



Hintergrund des EFSZ-Projekts

„Ein Wegweiser für Schulen zur Förderung der Schulsprache(n)“

www.ecml.at/roadmapforschools

Rebecca Dahm
Katri Kuukka
Selin Öndül
Nermina Wikström

EUROPEAN CENTRE FOR
MODERN LANGUAGES
E C M L
C E L V
CENTRE EUROPEEN POUR
LES LANGUES VIVANTES

COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE



Ein WEGWEISER für Schulen zur Förderung der Schulsprache(n)

Hintergrund des EFSZ-Projekts

„Ein Wegweiser für Schulen zur Förderung der Schulsprache(n)“

Einleitung	2
1. Hintergrund	3
1.1. Schlüsselkonzepte	4
1.2. Kurze Beschreibung des WEGWEISERS	4
1.3. Ziel des WEGWEISERS	6
2. Interessensgruppen	6
2.1. Warum auf Schülerinnen und Schüler fokussieren?	6
2.1.1. Auf welche Schülerinnen und Schüler fokussieren?	7
2.1.2. Empowerment von Schülerinnen und Schülern	8
2.1.3. Wissen über die kognitiven Vorteile der Zweisprachigkeit	8
2.1.4. Kenntnis der Interdependenz-Hypothese	9
2.2. Warum auf Lehrpersonen fokussieren?	9
2.2.1. Gesellschaftliche Machtverhältnisse	10
2.2.2. Psycholinguistische Aspekte	10
2.3. Warum auf Schulleitungen fokussieren?	12
2.4. Warum auf das weitere Schulpersonal fokussieren?	13
2.5. Warum auf Eltern fokussieren?	13
2.6. Warum auf das weitere Umfeld fokussieren?	14
3. Von vier Themenfeldern zu neun Bereichen	15
3.1. Sprachbewusstsein beim Lernen und Lehren	15
3.2. Schulsprache(n) im Lehrplan	16
3.3. Organisatorischer Rahmen	17
3.4. Sprachensensible Schulkultur	18
4. Von 9 Bereichen zu 32 Dimensionen	18
Fazit	19
Das WEGWEISER-Projektteam	20
Bibliographie	21

Dies ist ein Ergebnis des Projekts „Ein Wegweiser für Schulen zur Förderung der Schulsprache(n)“ (2017-2019) des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ). Das EFSZ ist eine Einrichtung des Europarates, die in ihren Mitgliedsstaaten Sprachenbildung auf höchstem Niveau fördert.

www.ecml.at/roadmapforschools



Einleitung

Im September 2016 nahmen 17 Sprachenexpertinnen und Experten aus 16 verschiedenen europäischen Ländern¹ an einem *Think-Tank*-Treffen am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats (EFSZ) in Graz (Österreich) teil, das sich auf die folgenden vier zusammenhängenden Aspekte von Schulsprache(n) fokussierte:

- Grundlegende Prinzipien von Schulentwicklungsansätzen (Schlüsselargumente/warum und für wen)
- Sprachenpolitik und -strategien zur Schulentwicklung (was und wie auf institutioneller Ebene)
- Lehr- und Lernmethoden
- Praktische Aspekte der Zusammenarbeit bzw. Hindernisse für die Zusammenarbeit und wie diese überwunden werden könnten.

Den Teilnehmenden wurden die wichtigsten Ergebnisse eines Online-Fragebogens² präsentiert, der vor dem *Think-Tank*-Treffen verschickt worden war; insgesamt gingen 107 umfassende Rückmeldungen aus 33 verschiedenen Ländern ein, darunter sieben, die keine EFSZ-Mitgliedsstaaten sind. Fast 20% der Befragten waren Lehrpersonenausgebildete, dicht gefolgt von Forschenden akademischer Einrichtungen (18%). Am erfreulichsten war, dass zusätzlich zu diesen beiden Hauptzielgruppen des EFSZ auch Antworten von Eltern, Sprachlehrpersonen, Lehrpersonen nicht-sprachlicher Fächer sowie Schulleitungen eingingen. Dies kann als Bestätigung der Herangehensweise des EFSZ gesehen werden, diesen *Think Tank* nicht nur auf die Schulsprache(n), sondern speziell auf Ansätze zu fokussieren, die die gesamte Schule in den Blick nehmen. Darüber hinaus kamen die befragten Lehrpersonen aus allen Bereichen von der Vorschule bis zur Oberstufe.

Nach dem *Think Tank* wurde auf der Webseite des EFSZ ein neues thematisches Portal hinzugefügt, das den Schulsprachen³ gewidmet ist. Außerdem wurde zur Umsetzung der Ideen des *Think Tanks* ein neues Projekt⁴ unter der Leitung von vier vom EFSZ ausgewählten Teilnehmenden gestartet. Das eingesetzte Projektteam hat sich seither kontinuierlich darum bemüht, die Schlüsselkonzepte, Interessensgruppen und Themenbereiche zu klären, die im Rahmen des Projekts berücksichtigt werden sollten.

¹ Darunter drei Expertinnen und Experten in ihrer Eigenschaft als Vertretende internationaler Nichtregierungsorganisationen (ALTE – Association of Language Testers of Europe; FIPLV – Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, EPA – European Parents Association) sowie eine Vertreterin der Europäischen Kommission.

² Zugang zum Fragebogen: www.ecml.at/Portals/1/documents/LANGUAGES-OF-SCHOOLING-questionnaire-EN.pdf

³ Siehe Webseite „Languages of schooling“: www.ecml.at/languagesofschooling

⁴ Projekt „Ein Wegweiser für Schulen zur Förderung der Schulsprache(n)“: www.ecml.at/roadmapforschools.

1. Hintergrund

Der theoretische Rahmen, der diesem Projekt zugrunde liegt, basiert auf grundlegenden Entwicklungen, die vom Europarat unterstützt werden. Während der Regierungskonferenz „Languages of schooling: towards a Framework for Europe“ (2006)⁵ wurde die Bedeutung der Sprache als Medium für den Zugang zu einer chancengleichen Schulbildung für alle ausdrücklich hervorgehoben. Es folgte eine Reihe von wegweisenden Veröffentlichungen, die nachstehend aufgeführt sind:

- *Language(s) of schooling* (2009)⁶. Dieser Text enthält eine Erklärung des Begriffs „Schulsprache(n)“ und eine Beschreibung von zwei seiner Schlüsselkomponenten „Sprache als Unterrichtsfach“ und „Sprache in anderen Fächern“.
- *Language and school subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula* (2010)⁷. Hier wird festgehalten, dass der gesamte Wissensaufbau im schulischen Kontext die Arbeit mit Sprache beinhaltet.
- *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners* (2010)⁸. Um alle Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, die Bildungssprache zu meistern, die das Gerüst der verschiedenen Lehrplanfächer ausmacht, müssen alle Lehrpersonen Sprachlehrpersonen in dem Sinne sein, dass sie sich der spezifischen sprachlichen Anforderungen ihres Faches/ihrer Fächer bewusst sind.

Im Jahr 2014 wurden alle Mitgliedsstaaten des Europarates in der Empfehlung des Ministerkomitees zur Bedeutung von bildungssprachlichen Kompetenzen für Chancengleichheit, Bildungsqualität und Bildungserfolg (CM/Rec(2014)5)⁹ dazu eingeladen, die Bildungs- bzw. Schulsprache(n) zu berücksichtigen. Ein wichtiges Handbuch, das Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern, Lehrpersonenausbildenden und Lehrpersonen helfen soll, Lehrpläne zu entwickeln, die die sprachliche Dimension des Unterrichts berücksichtigen, wurde 2016 herausgegeben: Die sprachliche Dimension in allen Fächern: ein Handbuch für die Lehrplanentwicklung und die Lehrpersonenausbildung (2016)¹⁰. Viele weitere grundlegende Dokumente sind auf der [Plattform mit Ressourcen und Referenzen für mehrsprachige und interkulturelle Bildung](#) des Europarats zu finden.

⁵ Vollmer H. (2006), *Towards a common European instrument for language (s) of education – Preliminary study*, Council of Europe (Language Policy Division), Strasbourg, <https://rm.coe.int/16805c7462>.

⁶ Beacco J.-C., Byram M., Coste D. & Fleming M. (2009). *Language(s) of schooling*, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2238>

⁷ Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P. H. M. & Vollmer H. (2010), *Language and school subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16805a0c1b>.

⁸ Thürmann E., Vollmer H. J. & Pieper I. (2010), *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16805a1caf>.

⁹ Council of Europe (2014), Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success (Adopted by the Committee of Ministers on 2 April 2014 at the 1196th meeting of the Ministers' Deputies), https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105.

¹⁰ Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. & Sheils J. (2016), *A handbook for curriculum development and teacher training – The language dimension in all subjects*, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/en/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects.

1.1. Schlüsselkonzepte

Der WEGWEISER bezieht sich stets auf bestimmte Schlüsselkonzepte¹¹, die im Folgenden definiert werden.

Schulsprache(n)

Die „Schulsprache“ bezeichnet die Sprache, die für das Unterrichten der verschiedenen Schulfächer und für das Funktionieren von Schulen verwendet wird. Diese Sprache(n) ist (sind) in der Regel die offizielle Sprache(n) des Staates oder der Region, z.B. Polnisch in Polen oder Italienisch in Italien, kann (können) aber auch offiziell anerkannte Regional- oder Minderheitensprachen, Fremd- oder Migrationssprachen betreffen. Je nach nationalem oder regionalem Kontext werden mehrere Schulsprachen verwendet (vgl. CM/Rec(2014)5).

Bildungssprache ist die Art von Sprache, die notwendig ist, um erfolgreich an kognitiv anspruchsvollen und kontextreduzierten, altersgerechten Aktivitäten teilzunehmen, sie zu verstehen und zu kommunizieren (Himmele & Himmele, 2009). Sie wird normalerweise im Klassenzimmer gelernt (Chamot & O'Malley, 1994).

Das folgende Zitat hebt hervor, was mit der **sprachlichen Dimension in den Fächern** gemeint ist:

„Sprachanforderungen wie das Lesen und Verstehen von Sachtexten, das Hören von Erklärungen, das mündliche Zusammenfassen oder Beantworten von Fragen und die Präsentation von Ergebnissen stehen im Zusammenhang mit dem fachlichen Lernen wird in jedem Unterricht praktiziert. Die sprachliche Dimension im Lehren und Lernen von Fachgebieten ist ebenso bedeutsam wie die Sprache als Fach selbst“ (Beacco *et al.*, 2016, S. 21; Übersetzung aus dem Englischen).

Benachteiligte Schülerinnen und Schüler können nur in der Schule das breite Spektrum der kulturellen Codes im Kontext des formalen Sprachgebrauchs lernen. Darin unterscheiden sie sich von der Gruppe der Kinder, die davon profitieren, in anderen (familiären) Zusammenhängen eine Sozialisation in den akademischen Sprachgebrauch zu erfahren (Fleming, 2009: 21).

1.2. Kurze Beschreibung des WEGWEISERS

Der WEGWEISER wurde für Schulen entwickelt. Er soll Unterstützung zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und kritischen Denkfähigkeiten bieten. Diese Kompetenzen benötigen alle Schülerinnen und Schüler, einschließlich der benachteiligten Lernenden (also Schülerinnen und Schüler, die von der Schule abhängig sind, um die Schulsprache zu entwickeln), um in allen Schulfächern erfolgreich zu lernen.

Dies kann nur erreicht werden, wenn die verschiedenen Interessensgruppen (Schulleitungen, Lehrpersonen, das weitere Schulpersonal, Eltern und Schülerinnen und Schüler), einschließlich des weiteren Umfelds (wenn möglich), zusammenarbeiten und eine spezifische Sprachenstrategie

¹¹ Einige dieser Schlüsselkonzepte werden auch regelmäßig in den Referenzdokumenten des Europarates verwendet.

entwickeln, die auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler fokussiert. Dazu ist es notwendig, dass sich jede Person, die in der Schule arbeitet, über die Situation bezüglich des Erwerbs der Schulsprache(n) bewusst ist und sich, wo möglich, an Diskussionen zur Umsetzung von Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen beteiligt. Der WEGWEISER bietet daher drei Elemente an: das Tool zur Selbstevaluierung, die Datenbank mit Praxisbeispielen und das Info-Paket zur Koordination.

Das **Tool zur Selbstevaluierung** besteht aus einer Online-Umfrage, die es jeder Interessensgruppe ermöglicht, die Schule anhand einer Reihe von Aussagen zu positionieren, und einem individuellen Bericht, der auf der Grundlage der Umfrageergebnisse erstellt wird. Mit Hilfe der Umfrage können Schulen identifizieren und darüber reflektieren, wie die Schulsprache(n) im Schulalltag berücksichtigt wird (werden) und sie können mögliche Lücken in Hinblick auf die angebotenen Themenbereiche ermitteln. Die Umfrage soll von den folgenden Interessensgruppen genutzt werden, um eine Reflexion über die Situation an der eigenen Schule anzuregen: Schulleitungen, Lehrpersonen, das weitere Schulpersonal, Schülerinnen und Schüler und Eltern. Die Aussagen beziehen sich auf neun Themenbereiche¹². Der Koordinator bzw. die Koordinatorin erhält einen individuellen Bericht, um die Ergebnisse effektiv zu kommunizieren und so relevante Diskussionen einzuleiten.

Die Datenbank mit Praxisbeispielen: abgestimmt auf die individuellen Ergebnisse der Schule bietet der WEGWEISER eine breite Palette von Praxisbeispielen, die an spezifische Kontexte angepasst werden können. Der Zweck der Datenbank mit Praxisbeispielen besteht darin, die Schule zu inspirieren und sie bei der Planung einer Strategie zur Schulentwicklung zu unterstützen, um den Bedürfnissen, die im Rahmen des Selbstevaluierungsprozesses ermittelt wurden, entsprechen zu können.

Das Info-Paket zur Koordination enthält eine ganze Reihe von Dokumenten, die bei der Umsetzung des WEGWEISERS helfen sollen, darunter z.B. eine Übersicht über den WEGWEISER, Vorschläge zur Auswahl einer Koordinatorin bzw. eines Koordinators, zur Präsentation des Projekts bei Kolleginnen und Kollegen und Eltern, etc.

Die Koordinatorin bzw. der Koordinator (eine Person oder eine Gruppe von Personen) und die Leitung (d.h. die Schulleitung) sind der Schlüssel zum Erfolg des Projekts. Die Koordinatorin bzw. der Koordinator¹³ kann ein Mitglied des Leitungsteams einer Schule sein, eine Lehrperson oder ein anderes Mitglied des Schulpersonals mit Kenntnissen und Erfahrungen im Bereich des Sprachenlernens und -lehrens und mit guten organisatorischen und analytischen Fähigkeiten. Die koordinierende(n) Person(en) sollte(n) für die Arbeit am WEGWEISER-Projekt über ein ausreichendes Zeitbudget verfügen.

¹² Siehe Abschnitt „Schlüsselkonzepte“, um mehr über die Themenbereiche zu erfahren (areas (<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/roadmapforschools/Keyconcepts/tabid/4268/language/de-DE/Default.aspx>).

¹³ Um zu erfahren, wie Sie einen Koordinator bzw. eine Koordinatorin auswählen können, klicken Sie hier: <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/roadmap/Coordinator's%20package/DE/02-How-to-choose-a-coordinator-DE.pdf>.

1.3. Ziel des WEGWEISERS

Ein erfolgreicher Schulentwicklungsansatz ermöglicht es den Mitarbeitenden, gemeinsam über die Einbettung von Lösungen in die Schulpflege zu entscheiden, um den Anforderungen des Lehrplans zu entsprechen. Darüber hinaus unterstützt er alle Akteurinnen und Akteure in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit, zur Sprachenentwicklung der Schülerinnen und Schüler beizutragen, fördert eine sprachensensible Kultur bei allen Interessensgruppen und entwickelt zudem ein inklusives Ethos, das Sprache in all ihren Dimensionen wertschätzt.

Wie Lorenzo & Trujillo (2017, S. 179) betonen, kann die Beschäftigung mit „Schulsprachen“ zu folgenden Entwicklungen führen: „... an overall language policy action including initiatives in curriculum development, competence levels, and assessment for education amelioration“. Diese Beschreibung geht unter anderem auf die Arbeit zurück, die der Europarat seit seiner ersten Konferenz im Jahr 2006 geleistet hat, sowie auf die vielen Referenzdokumente, die aus der Arbeit des Europarates in der Sprachenpolitik hervorgegangen sind.¹⁴ Tatsächlich kann eine Schülerin bzw. ein Schüler, wie Beacco *et al.* (2016) betonen, keine Fachinhalte erlernen, ohne die im formalen Rahmen verwendeten wissenschaftlichen, künstlerischen und technischen Diskurse richtig zu beherrschen. Dies bedeutet, dass es nicht mehr möglich ist, die Schulfächer von der/den Sprache(n) zu trennen, da die Schülerinnen und Schüler eine kommunikative Kompetenz entwickeln müssen, um Inhalte zu erwerben und im Sachfach Fortschritte zu erzielen. Eine beträchtliche Anzahl von Forschungsarbeiten aus den 1980er Jahren hat gezeigt, dass eine schlechte Sprachkompetenz die Fachkenntnisse beeinträchtigt: „... at school, disciplines use terms and wording that are foreign to ordinary communicative experience“ (Lorenzo & Trujillo, 2017, S. 179).

2. Interessensgruppen

Die Interessensgruppen in diesem Projekt sind Schulleitungen, Lehrpersonen, das erweiterte Schulpersonal, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Das weitere Umfeld spielt eine bedeutende Rolle bei der Sprachenentwicklung, wird aber aus den unten erläuterten Gründen (siehe 2.6) nicht als direktes Aktionsfeld in diesem Projekt betrachtet.

2.1. Warum auf Schülerinnen und Schüler fokussieren?

Die meisten Schülerinnen und Schüler sind mit den für die normale Kommunikation erforderlichen Kompetenzen in der Schulsprache ausgestattet. Wie Cummins (1979)¹⁵ jedoch ausführt, muss man zwischen den „Basic Interpersonal Communication Skills“ (BICS), die die alltägliche Kommunikation

¹⁴ Referenzdokumente des Europarates für die Schulsprache(n): [https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling#%2228069842%22:\[0\]](https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling#%2228069842%22:[0])

¹⁵ Cummins J. (1979), „Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters“, *Working Papers on Bilingualism*, 19, S. 197-205.

ermöglichen, und der „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) unterscheiden, die für die Teilnahme am formalen akademischen Lernen erforderlich ist. Daher ist für lernschwache Schülerinnen und Schüler, d.h. für diejenigen, die eine andere Sprache für die alltägliche Kommunikation verwenden, und insbesondere für Lernende aus benachteiligten sozioökonomischen Kontexten, der Erwerb von Kompetenzen in der Schulsprache eine große Herausforderung.

Diese Ergebnisse sind grundlegend für die Empfehlung des Europarates CM/Rec (2014)¹⁶:

„The right to education can only be fully exercised if the learners master the specific linguistic rules that are applied in schools and are necessary for access to knowledge;

linguistic competences are one of the factors in educational success and [...] they are a prerequisite for undertaking further qualifying academic or vocational education and training, and therefore important for participation in society and sustainable inclusion;

some learners may be disadvantaged vis-à-vis mastery of these linguistic competences because of social and linguistic inequalities“.

2.1.1. Auf welche Schülerinnen und Schüler fokussieren?

Manchmal gewinnt man den Eindruck, dass ein Schwerpunkt auf „Schulsprachen“ ausschließlich darauf abzielt, Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder Flüchtlingskindern zu einem besseren Schulerfolg zu verhelfen. Aber der Geltungsbereich einer solchen Bildungspolitik umfasst ALLE Schülerinnen und Schüler, denn es hat sich gezeigt, dass mangelnde Kompetenz in der L1 zu den Hauptursachen für allgemeine Lerndefizite gehört. Van Avermaet (2006, S. 18) betont folgendes: „... allochtonous children do not by definition perform less well than autochtonous children“. Demzufolge ist die Lücke zwischen der zu Hause verwendeten Muttersprache/Sprache und der Schulsprache hauptsächlich soziokulturell und nicht ethnisch bedingt, eine Aussage, die durch PISA-Studien bestätigt wird. Auch hier zeigen Gogolin *et al.* (2004) und Schmölzer-Eibinger (2008), dass der Erwerb von Sprachenkompetenzen für Schülerinnen und Schüler aus bildungsbenachteiligten Familien unabhängig von der Muttersprache immer problematisch ist.

Daher scheint es unerlässlich, in den Schulen ein sprachensensibles Umfeld zu schaffen, um den Schülerinnen und Schülern zu helfen, mehr Sprache(n) zu lernen, ihnen den Zugang zu einem tiefen Wissensverständnis zu ermöglichen und sie in die Lage zu versetzen, ihr Verständnis auf kohärente Weise auszudrücken, entsprechend der Bildungssprache, die von ihnen erwartet wird. Nur wenn man die Lernenden genau dazu befähigt, mit Hilfe eines schulumfassenden Ansatzes, wird man den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, kritikfähige Staatsbürgerinnen und -bürger zu werden.

Cummins (2010, S. 40) stellt fest: „The starting point for understanding why students choose to engage academically or, alternatively, withdraw from academic effort is to acknowledge that *human relationships are at the heart of schooling*“ (im Originaltext kursiv gedruckt).

¹⁶ [Ebd.](#)

2.1.2. Empowerment von Schülerinnen und Schülern

Für Cummins (2000) ist es sehr wichtig, den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, sich über Machtverhältnisse bewusst zu werden. Sehr oft scheint es, dass untergeordnete Gruppen, die akademisch scheitern, über viele Generationen hinweg diskriminiert worden sind. Die von Ogbu in den USA seit mehr als 30 Jahren geleitete Forschung (Ogbu & Simons, 1998¹⁷) hat zu einer Unterscheidung zwischen freiwilligen und eingewanderten Minderheiten geführt, die tendenziell akademisch erfolgreich sind, und unfreiwilligen Minderheiten (die gegen ihren Willen in die Gesellschaft gebracht werden, d.h. durch Sklaverei, Kolonisierung, Eroberung usw.), die tendenziell schulische Schwierigkeiten haben. Auch wenn diese Unterscheidung in Frage gestellt werden kann (vor allem in Bezug auf Flüchtlingsgruppen), zeigt sie wichtige Muster auf, wie in der breiteren Gesellschaft Zwang ausübende Machtverhältnisse in die Strukturen und in die Funktionsweise des Schulwesens Eingang finden.

Cummins (2000, S. 43)¹⁸ diskutiert die Probleme im Hinblick auf Zwangs- und Kollaborationsverhältnisse der Macht:

„Coercive relations of power refer to the exercise of power by a dominant individual, group, or country to the detriment of a subordinated individual, group or country. (...) Collaborative relations of power, by contrast, reflect the sense of the term ‘power’ that refers to ‘being enabled’, or ‘empowered’ to achieve more. (...) The term *empowerment* can be defined as *the collaborative creation of power*. Students whose schooling experiences reflect collaborative relations of power participate confidently in instruction as a result of the fact that their sense of identity is being affirmed and extended in their interactions with educators.“

2.1.3. Wissen über die kognitiven Vorteile der Zweisprachigkeit

Laut Cummins (2000) haben mehr als 150 empirische Studien, die in den letzten 35 Jahren durchgeführt wurden, eine positive Verbindung zwischen additiver Zweisprachigkeit und dem sprachlichen, kognitiven oder akademischen Wachstum von Schülerinnen und Schülern gezeigt. Diese Schülerinnen und Schüler haben ein höheres Sprachbewusstsein (metalinguistische Fähigkeiten), was ihnen das Erlernen zusätzlicher Sprachen erleichtert. Nach der „Threshold Hypothesis“ von Cummins (1979)¹⁹ müssen Kinder den Prozess der Entwicklung von Literalität in beiden Sprachen erleben, damit sich die positiven Effekte manifestieren können. Daher ist es wichtig hervorzuheben, dass Kinder dazu befähigt werden müssen, ihre Sprachen im Laufe ihrer Grundschulzeit zu entwickeln, um positive akademische, sprachliche und kognitive Ergebnisse zu erzielen. Wenn es gelingt, Verantwortliche in der Verwaltung und im Schulmanagement für diese Tatsache zu sensibilisieren, entwickelt sich leichter eine positive Haltung zur Einrichtung von Kursen in der L1 der Schülerinnen und Schüler oder sogar zum Angebot zweisprachiger Programme, wenn es eine größere Gemeinschaft derselben L1-Sprechenden gibt.

¹⁷ Ogbu J. U. & Simons H. D. (1998), „Voluntary and involuntary minorities: a cultural - ecological theory of school performance with some implications for education“, *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), S. 155-188.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Cummins J. (1979), „Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters“, *Working Papers on Bilingualism*, 19, S. 197-205.

In diesem Sinne unterstreicht der WEGWEISER, dass die Entwicklung der Schulsprache(n) nicht ohne Berücksichtigung und Wertschätzung des mehrsprachigen Repertoires jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers erfolgen kann. Auch die UNESCO betont: „equitable quality education and lifelong learning for all is only possible when education responds to and reflects the multilingual nature of the society. Children, youth and adults require learning opportunities that are relevant to their lives and needs, in and through their own languages“ (UNESCO, 2017).

2.1.4. Kenntnis der Interdependenz-Hypothese

Cummins (2000, S. 39)²⁰ erläutert am Beispiel des Englischen als Schulsprache die Bedeutung des Transfers zwischen Erst- und Zweitsprache:

„Instructional time can be focused on developing students’ literacy skills in the primary language without adverse effects on the development of their literacy skills in English. Furthermore, the relationship between first and second language literacy skills suggests that effective development of primary language literacy skills can provide a conceptual foundation for long-term growth in English literacy skills. This does not imply, however, that transfer of literacy and academic language knowledge will happen automatically; there is usually also a need for formal instruction in the target language to realise the benefits of cross-linguistic transfer.“

2.2. Warum auf Lehrpersonen fokussieren?

Wie Hattie (2003) argumentiert, ist das, was die Lehrpersonen wissen, tun und worum sie sich kümmern, für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler am wichtigsten. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, den Lehrpersonen nicht nur fachliche Weiterbildung zur Entwicklung ihrer Unterrichtsstrategien anzubieten, sondern auch zum Erwerb von Kenntnissen über gesellschaftliche Machtverhältnisse und psycholinguistische Aspekte der Mehrsprachigkeit.

Außerdem heißt es in der Empfehlung CM/Rec(2014)5 des Europarates:

„teachers and other educational actors in schools put into place processes for diagnosing and assessing linguistic competences and appropriate forms of support, in order to facilitate mastery of the language of schooling by:

- i. verifying at regular intervals, and in particular between different stages of education, learners’ ability to master those aspects of the language of schooling required at different stages of education, so as to adapt the course progression accordingly and provide appropriate forms of support taking account of learners’ specific needs and aptitudes;
- ii. if possible, making full use of the linguistic resources which learners possess for knowledge building;

²⁰ Ebd.

- iii. anticipating, for each subject, the kinds of competences in the language of schooling that will be required in assessments with a view to preparing pupils for them;
- iv. organising a diversity of approaches to assessment, in particular formative assessment and self-assessment, in order to acknowledge achievements and enhance the self-esteem of each learner.“

Wie das Handbuch (Beacco, 2016, S. 11) unterstreicht, haben Lehrpersonen aller Fächer eine Verantwortung dafür, ihre Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung der spezifischen Sprachenkompetenzen, die die Schulfächer erfordern, zu unterstützen. Darüber hinaus ist ihr Bewusstsein für die gesellschaftlichen Machtverhältnisse auch für die Entwicklung der Schulsprache(n) der Schülerinnen und Schüler von wesentlicher Bedeutung.

2.2.1. Gesellschaftliche Machtverhältnisse

Lehrpersonen müssen für gesellschaftliche Machtverhältnisse sensibilisiert werden, um zur erforderlichen Weiterentwicklung der Sprachenstrategie ihrer Schulen beitragen zu können. In der Tat müssen Lehrpersonen nicht nur die Sprache und ihre Entwicklung im akademischen Kontext verstehen, sondern auch Fragen der Gerechtigkeit und der Macht in der Gesellschaft im weiteren Sinne berücksichtigen, um zur ganzheitlichen Erziehung des Kindes beizutragen und um nicht nur den Lehrplan zu unterrichten (Cummins, 2000, S. 6-7).

García (2011) bestätigt, dass eine effektive bilinguale Bildung eine Betonung der sozialen Gerechtigkeit beinhaltet und die Gleichberechtigung zwischen den beiden Sprachen fördert. Bilinguale Bildung stellt eingefahrene Muster gesellschaftlicher Machtverhältnisse in Frage, die die Identitäten, Kulturen und Sprachen bestimmter Gemeinschaften abwerten. Ein solcher Unterrichtskontext baut eine Vielzahl von sprachlichen Realisationen und sprachlichen Identitäten auf, wobei die akademischen Ansprüche und die hohen Erwartungen gewahrt bleiben (vgl. Cummins, 2000, S. 318).

Wann immer die Gesellschaft oder Schulen versuchen, Minderheitengruppen zu assimilieren oder vollständig zu integrieren, streben sie danach, untergeordnete Gruppen unsichtbar und unhörbar zu machen. Im Gegensatz dazu bedeutet die Schaffung einer transformativen und interkulturellen Orientierung eine prinzipienbasierte Entwicklung von ethnischer und kultureller Gleichberechtigung, die die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zur vollen Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft ermöglicht. Daher ist es wichtig, folgende Möglichkeiten zu schaffen: Lehrpersonen sollten Schülerinnen und Schüler dabei helfen, Worte zu entschlüsseln, aber auch zwischen den Zeilen zu lesen, damit sie verstehen können, wie Macht durch verschiedene Diskursformen (Werbung, soziale Netzwerke, politische Rhetorik, Lehrbücher usw.) ausgeübt wird.

2.2.2. Psycholinguistische Aspekte

Kognitive Vorteile

Die Forschung hat die mit der Mehrsprachigkeit verbundenen kognitiven Vorteile unabhängig vom Alter umfassend beschrieben (Adesope *et al.*, 2010; Bialystok *et al.*, 2004; Carlson und Meltzoff, 2008; Gold *et al.*, 2013; Gollan *et al.*, 2011; Lazaruk, 2007; Mårtensson *et al.*, 2012) und legt sogar

nahe, dass der Nutzen für die Einzelne bzw. den Einzelnen unter bestimmten Bedingungen schon früh im Leben beginnt und langfristig sein kann.

Gleichzeitig zeigt die Forschung von Wong Fillmore (1991), dass Kinder mit einer Minderheitensprache (L1), die in der L2 unterrichtet werden, ihre L1 verlieren oder bestenfalls keine kontinuierliche Entwicklung der L1 haben. Dies könnte zu einer Entfremdung der Kinder von ihren Eltern führen und sie daran hindern, von den vielen kognitiven Vorteilen der Zweisprachigkeit zu profitieren, die die psycholinguistische Forschung hervorgehoben hat.

Deshalb ist es für Lehrpersonen von entscheidender Bedeutung, diese Vorteile zu verstehen und die sprachlichen Leistungen von mehrsprachigen Lernenden hervorzuheben, wenn sie ausschließlich durch die dominante Sprache unterrichtet werden (siehe Edwards, 1998, für mehrere Beispiele, wie dies umgesetzt werden kann).

Entwicklung der Bildungssprache

Nach der „Common Underlying Proficiency Theory“ (Cummins, 1979²¹) ist es der akademischen Leistung in der Mehrheitssprache nicht abträglich, wenn Zeit für das Unterrichten der L1 aufgewendet wird (solange das Unterrichtsprogramm die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Minderheitensprache effektiv fördert). Tatsächlich macht es den Input in der anderen Sprache verständlicher, wann immer konzeptuelle Kenntnisse in einer Sprache entwickelt werden.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund können leicht ihre alltagssprachliche Kommunikationsfähigkeit in der dominanten Sprache der Gesellschaft verbessern, indem sie an umgangssprachlichen Gesprächssituationen teilnehmen. Viele Forschende (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta *et al.*, 2000; Klesmer, 1994) behaupten jedoch, dass es im Allgemeinen mindestens etwa fünf Jahre dauert, bis zweisprachige Kinder in Hinblick auf die Bildungssprache zu der sprachlichen Kompetenz derjenigen aufschließen können, die diese Sprache als Muttersprache sprechen.

Gandara (1999) fasste die Daten aus Kalifornien zusammen und unterstrich folgende Tatsache: „while a student may be able to speak and understand English at very high levels of proficiency within the first three years of school, academic skills in English reading and writing take longer for students to develop“ (1999, S. 5). Das bedeutet, dass zweisprachige Lernende zweifellos kommunikationsfähig sind, dass sie aber auch eine große Diskrepanz zu den Kindern aufweisen, die die Bildungssprache als Muttersprache sprechen. Dies kann zu Schulversagen führen, wenn die Lehrpersonen sich dieser Situation nicht bewusst sind und nicht bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten helfen. Die Entwicklung der Schulsprache(n) liegt jedoch in der Verantwortung des gesamten Schulpersonals und nicht nur bei den Sprachlehrpersonen.

Daher macht der WEGWEISER nicht nur Lehrpersonen und die gesamte Schulgemeinschaft auf diese Themen aufmerksam, sondern bietet auch eine breite Palette praktischer Ideen, die im Klassenzimmer umgesetzt werden können.

²¹ Cummins J. (1979), „Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters“, *Working Papers on Bilingualism*, 19, S. 197-205.

2.3. Warum auf Schulleitungen fokussieren?

In der Empfehlung CM/Rec (2014)⁵ des Europarates wird Folgendes hervorgehoben: „(to) raise awareness among local educational staff of their role in devising and implementing a coherent whole-school policy for the language of schooling, including taking into account the various languages present in the school as a resource to be exploited“. Eine kohärente Strategie muss nachhaltig sein, um die bestmögliche Wirkung auf alle Lernenden zu erzielen. Wie Fullan (2002) aufzeigt, spielt die Führung eine Schlüsselrolle, wenn eine groß angelegte, nachhaltige Bildungsreform angestrebt wird.

Die Bedeutung von Führung für die Wirksamkeit der Schule wird in der Literatur und Forschung betont. Cummins (2010, S. 36) hebt auch die Rolle der Führungskräfte in der Verwaltung der Schulen hervor. Auch sie tragen Verantwortung für Situationen, die der kulturellen und sprachlichen Diversität nicht gerecht werden, und sollten Lösungswege aufzeigen können. Auf der anderen Seite steht fest, dass Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten ethnischen Minderheitenhintergrund nicht so gute Leistungen erbringen wie ihre Altersgenossen. Deshalb müssen die spezifischen Herausforderungen für Führungskräfte in multiethnischen Kontexten untersucht werden, ebenso wie die relevanten Einflussgrößen, um den Trend der unterdurchschnittlichen Leistungen von Minderheitengruppen umzukehren (Blair, 2002).

Gillett, Clarke & O'Donoghue (2016, S. 594) stellen fest, dass in der Forschungsliteratur über erfolgreiche Führung von Schulen unter erschwerten Bedingungen die folgenden wesentlichen, miteinander verbundenen Strategien identifiziert wurden:

- Festlegung eines Ziels und einer Vision, um den Glauben an eine Kultur der Verbesserung zu erzeugen, indem mit Schülerinnen und Schülern und Mitarbeitenden klare Erwartungen aufgestellt und eine Vision der Verbesserung geteilt wird (Chapman & Harris, 2004);
- sich stark auf das Lehren und Lernen konzentrieren, um die Überzeugung zu schaffen, dass *alle* Schülerinnen und Schüler lernfähig sind, um den Begriff des „kulturellen Defizits“ zu beseitigen (Harris *et al.*, 2006, Hervorhebung durch die Autorinnen);
- Festlegung hoher Standards und Erwartungen an das Personal und die Schülerinnen und Schüler, um einen Glauben an die Schule zu schaffen, indem klare Erwartungen aufgestellt, der Respekt für andere gefördert und ein Gefühl der Dringlichkeit für die Aufrechterhaltung hoher Bildungsstandards vermittelt werden, und indem Druck auf das Personal und die Schülerinnen und Schüler ausgeübt wird, damit sie ausgezeichnete Leistungen erbringen (Chapman & Harris, 2004²²);
- Schaffung einer positiven Schulkultur, um das Gemeinschaftsgefühl unter den Mitarbeitenden und Schülerinnen und Schülern zu fördern und die soziale Gemeinschaft in die Arbeit der Schule einzubeziehen (Harris, 2002);

²² Ebd.

- Förderung des kontinuierlichen fachlichen Lernens und der Weiterbildung des Personals, um eine fachliche Lerngemeinschaft zu schaffen, die auf besondere interne Bedürfnisse eingeht und/oder außerschulische Initiativen und Entwicklungen erleichtert (Chapman & Harris, 2004);
- Ausübung einer flexiblen Führung, um kreative Ansätze zur Bewältigung hochkomplexer Probleme zu entwickeln, insbesondere durch Investieren in die Führung anderer (Harris, 2006).

Das im WEGWEISER enthaltene Tool zur Selbstevaluierung deckt die oben genannten Strategien ab, die in Form von Aussagen ausgedrückt werden, und ist somit ein wertvolles Instrument für die Entwicklung von Führungsqualitäten, die sich mit den herausfordernden Themen der Förderung der Schulsprache(n) in Kontexten kultureller und sprachlicher Diversität befassen.

2.4. Warum auf das weitere Schulpersonal fokussieren?

Die Schule als Lerngemeinschaft besteht nicht nur aus Lernenden, Lehrpersonen und der Schulleitung, sondern auch aus dem weiteren Schulpersonal. Sie sind ein integraler Bestandteil des Bildungssystems, so dass nicht nur ihre Arbeit, sondern auch ihr sprachlicher Input als unverzichtbar für die Verbesserung der Qualität der Bildung gilt. Das Verhalten der Erwachsenen in der Schule beeinflusst die Lernenden, die die Werte, Haltungen und Gewohnheiten übernehmen, die in der schulischen Gemeinschaft vorherrschen. Das Schulpersonal, das nicht der Führungsebene oder der Lehrerschaft zuzuordnen ist, wird seit längerem als Brückenbauer für angemessene und effektive außerschulische Beziehungen und damit zu den Lernenden angesehen (Lutz, 1948). Darüber hinaus sollte bei der Entwicklung einer sprachenbewussten Schulkultur und für die Verbesserung der schulsprachlichen Kompetenzen jede/r Erwachsene als sprachliches Vorbild dienen (vgl. Finnish National Board of Education, 2016).

Aus all diesen Gründen bietet der WEGWEISER die Möglichkeit, das weitere Schulpersonal in die Evaluation der Schule einzubeziehen und an Diskussionen zu beteiligen, um gemeinsam für die Schülerinnen und Schüler Wege für die Kompetenzentwicklung in der Schulsprache(n) zu finden.

2.5. Warum auf Eltern fokussieren?

Sprachenlernen beginnt bereits vor der Geburt (Mampe, Friederici, Christophe, & Wermke, 2009). Familie und Umwelt spielen eine wichtige Rolle bei der Sprachenentwicklung jedes einzelnen Kindes (Hoff, 2006; Sorenson-Duncan, 2017). Forschungsarbeiten zeigen, dass zweisprachige Kinder bei bestimmten sprachlichen Aufgaben, wie z.B. metalinguistisches oder phonologisches Bewusstsein, bessere Leistungen erbringen als einsprachige Kinder (Bialystok, 1986; Bialystok, Majumder & Martin, 2003). Darüber hinaus legen Noble, Wolmetz, Ochs, Farah & McCandliss (2006) nahe, dass sich Armut negativ auf die Sprachenentwicklung auswirkt und interessanterweise dieselben Funktionen beeinträchtigt. Wenn beide Befunde kombiniert werden,

deutet dies darauf hin, dass einsprachige Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status ein hohes Risiko haben, Probleme in der Sprachenentwicklung zu erleben, gefolgt von zweisprachigen Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status. Diese beiden familienbedingten Auswirkungen auf die Sprachenentwicklung sollten von den Schulen bei der Planung ihrer Sprachenstrategien berücksichtigt werden, um ein vertieftes Sprachenlernen in der Schule zu fördern.

Typischerweise konzentrieren Schulen in Europa ihre Bemühungen auf Schülerinnen und Schüler aus zweisprachigen (oder mehrsprachigen) Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status. Dieser Ansatz ist problematisch, weil er einerseits die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern aus lokalen, einsprachigen Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und andererseits den Mehrwert von Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht berücksichtigt. Das Gleiche gilt für die Familien selbst, da viele Familien sich schämen oder unsicher sind, ob es sinnvoll ist, Kinder zwei- oder mehrsprachig zu erziehen. Daher scheint es unerlässlich, die Familiensprachen wertzuschätzen und den Eltern die Teilnahme an schulischen Aktivitäten zu ermöglichen. Die Wertschätzung der Muttersprache/n, die zu Hause verwendet wird/werden, kann auch ein Mittel sein, das Machtverhältnis zu verschieben, indem es den minderheitssprachigen Gemeinschaften ermöglicht, ihre Identität auf positive Weise geltend zu machen.

Der WEGWEISER berücksichtigt daher Eltern als eine der Interessensgruppen der Schule und hebt die Rolle der Eltern als eine mögliche Ressource für Sprachenentwicklung und Lernen hervor. Eltern können sich an der Selbstevaluation der Schule beteiligen, um ihre Sichtweise in Bezug auf die Berücksichtigung und Wertschätzung von Sprachen in der Schule zum Ausdruck zu bringen; darüber hinaus zeigen viele Praxisbeispiele, wie die Eltern in das Schulleben einbezogen werden können. Dieser Ansatz unterstreicht die zentrale Rolle, die Eltern für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerin bzw. des Schülers spielen.

2.6. Warum auf das weitere Umfeld fokussieren?

Unterstützung durch das soziale Umfeld ist ein wesentlicher Teil des Aufbaus einer effektiven – und damit auch sprachbewussten – Schule. Auch wenn sich dieses Projekt auf alle Lernenden konzentriert, ist die Verbesserung der Beherrschung der Schulsprachen für die Zweitsprachlernenden von wesentlicher Bedeutung. In vielen Fällen befinden sich die Schulen, in denen die Zweitsprachlernenden einen bedeutenden Teil der Lernenden ausmachen, in benachteiligten Gebieten. Die Forschung zeigt, dass der Aufbau und die Verbesserung des Ansehens der Schule und die Zusammenarbeit mit der sozialen Gemeinschaft in diesen Bereichen von grundlegender Bedeutung sind. Schulen können nicht isoliert von der Gemeinschaft arbeiten, daher wird ein gemeinschaftsorientierter Ansatz für die Schulbildung als wichtig angesehen, insbesondere im Hinblick auf die Unterstützung benachteiligter Gemeinschaften (siehe Harris, 2004; Dyson & Raffo, 2007; Furman, 2003). Es wird anerkannt, dass das soziale Umfeld bei der Entwicklung einer effektiven Schule eine wichtige Rolle spielt. Dennoch bezieht der WEGWEISER das soziale Umfeld nicht in die Selbstevaluation ein, da es sich um einen komplexen Bereich

handelt, der sich nicht gut für diesen schulischen Selbstevaluierungsprozess eignet. Einige Aussagen und Praxisbeispiele beziehen sich jedoch auf die Rolle, die das soziale Umfeld spielt.

3. Von vier Themenfeldern zu neun Bereichen

Zunächst wurden in der ersten Projektphase vier Themenbereiche gründlich geprüft, um die Zielbereiche und Dimensionen zu bestimmen, die für die Einrichtung des Online-Tools erforderlich sind: Sprachbewusstsein beim Lernen und Lehren, Schulsprachen im Lehrplan, organisatorischer Rahmen und sprachensensible Kultur.

Nachdem die Bedeutung der einzelnen Themenbereiche untersucht und dem fachkundigen Publikum bestehend aus den Teilnehmenden des Netzwerktreffens im November 2017²³ vorgestellt wurden, wurde beschlossen, sie in neun Bereiche zu reorganisieren. Diese Bereiche spielen eine zentrale Rolle für die Gestaltung und Entwicklung einer Schulkultur, die eine schulumfassende Förderung der Schulsprache(n) anstrebt. Die Bereiche überschneiden sich teilweise und hängen eng zusammen.

3.1. Sprachbewusstsein beim Lernen und Lehren

Das Themenfeld *Sprachbewusstsein beim Lernen und Lehren* wurde eingerichtet, da die Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit ein Gewinn für die persönliche und kognitive Entwicklung sowie für die Wissensentwicklung der Lernenden ist. Dies bedeutet auch, dass Sprache für den Zugang zu Inhalten und für das Erbringen akademischer Leistungen von entscheidender Bedeutung ist und dass die Schulgemeinschaft die Entwicklung des komplexen Denkvermögens bei allen Schülerinnen und Schülern fördert, um deren Lernpotenzial auszuschöpfen. Tatsächlich brauchen Schülerinnen und Schüler Sprachlernhilfen im Unterricht, aber das bedeutet nicht, dass die Sprache vereinfacht oder dass ihnen weniger anspruchsvolle Aufgaben übertragen werden sollten. Im Gegenteil, die Schülerinnen und Schüler brauchen Herausforderungen und die Lehrpersonen sollten ihre hohen Erwartungen aufrechterhalten.

Es ist wichtig, das Sprachbewusstsein sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schülerinnen und Schülern zu stärken, um die Entwicklung der Bildungssprache voranzutreiben. In der Tat kann man leicht das Gefühl haben, dass die Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, die Schulsprache beherrschen, da sie sich perfekt verständigen können. Einige von ihnen erreichen jedoch in Tests nicht die erforderlichen Leistungen, wahrscheinlich aufgrund mangelnder Sprachenkompetenz und nicht nur wegen mangelnder Fachkenntnisse.

Sprache und Inhalt sollten gleichzeitig unterrichtet werden, indem den Lernenden geholfen wird, sich der Besonderheiten der geschriebenen und gesprochenen Sprache bewusst zu werden. Denn alle Lehrenden werden ihren Schülerinnen und Schülern beim Lernen und Verstehen von

²³ Das Netzwerktreffen, an dem 16 Expertinnen und Experten aus 12 verschiedenen Ländern teilnahmen, fand im November 2017 in den Räumlichkeiten des EFSZ in Graz (Österreich) statt.

Fachinhalten besser helfen können, wenn sie die sprachliche Dimension ihres Fachs anerkennen und die Lernenden entsprechend unterstützen. (vgl. Beacco *et al.*, 2016) Und doch liegt die Verantwortung, einen Schwerpunkt auf das Sprachenlernen zu legen, nicht nur bei den Lehrpersonen. Die gesamte Schulgemeinschaft sollte als Sprachenvorbild verantwortlich agieren.

Im WEGWEISER decken drei Bereiche die wichtigsten Ideen ab, die in diesem Themenfeld enthalten sind:

- **Bewusstsein für die sprachliche Dimension** bedeutet, ganz allgemein das sprachliche Lernen zu betonen und zu verstehen, wie wichtig es für das gesamte schulische Personal ist, als Sprachenvorbild zu agieren und den Lernenden herausfordernde Aufgaben zu bieten.
- **Entwicklung von sprachlichem Wissen und Fertigkeiten** heißt, dass die Lehrpersonen im Unterricht die Eigenschaften verschiedener sprachlicher Register hervorheben, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler für die gesprochene und geschriebene Sprache sensibilisieren können und so laufend zu einer Verbesserung der Sprech- und Schreibfertigkeiten sowie der Hör- und Lesefertigkeiten der Lernenden beitragen.
- **Metasprachliches Bewusstsein** bedeutet, die sprachliche Dimension im Fachunterricht zu berücksichtigen und sprachbezogene Konzepte zu erforschen/lernen und zwar in Bezug auf jedes einzelne Fach, um den Lernenden zu helfen, Inhalte leichter zu verstehen und anzuwenden.

3.2. Schulsprache(n) im Lehrplan

Wenn die Lehrpersonen ein Bewusstsein für die sprachliche Dimension in den Fächern entwickelt haben, ist es wichtig, dass sie zusammenarbeiten, um sich auf gemeinsame Strategien in Bezug auf Lernhilfen zu verständigen. Diese Kooperation hat das Ziel, die Denkleistungen der Lernenden zu verbessern und eine Relation zwischen schriftlicher und mündlicher Sprache herzustellen. Blachowicz & Fisher (2000) bieten Lehrpersonen verschiedene Strategien mit detaillierten Anweisungen, um zu verstehen, wie das Vokabellernen stattfindet. Sie betonen, wie wichtig es ist, Brücken zwischen den Fächern zu bauen. Die Forschung weist auch darauf hin, wie wichtig es ist, auf den Stärken der Schülerinnen und Schüler aufzubauen (Warren & Rosebery, 2008) und Zentella (2005).

Sowohl Freeman & Freeman (2009) als auch Schleppegrell (2005) beschreiben, wie Lehrpersonen gleichzeitig Sprache und Inhalte unterrichten können, indem sie sprachliche und inhaltliche Ziele setzen. Um jedoch auf die im Unterricht unterrichteten Inhalte zugreifen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler die Bildungssprache beherrschen, um erfolgreich kognitiv anspruchsvolle und kontextreduzierte, altersgerechte Aktivitäten zu verstehen, daran teilzunehmen und zu kommunizieren (Himmele & Himmele, 2009).

Man sollte nicht vergessen, dass die Schülerinnen und Schüler das Wissen, die kulturellen und sprachlichen Praktiken und Fähigkeiten, die aus ihren Elternhäusern und sozialen Gemeinschaften

hervorgehen, in die Schule einbringen. Daher berücksichtigt der WEGWEISER nach Ladson-Billings (1995), der Verbindungen zu Bildung und kultursensiblen Unterricht untersucht, auch das informelle Sprachenlernen und die Art und Weise, wie Sprache zu Hause entwickelt werden kann.

Daher decken die beiden folgenden Bereiche dieses Themenfeld ab:

- **Rolle der Sprachen beim Lernen** heißt, dass die Bedeutung der Sprache im Fachunterricht erkannt wird und die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gefördert wird. Es bedeutet auch, dass die Vorteile der Mehrsprachigkeit im Unterricht genutzt werden, dass für das Lernen Verbindungen zwischen den Sprachen hergestellt werden und dass auf dem Vorwissen und den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufgebaut wird.
- **Förderung des informellen Sprachenlernens** bedeutet, für Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten für informelles Sprachenlernen zu schaffen und die Sprachenentwicklung zu Hause zu unterstützen.

3.3. Organisatorischer Rahmen

Das Projekt zielt darauf ab, die Beherrschung der Schulsprachen durch die Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Wie bereits erwähnt, kann dies nicht ohne eine Sprachen- und Lernstrategie erreicht werden, die im schulischen Umfeld, in der Arbeitskultur und in den zugrunde liegenden Haltungen verankert ist. Die Einführung einer förderlichen Schulstrategie erfordert einen organisatorischen Rahmen, in dem Veränderung und Entwicklung stattfinden können. Die Entwicklung dieses Rahmens erfordert eine engagierte Führung (Alvesson, 2011). In der Forschung und in der Praxis wird hervorgehoben, dass eine positive Schulkultur die alltäglichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bereichert und zur Steigerung ihrer Leistungen beiträgt (Kraft, Marinell & Yee, 2016; Fergus, Noguera & Martin, 2014).

Es ist von Bedeutung, dass Schulleitungen Neuankömmlinge und ihre Familien willkommen heißen. Dazu sollten die Ressourcen genutzt werden, die Schulgemeinschaft bietet. Schulleitungen leiten zur fachlichen Weiterbildung an, die eine Voraussetzung für die Verbesserung der Lehrkompetenzen und das Entwickeln kooperativen Lernens ist.

Dieses Themenfeld umfasst daher die folgenden Bereiche:

- **Orientierung von neu ankommenden Schülerinnen und Schülern** und Familien bedeutet, die Neuankömmlinge zu unterstützen, indem die Sprachenressourcen des schulischen Umfelds genutzt werden, einschließlich fachlicher und gesellschaftlicher Ressourcen, die für die Kommunikation zur Verfügung stehen. Dies kann zum Beispiel zur Erstellung von wichtigen Dokumenten in verschiedenen Sprachen führen.
- **Fachliche Weiterbildung** bedeutet, über Strukturen zur Planung und Überprüfung der Kompetenzen der Lehrpersonen zu verfügen, sie zu sensibilisieren, zur Zusammenarbeit zu ermutigen, ebenso wie fachbezogene Lerngemeinschaften innerhalb der Schule zu etablieren und zu fördern. Dieser Bereich kann z.B. Aktionsforschung, kooperatives Lernen, etc. umfassen.

3.4. Sprachensensible Schulkultur

Entwicklungsprozesse haben immer mit einer Veränderung der Schulkultur zu tun. Diese Veränderung trägt nicht nur dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler positive Erfahrungen im Schulalltag machen, sondern sie rückt auch die Leistungen der Lernenden in den Vordergrund. Die Schulkultur wird sowohl von Faktoren geprägt, die den Beteiligten bewusst oder auch unbewusst sind; die Schulkultur wirkt sich auf die Beteiligten aus, unabhängig davon, ob ihre Bedeutung und ihre Auswirkungen erkannt wird oder nicht. Für den Entwicklungsprozess ist es bedeutsam, die Wirkungen der Schulkultur zu kennen und unerwünschte Merkmale zu identifizieren und zu beseitigen. Dazu sollten alle Interessensgruppen alle Sprachen und nicht nur die Schulsprache(n) wertschätzen, sie sollten die Ressourcen von Menschen, die andere Sprachen als die Schulsprache(n) sprechen, anerkennen und die Ressourcen der Eltern und der weiteren Gemeinschaft nutzen, um die Sprachenentwicklung über die Alltagssprache hinaus zu fördern.

Diese Ideen werden durch die folgenden Bereiche umgesetzt:

- **Einstellungen zu Sprachen** bedeutet, die Sprachen der Schülerinnen und Schüler wertzuschätzen und ihre individuelle Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit zu verfolgen. In diesem Bereich wird auch die Bedeutung von mehrsprachigen Ansätzen und die Art und Weise wie Sprachen im schulischen Umfeld sichtbar sind, anerkannt.
- **Sprachenressourcen in der Schule** bedeutet, dass man die Sprachen der Schülerinnen und Schüler, des weiteren Schulpersonals und der Familien kennt und weiß, wann und wie man sie einsetzt, um die Integration der Schülerinnen und Schüler zu erleichtern.

4. Von 9 Bereichen zu 32 Dimensionen

Nach dem sehr fruchtbaren Netzwerktreffen im November 2017²⁴ wurden die Aussagen für die Selbstevaluierungsumfrage in neun Bereiche umstrukturiert und für jede Interessensgruppe (Schulleitungen, Lehrpersonen, weiteres Schulpersonal, Eltern und Schülerinnen und Schüler) angepasst. Die Umfrage wurde von 536 Teilnehmenden der Pilotphase 1 getestet und kommentiert. Sie wurde dann abgestimmt auf 32 Dimensionen, die jeweils Unterkategorien eines Bereichs sind. Jede Dimension konzentriert sich auf einige Prinzipien, Ansätze, Verfahren oder konkrete Aktionen, die die Umsetzung des jeweiligen Bereichs in die Schulpraxis veranschaulichen.

Sie ermöglichen die Entwicklung eines schulumfassenden Ansatzes zur Unterstützung der Schulsprache(n). Die Dimensionen werden in Form von Aussagen im Tool zur Selbstevaluierung ausgedrückt, die von den verschiedenen Interessensgruppen²⁵ evaluiert werden.

²⁴ Das Netzwerktreffen, an dem 16 Expertinnen und Experten aus 12 verschiedenen Ländern teilnahmen, fand im November 2017 in den Räumlichkeiten des EFSZ in Graz (Österreich) statt.

²⁵ Siehe die Liste mit den „Bereichen und Dimensionen“ auf der Webseite (im Info-Paket zur Koordination: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/roadmapforschools/Keyconcepts/tabid/4268/language/de-DE/Default.aspx>).

Fazit

Der WEGWEISER baut auf einem umfassenden theoretischen Rahmen auf, nicht nur in Bezug auf die anvisierten Interessensgruppen, sondern auch in Bezug auf die Themenbereiche. Er bietet Tools für Schulen, um auf der Basis eines Schulentwicklungsansatzes allen Schülerinnen und Schülern dabei helfen zu können, sich in der Schulsprache(n) weiterzuentwickeln und so ihren Lern- und Schulerfolg zu verbessern.

Die Mitglieder des Projektteams möchten die Bedeutung der Zusammenarbeit hervorheben, die es dem Team ermöglicht hat, ein Instrument zu schaffen, das in ganz Europa eingesetzt werden kann.

Wie bereits erwähnt, stammen die Hauptideen aus einem vom EFSZ organisierten *Think Tank*, in dem 17 Sprachexpertinnen und -experten aus 16 verschiedenen europäischen Ländern 107 Antworten aus 33 verschiedenen Ländern berücksichtigten. Man kann also davon ausgehen, dass die Entwicklung eines Schulentwicklungsansatzes zur Förderung der Schulsprache(n) einem Bedarf in vielen europäischen Ländern entspricht.

Das Netzwerktreffen im November 2017 führte zur Etablierung der neun Bereiche; der Workshop im November 2018 ²⁶ ermöglichte es dem Projektteam, eine Validierung der Selbstevaluationsumfrage vorzunehmen und mit der Entwicklung einer Datenbank mit Praxisbeispielen aus europäischen und außereuropäischen Ländern zu beginnen. Diese Instrumente werden durch ein Info-Paket zur Koordination ergänzt, um die Umsetzung des WEGWEISERS zu erleichtern.

Darüber hinaus möchten die Mitglieder des Projektteams den verschiedenen Expertinnen und Experten, Marisa Cavalli (EFSZ-Beraterin), den assoziierten Partnern und den Mitgliedern des EFSZ für die fruchtbare Zusammenarbeit danken.

²⁶ Der Workshop, an dem 36 Expertinnen und Experten aus 29 verschiedenen Ländern teilnahmen, fand im November 2018 in den Räumlichkeiten des EFSZ in Graz (Österreich) statt.

Das WEGWEISER-Projektteam

Rebecca Dahm, Koordinatorin

Associate Professor, INSPE Midi-Pyrénées, Universität Toulouse-Jean Jaurès, Frankreich

Katri Kuukka

Councillor of Education, Ph.D. (Education), Liberal adult education and education for cultural minorities, Finnish National Agency for Education, Finnland

Nermina Wikström

Director of Education, The Swedish National Agency for Education, Department for National Curricula, Preschool and Compulsory School, Schweden

Selin Öndül

Expertin Migration & Schule, Schulamt der Stadt Zürich, Schweiz

Bibliographie

Adesope O. O., Lavin T., Thompson T. & Ungerleider C. (2010), „A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism“, *Review of Educational Research*, 80, S. 207-245.

Alvesson M. (2011), „Leadership and organizational culture“, in A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (eds), *The Sage handbook of leadership*, Sage, S. 151-178.

Beacco J.-C., Byram M., Coste D. & Fleming M. (2009), *Language(s) of schooling*, Council of Europe (Language Policy Division), Strasbourg, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2238>.

Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P. H. M. & Vollmer H. (2010), *Language and school subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*, Council of Europe (Language Policy Division), Strasbourg, <https://rm.coe.int/16805a0c1b>.

Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. & Sheils J. (2016), *A handbook for curriculum development and teacher training – The language dimension in all subjects*, Council of Europe, Strasbourg, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects>.

Bialystok E, Craik F.I.M., Klein R. and Viswanathan M. (2004), „Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task“, *Psychology and Aging*, 19, S. 290-303.

Bialystok E. (1986), „Factors in the growth of linguistic awareness“, *Child Development*, 57, S. 498-510.

Bialystok E., Majumder S. & Martin M. M. (2003), „Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage?“, *Applied Psycholinguistics*, 24(1), S. 27-44.

Blachowicz C. L. & Fisher P. (2000), „Vocabulary instruction“, *Handbook of Reading Research*, 3, S. 503-523.

Blair M. (2002), „Effective school leadership: The multi-ethnic context“, *British Journal of Sociology of Education* 23 (2), S. 179-191.

Carlson S. M. & Meltzoff A. N. (2008), „Bilingual experience and executive functioning in young children“, *Developmental Science*, 11(2), S. 282-298.

Chamot, A. U. & O'Malley J. M. (1994), *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*, Addison-Wesley Publishing Company, New York.

Chapman C. & Harris A. (2004), „Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement“, *Educational Research*, 46(3), S. 219-228, www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000277296.

Council of Europe (2014), Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success (Adopted by the Committee of Ministers on 2 April 2014 at the 1196th meeting of the Ministers' Deputies), https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105.

Cummins J. (2000), „Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire“, *Multilingual Matters*, Vol. 23.

Cummins J. (2010), „Bilingual education: The only option to teach all children in the 21st century in equitable ways“, *Linguistics and Education*, 21(1), S. 77-79.

Dyson A., Raffo C. (2007), „Education and disadvantage: the role of community-oriented schools“, *Oxford Review of Education*, Vol.33, No. 3, S. 297-314.

Edwards V. (1998), *The power of Babel: Teaching and learning in multilingual classrooms*, Trentham Books Limited.

Fergus E., Noguera P. & Martin M. (2014), *Schooling for resilience: Improving the life trajectory of Black and Latino boys*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.

Fillmore L. W. (1991), „When learning a second language means losing the first“, *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), S. 323-346.

Finnish National Board of Education (2016), National core curriculum for basic education.

Fleming M. (2009), *Languages of schooling and the right to plurilingual and intercultural education*, Council of Europe (Language Policy Division), Strasbourg, <https://rm.coe.int/16805a2350>.

Freeman Y. S. & Freeman D. E. (2009), „Diverse learners in the mainstream classroom: Strategies for supporting all students across content areas“, *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(2).

Fullan M. (2002), „Principals as leaders in a culture of change“, Paper prepared for *Educational Leadership*, Special Issue, Mai 2002, Überarbeitung am 12. March 2002.

Furman G. (2003), „Moral leadership and the ethic of community“, *Values and Ethics in Educational Administration*, 2 (1), S. 1-7.

García O. (2011), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, John Wiley & Sons.

Gillett J., Clarke S. & Ó Donoghue T. (2016), „Leading schools facing challenging circumstances: Some insights from Western Australia“, *Issues in Educational Research*, 26(4).

Gogolin I. (2004), „Zum Problem der Entwicklung von 'Literalität' durch die Schule“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), S. 101-111.

Gold B. T., Johnson N. F. & Powell D. K. (2013), „Lifelong bilingualism contributes to cognitive reserve against white matter integrity declines in aging“, *Neuropsychologia*, 51(13), S. 2841-2846.

- Gollan T. H., Salmon D. P., Montoya R. I. & Galasko D. R. (2011), „Degree of bilingualism predicts age of diagnosis of Alzheimer's disease in low-education but not in highly educated Hispanics“, *Neuropsychologia*, 49(14), S. 3826-3830.
- Harris A. (2002), „Effective leadership in schools facing challenging contexts“, *School Leadership and Management*, 22(1), S. 15-26, <http://dx.doi.org/10.1080/13632430220143024a>.
- Harris A. (2004), „Leading on the edge: Successful leadership in schools in challenging circumstances“, *Education Today*, Vol. 60, No. 1, S. 3-5.
- Harris A. (2006), „Leading change in schools in difficulty“, *Journal of Educational Change*, 7(1), S. 9-18, <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0009-0>.
- Harris A., Chapman C., Muijs D., Russ J. & Stoll L. (2006), „Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible“, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), S. 409-424, <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600743483>.
- Hattie J.A.C. (October 2003), „Teachers make a difference: What is the research evidence?“, Paper presented at the ACER Research Conference „Building teacher quality: What does the research tell us“, Melbourne, Australia, http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/.
- Himmele P. & Himmele W. (2009), *The language-rich classroom: A research-based framework for teaching English language learners*, ASCD.
- Hoff E. (2006), „How social contexts support and shape language development“, *Developmental Review*, 26(1), S. 55-88.
- Kraft M., Kraft A., Marinell W. and Yee D. (2016), Schools as organizations. Examining school climate, teacher turnover, and student achievement in NYC, The Research Alliance for New York City Schools, New York, NY.
- Ladson-Billings G. (1995), „Toward a theory of culturally relevant pedagogy“, *American Educational Research Journal*, 32(3), S. 465-491.
- Lazaruk W. (2007), „Linguistic, academic and cognitive benefits of French immersion“, *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), S. 605-628.
- Lorenzo F. & Trujillo F. (2017), „Languages of schooling in European policymaking: present state and future outcomes“, *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), S. 177-197.
- Lutz C. D. (1948), „Nonteaching personnel are Important too“, *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 32(152), S. 102-106.
- Mampe B., Friederici A. D., Christophe A. & Wermke K. (2009), „Newborns' cry melody is shaped by their native language“, *Current Biology*, 19(23), S. 1994-1997.
- Mårtensson J., Eriksson J., Bodammer N. C., Lindgren M., Johansson M., Nyberg L. & Lövdén M. (2012), „Growth of language-related brain areas after foreign language learning“, *NeuroImage*, 63(1), pp. 240-244, <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.043>.

- Noble K. G., Wolmetz M. E., Ochs L. G., Farah M. J. & McCandliss B. D. (2006), „Brain-behavior relationships in reading acquisition are modulated by socioeconomic factors“, *Developmental Science*, 9(6), S. 642-654.
- Ogbu J. U. & Simons H. D. (1998), „Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education“, *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), S. 155-188.
- Schleppegrell M. J. & Colombi M. C. (2005), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*, Routledge.
- Schmölzer-Eibinger S. (2008), „Das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz“, *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39, S. 28-33.
- Sorenson Duncan T. G. (2017), *How does maternal education influence language acquisition? Interdependencies between environment and input in the bilingual development of immigrant and refugee children*, Dissertation, University of Alberta, Canada.
- Thürmann E., Vollmer H. J. & Pieper I. (2010), *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16805a1caf>.
- UNESCO, Mother tongue-based multilingual education, The key to unlocking SDG 4 – Quality education for all, Bangkok, 2017, 6 S.
- Van Avermaet P. (2007), *Socially disadvantaged learners and language education*, Centre for diversity and Learning, Ghent University.
- Vollmer H. (2006), *Towards a common European instrument for language (s) of education*, Council of Europe (Language Policy Division), Strasbourg, <https://rm.coe.int/16805c7462>.
- Warren B. & Rosebery A. (2008), „Using everyday experience to teach science“, *Teaching science to English language learners*, S. 39-50.
- Zentella A. C. (ed.) (2005), *Building on strength: Language and literacy in Latino families and communities*, Teachers College Press.