als auch mit den Schülerinnen und Schülern).

LEHRERFRAGEBOGEN	
Arbeitserfahrung in Jahren:	Position:
Was sind die wesentlichen Merkmale für guten Unterricht?	
Wie können Schülerinnen und Schüler auch außerhalb des Unterrichts weiter Sprachen lernen?	
Welche Art von Unterrichtsmaterialien verwenden Sie?	
Wie wichtig ist Ihrer Ansicht nach der Lehrplan für die schulischen Bedürfnisse der Lernenden?	
Wie evaluieren Sie Ihre Schülerinnen und Schüler?	
Wie viel Fort- und Weiterbildung haben Sie seit Beginn ihrer Lehrerlaufbahn erhalten?	
Wie erfolgte diese Fort- und Weiterbildung?	
Welche Art von Fort- und Weiterbildung wäre an diesem Punkt ihrer Laufbahn nützlich?	
Welche Aspekte Ihres Unterrichts würden Sie am liebsten weiterentwickeln?	

7.3 Schülerfragebogen

Der Fragebogen wurde konzipiert, damit die Schülerinnen und Schüler ihre derzeitige Sprachlernerfahrung reflektieren und IPRASE Auskunft darüber geben, was sie von dieser halten und was gemacht werden könnte, um sie zu bereichern.

Angesichts des empfohlenen zahlenmäßigen Umfangs sollte der Fragebogen auf Papier ausgehändigt werden und vom IPRASE-Team verteilt und wieder eingesammelt werden. Die Ergebnisse der Lehrer- und der Schülerfragebögen könnten mit den Projektpartnern anlässlich des Meetings M1 besprochen werden.

SCHÜLERFRAGEBOGEN
Schuljahr
Seit wann lernst du Englisch?
Auf einer Skala von 1 (unwichtig) bis 10 (sehr wichtig), wie wichtig ist es dir, Englisch zu lernen?
Auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht sicher) bis 10 (sehr sicher), wie sicher fühlst du dich, was folgende Kenntnisse betrifft: Wortschatz: Englische Grammatik:
Wie kompetent (1-10) fühlst du dich bezüglich folgender Fertigkeiten: Fertigkeit, gesprochenes Englisch zu verstehen: Fertigkeit, Englisch zu sprechen: Fertigkeit, auf Englisch zu schreiben: Fertigkeit, auf Englisch zu lesen:
Welche Unterrichtsaktivitäten machen dir am meisten Spaß?
Was könnte dein Lehrer machen, um den Unterricht interessanter zu gestalten?
Was könnte deine Lehrkraft machen, um den Unterricht wirksamer zu gestalten?
Wie viele Stunden in der Woche lernst du außerhalb des Unterrichts?
Wie wichtig ist dein Unterricht für deine Bedürfnisse?
Was machst du außerhalb des Unterrichts, um Englisch zu lernen?

7.4 Hintergrundinformationen

Die Informationen können von den Fachkoordinatoren/-innen der Zielschulen ausgehändigt werden.

FRAGEBOGEN FÜR DEN KOORDINATOR/DIE KOORDINATORIN DER SPRACHABTEILUNG/SCHULLEITER/IN
Aktuelle Politik und Verfahren Gibt es eine Schul-, Landes-, Regional- oder Staatspolitik im Bereich der Sprachbildung, nach der sich Ihre Abteilung richten soll? Was halten Sie von dieser Politik?
Curriculum Was sind die allgemeinen Zielsetzungen Ihrer Schule im Bereich des Sprachunterrichts? Wird einer bestimmten Methode der Vorzug gegeben? Gibt es ein schriftliches Curriculum/Programm? Gibt es eine bevorzugte Methode für den Sprachunterricht? Welche Lernergebnisse werden von Ihrer Schule erwartet?
Schülerinnen und Schüler In welchem Alter fangen die Schülerinnen und Schüler in den Partnerschulen an, Englisch zu lernen? Wie viele Jahre lernen sie es? Wie viele Stunden pro Woche lernen sie es? Wie viele Stunden lernen sie schätzungsweise insgesamt pro Jahr? Wie viele Schülerinnen und Schüler sind im Durchschnitt in einer Klasse? Wird in den Schulen eine Teilung in Gruppen auf der Grundlage der Leistung vorgenommen (Streaming und Setting ²⁸)?
Verwendetes Material Welche Materialien für den Sprachunterricht verwenden die Lehrkräfte in der Regel? Welche Lehrwerke und zusätzlichen Ressourcen werden regelmäßig jedes Jahr in den Schulen verwendet? Wer entscheidet, welches Material verwendet wird? Welche Kriterien werden für diese Auswahl angewendet?
Zusätzliche Ressourcen Welche zusätzlichen Ressourcen stehen den Lehrkräften in Ihrer Schule zur Verfügung? Verfügen Sie über eine Materialsammlung?

²⁸ Setting: "the (re) grouping of pupils according to their ability in a particular subject" (die (Um)gruppierung der Lernenden auf der Basis ihrer Kompetenzen in einem bestimmten Fach) Department of Education and Science HMI 1979.

IKT

Welche IKT-Ressourcen haben Sie in Ihrer Schule? Sind sie adäquat?

Welche Rolle spielt Technologie in der gegenwärtigen Sprachunterrichtspraxis?

Welche Politik vertritt Ihre Schule bezüglich Kauf und Anwendung von IKT-Technologien für den Unterricht im Allgemeinen?

Gibt es in Ihrer Schule ein Lehrerfortbildungsprogramm für IKT?

Methoden für die Fortschrittsbewertung

Wie evaluieren die Lehrkräfte die sprachlichen Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Laufe des Schuljahres?

Welche Art von formativer Evaluation erfolgt im Laufe des Schuljahres?

Abschließende Ergebnisevaluation

Wie werden die Schülerinnen und Schüler am Ende jeden Schuljahres evaluiert?

Wer überwacht die Qualität und die Gültigkeit der summativen Tests?

Wie erfolgt die abschließende Evaluation als Teil der Abiturprüfung?

Initiativen zur beruflichen Weiterbildung des Lehrpersonals

Über welche Grundausbildung verfügten die Lehrkräfte?

Welche Initiativen stehen derzeit dem Lehrpersonal zur Verfügung?

Welche Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung stehen zur Verfügung?

Welche Initiativen sollten Ihrer Meinung nach umgesetzt werden?

Welche Einschränkungen bestehen bezüglich eines umfangreichen Weiterbildungsprogramms?

ACADEMIC MANAGEMENT/MANAGEMENT DES SPRACHPROJEKTS DER SCHULE

Die Lehranstalt verfügt über ein Dokument, in dem sie ihre Sprachpolitik darstellt und allen Stakeholdern (Lehrkräften, Lernenden, Eltern, Inspektoren) den Zweck des Sprachunterrichts, die Tragweite und die Details des Sprachprogramms der Schule, die Lernzeit und die erwarteten Ergebnisse bezüglich erworbenen Niveaus, Kenntnissen und Kompetenzen erklärt.

Entspricht dieses Dokument der Mission, die das Leitbild der Schule erklärt?

Gibt es eine transparente und folgerichtige Managementstruktur? Verstehen die Lehrkräfte die unterschiedlichen Aufgaben der Institutsreferenten/-innen?

Werden Maßnahmen zum Überwachen aller Aspekte des Programms umgesetzt, so dass die Schülerinnen und Schüler und anderen Stakeholder ein Qualitätsprodukt zugesichert bekommen?

Gibt es ein Curriculum, mit dem auf klare und effiziente Weise die Bildungsprogramme der Lehranstalt veranschaulicht werden? Gibt das Curriculum Auskunft über die von den Lehrkräften anzuwendenden Methoden?

Verwenden die Lehrkräfte das Curriculum als Grundlage ihrer Programme? Verstehen die Lernenden den für sie festgelegten Weg und wissen sie, was sie am Kursende erreicht haben sollen?

Ist die Evaluation ein kontinuierlicher Bestandteil der Programme, so dass die Schülerinnen und Schüler sich ihrer Fortschritte bewusst sind? Werden die Schülerinnen und Schüler unterstützt, wenn sie aufzuholen haben, wenn sie Hilfe brauchen?

Ist die eventuelle Abschlussevaluation zuverlässig und hilfreich? Verstehen die Schülerinnen und Schüler, Eltern und potentiellen Arbeitgeber die Bedeutung der Evaluation und wissen sie die von den Lernenden erworbenen Sprachkenntnisse zu schätzen?

Stehen ausreichende Bildungsressourcen zur Verfügung, um die Lernenden und Lehrenden zu unterstützen (z.B. Lehrwerke, zusätzliches Material, IKT-Ressourcen und Software)?

Ist die Lernumgebung lernfördernd (z.B. geräumige, helle Klassenzimmer, gut sichtbares Whiteboard usw.)?

Wird das Personal auf korrekte und transparente Weise rekrutiert? Verfügt es über die für das Unterrichten erforderliche Qualifikation und Erfahrung? Sind die Vertragsbedingungen des Personals klar, transparent und korrekt und besteht Chancengleichheit? Weiß das Personal genau, worin seine Aufgabe besteht?

Wird das Personal aktiv von den Institutsreferenten/-innen unterstützt?

Gibt es Maßnahmen für die berufliche Weiterbildung, die es den Lehrkräften ermöglicht, sich weiterzuentwickeln? Gibt es irgendeine Form der jährlichen Evaluation?

Ist die abteilungsinterne Kommunikation effizient? Ist die Kommunikation mit den anderen Stakeholdern (Lernende, Eltern, Betriebskunden, lokale Bildungsbehörde) klar und effizient?

7.5 Gekürzte Version/Fassung der Beobachtungskriterien in der Klasse

Nachdem die Kriterien für die bewährten Verfahren des zeitgemäßen Lehrens und Lernens festgelegt wurden, wurden die Partner gebeten, eine Kurzfassung der Unterrichtsbeobachtungskriterien zu verfassen, so dass aus ihnen ein praktischeres Instrument (siehe unten) wird, das bei den Schulbesuchen im Rahmen des in Output 2 erfolgten Ermitteln potentieller schulkontextspezifischer "Wege" eingesetzt werden kann.



Erasmus+
Changing lives. Opening minds.



iprase
Apprendimento Ricerca Innovazione





UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGSBOGEN

Material für die Unterrichtsbeobachtung in den Zielschulen des Erasmus Plus PAL-Projekts

Schultyp: Sprachniveau: Klasse/Jahrgang:

Lehrkraft:

Unterrichtsthema:

.....

Lernergebnis :

.....

Bewertungssystem:
 trifft eindeutig zu: + + +
 trifft überwiegend zu: + +
 trifft teilweise zu: +
 trifft nicht zu: n/a

	INDIKATOREN/ANHALTSPUNKTE FÜR DIE UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG	KLASSE	ANMERKUNGEN
1. Lernumgebung	<ul style="list-style-type: none"> Die Atmosphäre und die Einrichtung sind lernfördernd. Die Sitzordnung ist geeignet für eine lernerzentrierte Interaktion in Partner- oder Gruppenarbeit. Die multimediale Ausstattung ist funktional und angemessen. 		
2. Technologie	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrkraft verwendet audiovisuelle Medien zur Lernunterstützung. Die Lehrkraft hat einen sicheren und kompetenten Umgang mit Technologie. Die Lehrkraft wendet Technologie auf effiziente Weise an, wenn sie zum Erreichen der Lernziele dient. 		

3. Die Lehrkraft Klassenführung	<ul style="list-style-type: none"> · Die Lehrkraft sorgt für ein lernförderndes Klima. · Die Lehrkraft passt die Unterrichtssprache an die (unterschiedlichen) Sprachniveaus in der Klasse an. · Die Lehrkraft hält ein angemessenes Unterrichtstempo ein. · Die Lehrkraft wechselt je nach Arbeitsphase die Rolle (Lehrender, Vermittler usw.). · Die Lehrkraft gibt klare Anweisungen. · Die Lehrkraft setzt Rituale und Regeln ein, zum Beispiel am Anfang des Unterrichts mit dem Präsentieren der Aktivitäten, in der Phase der Fehlerkorrektur usw. · Die Disziplin wird gewahrt und bei Störungen wird schnell und wirkungsvoll eingeschritten. · Die Lehrkraft lobt und motiviert. · Das Tafelbild ist adäquat und übersichtlich. 		
4. Unterrichtsplan und Unterrichtsziel	<ul style="list-style-type: none"> · Die Lehrkraft hält sich an einen Unterrichtsplan, in dem die Lernziele und Ergebnisse klar umrissen sind. · Die Lehrkraft macht die Lernziele (Kann-Beschreibungen) transparent für die Schülerinnen und Schüler. · Die Unterrichtsziele und die Lernziele werden größtenteils erreicht. 		
5. Unterrichtsansatz und Unterrichtsmethode	<ul style="list-style-type: none"> · Die Lehrkraft verwendet die Zielsprache wann immer es angemessen ist, während des ganzen Unterrichts. · Die Lehrkraft bietet den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, in authentischen Situationen in der Fremdsprache zu kommunizieren. · Die Lehrkraft vermittelt Wendungen und Ausdrucksweisen für spezifische Kommunikationszwecke. · In der Unterrichtsphase, in der die Schülerinnen und Schüler kommunizieren, misst die Lehrkraft der Kommunikationsfähigkeit mehr Bedeutung bei als der formalen Korrektheit. · Die Lehrkraft wendet einen adäquaten und systematischen Ansatz bei der Fehlerkorrektur an. · Die Lehrkraft wendet einen systematischen Ansatz für das Lehren der Aussprache an. · Die Lehrkraft wendet das Prinzip der interkulturellen Orientierung an, so dass die Schülerinnen und Schüler die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Kulturen verstehen. · Die Lehrkraft erteilt genaue und klare Informationen zur Sprache (Grammatik, Wortschatz, Phonologie usw.). · Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern eine Auswahl an Übungen und Ansätzen bereit. · Die Lehrkraft sorgt für ein angemessenes Niveau von Anregungen und Differenzierung. · Im Unterricht werden sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten geübt. · Es besteht ein korrektes Gleichgewicht zwischen lehrer- und lernerzentrierter Interaktion. · Die Grammatikregeln werden als fester Bestandteil der von den Lernenden erworbenen Kompetenzen betrachtet. · Die Lehrkraft verdeutlicht Ähnlichkeiten mit der und Unterschiede zur L1 der Schülerinnen und Schüler oder anderen L2. 		
6. Schülermotivation	<ul style="list-style-type: none"> · Die Lehrkraft wählt für die Lernenden Themen aus, die für sie relevant sind und auch außerhalb der Klasse bedeutungsvoll sind. · Die Schülerinnen und Schüler sind sichtbar motiviert und aktiv. · Die Lernenden beteiligen sich so aktiv wie möglich am Unterricht und am Lernprozess. · Die Schülerinnen und Schüler sind nicht überfordert und haben Erfolge. · Die Schülerinnen und Schüler haben Gelegenheit, ihre Meinungen in der Zielsprache zu äußern. · Die Fragen und Übungen des Unterrichtsmaterials motivieren die Schülerinnen und Schüler, von sich selbst zu sprechen (Personalisierung). 		
7. Lernerautonomie	<ul style="list-style-type: none"> · Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, eigenständig sprachliche Strukturen und Regeln zu entdecken und Schlüsse über diese zu ziehen. · Die Lernenden kontrollieren und bewerten neben ihrem eigenen auch den Lernerfolg ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. · Die Lernenden werden ermutigt, sich ihren Lernprozess bewusst zu machen und zu reflektieren, auch hinsichtlich der Anwendung von Lernstrategien. 		

8. Materialien	<ul style="list-style-type: none"> · Die Lehrkraft setzt verschiedene Materialien und eine Reihe von Arbeitsmethoden ein, u.a. Lieder, Spiele und Rollenspiele. · Bei der Wahl des Materials und der Aktivitäten berücksichtigt die Lehrkraft Alter, Geschlecht, den kulturellen und sprachlichen Hintergrund sowie die Interessen der Lernenden. · Die Lehrkraft zeigt, dass sie in der Lage ist, das Lehrwerk (wenn es verwendet wird), mit · Personalisierungstechniken dem jeweiligen Kontext anzupassen, wodurch Lehren und Lernen bedeutungsvoller für die Schülerinnen und Schüler werden. 		
9. Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> · Die Lernergruppen variieren je nach Unterrichtsphase. · Die Aktivitäten haben persönliche Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler oder für ihren Alltag. · Die Lernenden simulieren Aktivitäten unter Anwendung von authentischen Sprachszenarien, die von der Lehrkraft vorbereitet werden. · Die Lernenden sind motiviert, ihre Meinungen in der Zielsprache zu äußern und den anderen so zu antworten, dass sie verstanden werden. 		

ABSCHLUSSREFLEXION

Schreiben Sie einen Kommentar zu den folgenden Punkten:

Was wurde in der beobachteten Unterrichtsstunde besonders gut gemacht?

Stärken der Lehrkraft:

Schwächen der Lehrkraft:

Weiterentwicklungserfordernisse:

Aus der Sicht der Lehrkraft:

Aus der Sicht des Beobachters:

Im März 2017
bei Tipografia Mercurio Rovereto
gedruckt