

**Sprachen – eine Kernkompetenz
in einem Europa von morgen.**
Die gemeinsame Umsetzung der
europäischen Ziele bis 2010
in Österreich.

●●●●●●●●
ÖSZ Fokus
Band 3

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Die gemeinsame Umsetzung der europäischen Ziele bis 2010 in Österreich. ÖSZ Fokus 3. Graz: ÖSZ, 2005.

MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER



Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Geschäftsführung: Dagmar Heindler
A-8010 Graz, Hans-Sachs-Gasse 3/I
Tel.: +43 316 824 150-0
Fax: +43 316 824 150-6
E-Mail: office@sprachen.ac.at
www.sprachen.ac.at

EINE INITIATIVE DES

bm:bwk

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5
www.bmbwk.gv.at

Umschlaggestaltung, Layout und Satz: Stenner/Dunst, Graz

Redaktion: Elisabeth Jantscher, Carla Carnevale

Redaktionelle Mitarbeit: Edith Schemmel

Lektorat: Christian Stenner

Fotos: Photostudio Willibald Haslinger

Vervielfältigung: Kopierstelle des BMBWK, Wien

Koordination der Publikationen des ÖSZ: Anita Keiper

Anforderung weiterer Heft *online* unter www.sprachen.ac.at/publikationen oder schriftlich an das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Hans Sachs-Gasse 3/I; 8010 Graz; Tel. ++43(0)316/824150; Fax: ++43(0)316/824150-6; E-Mail: office@sprachen.ac.at; www.sprachen.ac.at.

Alle Rechte vorbehalten.

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2005

**Sprachen – eine Kernkompetenz
in einem Europa von morgen.**

Die gemeinsame Umsetzung der
europäischen Ziele bis 2010
in Österreich.

ÖSZ Fokus

Heft 3

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Eröffnungsbeiträge	
1.1 Begrüßungsworte	5
<i>Anton Dobart</i> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur	5
<i>Arthur Mettinger</i> Universität Wien	7
1.2 Plenarreferat „Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen“	
<i>Pavel Cink</i> , Tschechische Republik	9
2. Workshops	20
2.1 LehrerInnenbildung (WS 1)	20
2.1.1 Resümee und Empfehlungen für die Weiterarbeit	
2.1.2 Impulsreferat „SprachlehrerInnen brauchen Bildung, nicht nur Training“	
<i>Barbara Seidlhofer</i> , Universität Wien	23
2.1.3 Impulsreferat „Das EFSZ-Projekt „Portfolio für Lehramtsstudierende“ und seine Relevanz für die LehrerInnenausbildung in Österreich“	
<i>David Newby</i> , Universität Graz	28
2.1.4 Impulsreferat „Von der Praxis des Sprachenlernens zu Herausforderungen für die LehrerInnenbildung“	
<i>Elisabeth Allgäuer-Hackl</i> , PIB Feldkirch Akademienverbund Feldkirch	31
2.2. Portfolios und Standards (WS 2)	35
2.2.1 Resümee und Empfehlungen für die Weiterarbeit	35
2.2.2 Impulsreferat „Die Rollen von Sprachenportfolios und Standards im österreichischen Schulwesen“	
<i>Angela Horak</i> , Pädagogische Akademie der Diözese Steiermark	40
2.2.3 Impulsreferat „Zugänge zum Europäischen Sprachenportfolio. Individuelles Lernen im standardisierten Rahmen“.	
<i>Mario Rieder</i> , Bildungszentren an der Volkshochschule Ottakring	45
2.3 Fremdsprachlicher Frühbeginn (WS 3)	51
2.3.1 Resümee und Empfehlungen für die Weiterarbeit	51

2.3.2 Impulsreferat „Spracherwerb und fremdsprachlicher Frühbeginn im Kindergarten“ <i>Georg Gombos, Universität Klagenfurt</i>	54
2.3.3 „Fremdsprachenlernen in der Grundschule: Ein Überblick“ <i>Maria Felberbauer, Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien</i>	57
2.4 Lebenslanges Sprachenlernen (WS 4)	60
2.4.1 Resümee und Empfehlungen für die Weiterarbeit	60
2.4.2 Impulsreferat „Welchen Fremdsprachenbedarf hat die Wirtschaft?“ <i>Sabine Archan, Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft“</i>	66
2.4.3 Impulsreferat „Was bedeutet das Konzept des lebenslangen Sprachenlernens für die Anbieter von Sprachkursen?“ <i>Isabel Landsiedler, treffpunkt sprachen – Sprachenzentrum der Universität Graz</i>	72
2.4.4 Grundkompetenzen für Lebenslanges Lernen (LLL) – eine Herausforderung für Schule und Hochschule? Zusammenfassung des Impulsreferats von <i>Christiane Spiel, Universität Wien</i>	79
3. Anhang	82
3.1 Programm	82
3.2 Fotodokumentation	84
3.3 TeilnehmerInnenliste	102
3.4 Abkürzungsverzeichnis	109

Einleitung

Vor dem Hintergrund aktueller sprachpolitischer Entwicklungen und im Gesamtkontext der Umsetzung der gemeinsamen europäischen Ziele bis 2010¹ fand am 21. September 2005 in den Räumlichkeiten der Universität Wien und des Sprachenzentrums der Universität Wien die Konferenz „Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Die gemeinsame Umsetzung der europäischen Ziele bis 2010 in Österreich“ statt.

Diese Konferenz war die erste größere Veranstaltung des Österreichischen Sprachenkomitees, das 2003 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur eingerichtet wurde und sich seither intensiv mit aktuellen sprachpolitischen Fragen auseinandersetzt, die nationale Umsetzung europäischer Entwicklungen begleitet und unterstützt. Derzeit liegt der Schwerpunkt der Arbeit des Österreichischen Sprachenkomitees auf der nationalen Umsetzung des Aktionsplans der Europäischen Kommission zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt². Die Sprachenkonferenz am 21. September wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum, dem Sprachenzentrum der Universität Wien und dem Center für berufsbezogene Sprachen durchgeführt.

Ziel dieser eintägigen Veranstaltung war es, die Diskussion zu zentralen sprachpolitischen Anliegen zu intensivieren, gemeinsam Strategien zur Weiterarbeit zu entwickeln und die nächsten Schritte zu definieren. Die Vernetzung von Institutionen und Personen war dabei ein besonderes Anliegen. Ein Blick auf die TeilnehmerInnenliste zeigt, dass mit den über 100 VertreterInnen aus den Bereichen Schule, Universität, Erwachsenenbildung, Wirtschaft und Verwaltung Wissen und Expertise aus ganz Österreich versammelt war.

Mit einem sehr eindrucksvollen Plenarreferat gelang es Pavel Cink die europäische bildungspolitische Landschaft sowohl von einem historischen als auch von einem aktuellen Blickwinkel zu beleuchten. Dabei wurden wesentliche sprach- bzw. bildungspolitische Maßnahmen und Initiativen des Europarates und der Europäischen Union der letzten 40 Jahre als Meilensteine auf dem Weg zu einem gelebten Europa der Vielsprachigkeit und Multikulturalität mit mehrsprachigen BürgerInnen dargestellt.

Der Beitrag von Pavel Cink lieferte eine Fülle von Diskussionsstoff für die Arbeit in den vier parallelen Workshops zu den Themen „LehrerInnenbildung“, „Standards und Portfolios“, „(Fremd)Sprachlicher Frühbeginn“ und „Lebenslanges Sprachenlernen“. In zwei Arbeitsphasen sollten vor dem gesamteuropäischen Hintergrund österreichische Best-Practice-Beispiele aufgezeigt, konkrete, realisierbare Empfehlungen für die nationale

¹ *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*. Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Ausgabe C142/1 (14. Juni 2002).

² Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, ed. *Fokus 1: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006 der EK. Prioritäten und Umsetzung in Österreich*, Graz, 2004.

Weiterarbeit erarbeitet und Umsetzungsszenarien skizziert werden. Trotz der sehr knapp bemessenen Arbeitszeit ist es den Workshopteams gelungen, am Tagesende ein beeindruckendes Ergebnis zu präsentieren und Empfehlungen für die Weiterarbeit zu formulieren.

Die Workshopresümees weisen darauf hin, dass der möglichst frühzeitig einsetzende Aufbau von Sprachkenntnissen unter Nutzung des vorhandenen sprachlichen Potenzials ebenso zu den künftigen Herausforderungen zählt wie die Entwicklung von Ansätzen, die größtmögliche LernerInnenorientiertheit und autonomes Sprachenlernen fördern, gleichzeitig aber auch eine notwendige Standardisierung ermöglichen. Die Einbindung des Europäischen Sprachenportfolios auf allen Ebenen des Bildungssystems und die Definition von Schlüsselqualifikationen und Kernkompetenzen von (Sprach)LehrerInnen stehen dabei exemplarisch für eine Reihe von Themen, die die sprachenpolitische Diskussion in Zukunft bestimmen werden.

Die Umsetzung der empfohlenen Maßnahmen kann nur – so Sektionschef Dr. Anton Dobart vom Bildungsministerium in seinem Schlussresümee – durch eine koordinierte Weiterführung der im Europäischen Jahr der Sprachen begonnenen und im Rahmen des Österreichischen Sprachenkomitees erfolgreich weiter geführten Netzwerkarbeit gelingen. In seinem Schlusswort betonte Anton Dobart die Wichtigkeit der Kontinuität – auch in Hinblick auf die Umsetzung des Aktionsplans 2004-2006 der Europäischen Kommission – und die Verpflichtung zur Weiterarbeit. Eine Folgeveranstaltung, die neuerlich Resümee und Ausblick bieten soll, wurde von Sektionschef Dobart für Herbst 2006 angeregt und damit eine Weiterführung der Diskussion unter Einbeziehung der Sozialpartner und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit bereits konkretisiert.

In der vorliegenden Tagungsdokumentation werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Die Publikation versteht sich damit als Nachlese, aber auch als Grundlage für die Weiterarbeit.

1 Eröffnungsbeiträge

1.1 Begrüßungsworte³



Anton Dobart, Leiter der Sektion I des BMBWK

Anton Dobart resümierte das bisherige sprachpolitische Engagement Österreichs und ging dabei vor allem auf die mit der Veränderung der politischen Situation in Zentral- und Osteuropa in Zusammenhang stehenden spezifischen Herausforderungen für Österreich seit 1990 ein.

Wesentliche Impulse für die Arbeit in Österreich sieht Dobart in den Prozessen auf europäischer Ebene und nannte in diesem Zusammenhang die Gründung des EFSZ in Graz 1994 und das Europäische Jahr der Sprachen 2001. Das Europäische Jahr der Sprachen machte deutlich, dass es nicht nur um Entwicklungsprozesse in den Institutionen, sondern um gesamtgesellschaftliche Fragen geht. Wesentlicher Auftrag war und ist es, nicht nur appellativ zum Sprachenlernen aufzufordern, sondern auch entsprechende Strukturen zu schaffen. In Kooperation mit dem ORF konnte im Europäischen Jahr der Sprachen ein breites Bewusstsein für die Bedeutung von Sprachen und lebensbegleitendem Lernen geschaffen werden. Im Zuge der Koordination des Europäischen Jahres der Sprachen, bei der das Bildungsministerium federführend war, wurde der Vorsatz gefasst, weitere Schritte zu unternehmen, um für Kontinuität und Nachhaltigkeit zu sorgen. Aus diesem Gedanken entstand 2003 das Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO), das zwei bis drei Mal im Jahr tagt und Entwicklungsschritte plant sowie Feedback gibt – auch dem Bildungsministerium, das seine Verantwortung hier bewusst wahrnimmt. Nicht zuletzt gehe es um notwendige, aber oft mühsame Umstellungs-

³ Die Zusammenfassung der Beiträge wurde auf der Basis des Protokolls von Nadja Kerschhofer-Puhalo erstellt.

prozesse in Institutionen, wie beispielsweise an den Universitäten. Dobart vergleicht die Schritte des universitären Autonomisierungsprozesses metaphorisch mit „Fieberschüben“.

In Zusammenhang mit der Umsetzung der gemeinsamen europäischen Ziele bis 2010⁴ wurde von Dobart auf das im Rahmen der Tagung des Europäischen Rats im März 2002 in Barcelona formulierte Ziel hingewiesen, dass jede Bürgerin / jeder Bürger der Europäischen Union zusätzlich zur eigenen Muttersprache in zwei weiteren Sprachen kommunizieren können sollte. Dies – so Dobart – sei eine Forderung, der sich auch Österreich zu stellen habe; vor allem im schulischen Bereich bestehe hier die Notwendigkeit Handlungsimpulse zu setzen. Auf europäischer Ebene wird der Gesamtprozess bis 2010 für den Sprachenbereich von einer von der Europäischen Kommission eingerichteten Arbeitsgruppe unterstützt und begleitet. Österreich wird in dieser Gruppe von Dagmar Heindler, Geschäftsführerin des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ), vertreten. Zu den Schwerpunkten auf europäischer Ebene zählt gegenwärtig auch die Entwicklung eines Fremdsprachenindikators mit dem Ziel, die Fremdsprachenkenntnisse in einem bestimmten Alter bzw. zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Bildungslaufbahn zu messen. Damit soll auch eine stärkere Transparenz bzw. Vergleichbarkeit der in europäischen Bildungssystemen erreichten Sprachkompetenzen erreicht werden. An diese Frage schließen sich allgemeine Fragen zur Messbarkeit von Sprachkenntnissen, zur Zertifizierung und zu Qualitätsstandards an. Dobart verwies hier auf den Prozess der Entwicklung von Bildungsstandards in Österreich, die auch den Fremdsprachenunterricht betreffen. In diesem Zusammenhang wurde auch die wichtige Rolle des Europarates betont: Mit dem Europäischen Referenzrahmen und dem Europäischen Sprachenportfolio wurden vom Europarat grundlegende Instrumente zur Unterstützung des Sprachenlernens entwickelt. Das Sprachenportfolio bietet Orientierung und Förderung der Eigenverantwortlichkeit und unterstützt den Aufbau individueller, auf die jeweilige Erwerbssituation und die jeweiligen Erfahrungen Bezug nehmende Sprachenprofile. Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen stellt eine zentrale Grundlage für die Entwicklung von Konzepten und Ansätzen dar, die den Aufbau von Mehrsprachenfertigkeit und interkultureller Kompetenz fördern.

Abschließend wurde von Anton Dobart auf die Bedeutung von Netzwerken für die Initiierung und Fortführung von Entwicklungsprozessen hingewiesen. Austausch und Expertise auf nationaler Ebene seien ein wesentlicher Beitrag für die Arbeit auf europäischer Ebene, denn nur so können österreichische VertreterInnen ein „objektives“ Bild ihrer Arbeit in europäischen Gremien vermitteln und umgekehrt auch europäische Entwicklungen und Vorgaben in die nationale Arbeit einbringen. Mit dem Sprachen-Kompetenz-Zentrum, den Sprachenzentren der Universitäten und mit CEBS für den berufsbildenden Bereich sind sehr tragfähige Strukturen entstanden, wo Expertise besteht und Austausch stattfinden kann.

⁴ *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Ausgabe C142/1 (14. Juni 2002).

Als wesentliche Ziele der Tagung nannte Dobart einerseits die Notwendigkeit, sich gemeinsam auf die Weiterarbeit zu konzentrieren und dafür ein „Awareness Raising“ in den einzelnen Institutionen zu schaffen, andererseits müssten sich die Akteure noch stärker vernetzen und den Austausch von Expertise anstreben.

Dobart dankte allen an der Vorbereitung Beteiligten für ihre Arbeit, ihr Engagement und die gute Zusammenarbeit. Den TeilnehmerInnen dankte er für ihr Kommen und wünschte viel Erfolg für die Arbeit in den Workshops.



Arthur Mettinger, Vizerektor der Universität Wien

Arthur Mettinger konzentrierte sich in seinen einleitenden Worten auf die universitäre Perspektive und griff die Metapher Anton Dobarts von den „Fieberschüben“ auf, wobei er diese als wichtige Entwicklungsschritte in einem Heilungs- und Verbesserungsprozess verstanden wissen wollte.

Drei große universitäre „Fieberschübe“ seien zu nennen, zwei Schübe, die der Vergangenheit angehörten, und ein gegenwärtiger bzw. in die Zukunft weisender Schub:

Als ersten „Fieberschub“ bezeichnete Mettinger die Gründung der Sprachenzentren an vier österreichischen Universitäten anlässlich des Europäischen Jahres der Sprachen 2001. Die Etablierung dieser Sprachenzentren wurde anfangs vom Bildungsministerium gefördert, danach von den Universitäten übernommen, mit der Vorgabe, sich selbst erhalten zu können. Das Sprachenzentrum der Universität Wien hat diese Vorgabe bereits erfüllt und sogar übertroffen: die diesjährigen Erträge können bereits in die Entwicklung von Curricula re-investiert werden. Die Sprachenzentren der Universitäten sind nicht nur „Sprachschulen“, sondern Sprachvermittlungsinstitutionen und nicht zuletzt Institutionen, die wesentlich zur Vernetzung innerhalb der Universität beitragen. Sie bieten Sprachangebote für verschiedene Zielgruppen, vernetzen aber auch

Institutionen, die Innovation in den universitären Sprachunterricht bringen wollen, und sind daher selbst Zentren der Innovation. Zu den Hauptaufgaben des neu gegründeten Verbands der universitären Sprachenzentren und Sprachinstitutionen zählt vor allem der Austausch und die Weiterentwicklung in den Bereichen Standards und curriculare Innovation.

Die Gründung des Österreichischen Sprachenkomitees stelle einen zweiten „Fieberschub“ dar. Wesentliches Ziel des Österreichischen Sprachenkomitees, dem Arthur Mettinger als Vertreter der österreichischen Universitäten angehört, ist es, Barrieren und Berührungängste zwischen den Institutionen abzubauen. Die beteiligten Institutionen sind alle einer Idee verpflichtet: Sprachenkenntnisse als eine der Kernkompetenzen in einem Europa von morgen nachhaltig zu verankern. Diese Tagung in ihrer breit gefächerten Zusammensetzung sei ein wichtiger Beitrag dazu.

Ein dritter „Schub“, der schwierig, aber besonders wichtig sei, stehe eigentlich noch bevor: Der Übergang des österreichischen Universitätssystems in Richtung europäischer Bildungsarchitektur mit Bakkalaureats- und Magister-Studien. Der Bereich der Sprachen ist davon in zweierlei Hinsicht betroffen: Zum einen bei der Definition von Zielkompetenzen für einzelne Sprachen– und zwar für Studierende aller Fächer. Hier ist die Frage nicht ganz unbedeutend, welche Rolle sprachliche Kompetenzen im Qualifikationsprofil eines Absolventen / einer Absolventin insgesamt spielen. Die Schwierigkeit liegt hier v.a. in der Verankerung in Curricularstrukturen und in der Formulierung von Zielvorstellungen der einzelnen Curricula. Weiters wird es auch notwendig sein, sich mit Fragen der Umsetzung und der Schaffung eines entsprechenden Angebots zu beschäftigen. Diese Fragen zu beantworten zählt zu den zentralen Aufgaben der nächsten Jahre an der Universität Wien. Eine zweite Herausforderung in Zusammenhang mit den derzeitigen Entwicklungen an den österreichischen Universitäten stellt sich für die Philologien: insbesondere die Frage nach den Studienzielen sei hier zu überlegen. Wofür will eine Philologie in einem Bakkalaureatsstudium berufsvorbildend und berufsbefähigend tätig werden? Welche Rolle spielen Sprachpraxis und Standards in der Sprachkompetenz in den einzelnen Philologien?

Mettinger schloss diese Überlegungen mit dem dringenden Appell, über den Tellerrand hinauszusehen, damit auch die Universitäten in ihrem Bildungsauftrag entsprechend kompetent agieren können. Der Austausch mit VertreterInnen der anwesenden Institutionen und die Impulsreferate von hoch kompetenten ExpertInnen würden dazu beitragen, gute und interessante Ergebnisse zu erzielen, sodass am Ende des Tages sicher eine Reihe von Empfehlungen und Vorhaben für die weitere Arbeit vorliegen würden.

1.2 Plenarreferat: Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen



Pavel Cink, Tschechische Republik

Pavel Cink aus Prag – langjähriger Sprachenexperte des Europarats und Mitwirkender in Arbeitsgruppen der Europäischen Kommission – eröffnete die Tagung. Neben seiner internationalen Expertentätigkeit ist Pavel Cink Autor mehrerer Artikel und Studien zur Fremdsprachendidaktik, zur Vermittlung von Tschechisch als Fremdsprache sowie zu sprachenpolitischen Themen. Er lieferte in seinem Plenarreferat einen detailreichen informativen Abriss der bisherigen Sprachenarbeit des Europarats und der Europäischen Union. In der Folge wird sein Eröffnungsvortrag ungekürzt wieder gegeben.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, liebe Konferenzteilnehmer und -teilnehmerinnen!

Als eine der möglichen Eröffnungsklauseln bei Gelegenheiten wie dieser könnte man sagen, wie sehr sich der Redner freut, dass er reden darf. Nun – ich freue mich wirklich ganz außerordentlich und will auch versuchen, die kurze Zeit, optimal zu nutzen.

Sprachen zu beherrschen wurde bereits vor zwanzig Jahren als eine grundlegende Kompetenz gesehen, die in den bildungspolitischen Dokumenten Europas beschworen wurde. Umso mehr ist das Beherrschen mehrerer Sprachen eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Das sprachenpolitische Bühnenbild in Europa hat sich allerdings im Laufe der Jahre ziemlich geändert. Ging es früher eher darum, bei den EuropäerInnen Lust auf Sprachen zu wecken, so gilt es heute vielmehr, gegen eine gewisse Unlust der EuropäerInnen anzukämpfen, mehrere Sprachen zu erlernen. Wir leben in einem sprachenpolitischen Zeitalter, in dem einerseits die Fachwelt eine ganze Reihe ausgeklügelter Instrumente in einer kaum mehr fassbaren Verfeinerung entwickelt hat, die der

Förderung der Mehrsprachigkeit dienen (können), und in dem andererseits ein chronischer Mangel an öffentlichen Mitteln vorherrscht – Mittel, die aber unverzichtbar sind, um das feine methodisch-didaktische Qualitätsinstrumentarium effektiv einzusetzen. Dazu gesellt sich auch ein gewisser Mangel an politischer Courage, kühne (schul)sprachenpolitische Konzepte zu entwickeln und sie mit Hilfe der professionellen Politik im Bildungsalltag umzusetzen.

Das Motto der Konferenz sagt klar und deutlich, dass ohne entsprechende Sprachenkenntnisse jedes Bildungskonzept künftig partiell, unvollkommen und unvollständig bleiben muss. Die Sprachen sind nun einmal die *conditio sine qua non* für den wirtschaftlichen Erfolg, und dies wird in zunehmendem Maße sowohl für den Einzelnen als auch für sozial organisierte Entitäten zutreffen.

Der Erwerb einer Fremdsprache stellt einen äußerst komplexen Prozess dar, dessen Erfolg von zahlreichen Faktoren abhängt. Dies ist freilich auch keine große Neuigkeit. Dabei kann jeder einzelne der nachfolgend ohne den Anspruch auf Vollständigkeit aufgelisteten Faktoren das Ergebnis des Lernprozesses erheblich beeinflussen oder auch beeinträchtigen. Welche Faktoren meine ich damit? Dazu zählen bekanntlich u. a. das generelle Sprachenangebot in der Schule, die Wahl der Sprache selbst, die Motivation des Lernenden, das linguistische und didaktische Können des Fremdsprachenlehrenden (Fragen der Lehreraus- und fortbildung), die Stellung des Sprachunterrichts innerhalb des Lehrplans (darunter vor allem die Zahl der Wochenstunden, der Beginn des Fremdsprachenunterrichts (FSU), die Gewährleistung der Kontinuität des Spracherwerbs etc.), der Komplex der Fragen der optimalen Lehrbücher und Lehrmaterialien, der Einsatz von IKT, die Sicherung der Unterrichtsergebnisse, die Zertifizierung und das Prüfungswesen im Rahmen des FSU, d.h. die Fragen der Qualitätssicherung generell.

Umso mehr können die Sprachenpolitik im Sinne ihrer traditionellen Definition von Herbert Christ als „jede Beeinflussung des Kommunikationsradius von Sprachen (Sprachförderung, Spracherhaltung, Sprachkonflikt, Sprachenkampf, Sprachdurchsetzung, Sprachimperialismus (...)⁵“ und die Schulsprachenpolitik als eines ihrer Mittel den Spracherwerb beeinflussen, wobei unter der letzteren „jegliche Politik zur Verbreitung und Stützung von Sprachen“⁶ zu verstehen ist.

Das sprachenpolitische Bild des heutigen Europa gleicht einem bunten Mosaik aus größeren und kleineren, hell strahlenden und gedämpft leuchtenden Steinen. Jeden Stein dieses Mosaiks für die Belange dieses Referats aus dem Mosaik herauszulösen und es eingehend zu analysieren, ist leider unmöglich. So müssen ganze wichtige Bereiche außerhalb

⁵ Herbert Christ: Sprachenpolitische Perspektiven. In: K.-R. Bausch / H. Christ / H.-J. Krumm (Hgg.): Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. 3. überarb. und erweiterte Aufl. Tübingen: Francke 1995 (= UTB für Wissenschaft. Große Reihe), S. 75.

⁶ Ebda.

unserer Aufmerksamkeit bleiben, wie z.B. die generellen Sprachrechte⁷, die Sprachen der in Europa lebenden Minderheiten⁸ und die einschlägigen Bestimmungen linguistischer Natur in der *Rahmenkonvention zum Schutz der nationalen Minderheiten*.⁹ Die *Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen* und die Rahmenkonvention zählen zu den Pfeilern des völkerrechtlichen Regelwerks des Europarates.

Zu erwähnen sind in diesem Kontext insbesondere die institutionalisierte Betreuung und Pflege der Minderheitensprachen und die mannigfaltigen Aktivitäten des European Bureau for Lesser Used Languages (EBLUL, www.eblul.org) und des European Centre for Minority Issues (ECMI, www.ecmi.de), die erst vor kurzem eine umfangreiche Studie¹⁰ zum Projekt „Förderung der Minderheitensprachen in Europa“ veröffentlichten (*Support for Minority Languages in Europe* von François Grin und Tom Moring), finanziert von der Europäischen Kommission. Während die obigen sprachenpolitischen Normen des Europarates mit der Unterschrift für den Signatar rechtlich verbindlich werden, ist die linguistische Regelung zu Sprachen der ökonomisch bedingten Migration weitgehend eine Hoheitsangelegenheit der einzelnen Länder: Hierzu besteht lediglich eine ältere Richtlinie des Europäischen Rates der Europäischen Union – die *EEC Council Directive 77/468 vom Juli 1977 on Education of migrant Children*¹¹ –, die Mindestforderungen hinsichtlich der Bildung der Kinder von MigrantInnen innerhalb der EU aufstellt und die nur für die EU-Mitgliedsstaaten verbindlich ist.

Auch die Gebärdensprache (*Sign Language*) wird – trotz ihrer großen Bedeutung – im Folgenden aus Zeitgründen nicht berücksichtigt. Eine neuere Empfehlung¹² der Parlamentarischen Versammlung des Europarates zum Schutze der Gebärdensprachen (*Sign Languages*) in den Mit-

⁷ vgl. u. a. die Allgemeine Deklaration der linguistischen Rechte von Barcelona, Juni 1996. Download unter <http://www.linguistic-declaration.org/versions/alemany.doc> .

⁸ Vgl. die *Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen*. Download unter <http://www.eblul.org> → Dokumente.

⁹ Abrufbar unter http://www.coe.int/T/e/human_rights/Minorities/2_FRAMEWORK_CONVENTION_%28MONITORING%29/1_Texts/FCNM%20CoE%20version%20German.pdf. Das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten ist für Österreich am 1. Juli 1998 in Kraft getreten. Es enthält völkerrechtlich verbindliche Grundsätze zum Schutz nationaler Minderheiten und verpflichtet die Staaten zu Maßnahmen des Schutzes und der Förderung → vgl. dazu www.bka.gv.at.

¹⁰ Download unter <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/langmin/support.pdf>.

¹¹ Die Richtlinie findet sich im Official Journal L 199 of 06.08.1977 der Europäischen Union und ist online verfügbar unter http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lq=en&type_doc=Directive&an_doc=1977&nu_doc=486.

¹² *Parliamentary Assembly Recommendation 1598 (2003) on the Protection of sign languages in the member states of the Council of Europe*. Download unter <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta03/EREC1598.htm> .

gliedsstaaten des Europarates vermittelt eine Vorstellung über potenzielle künftige Entwicklungen in diesem Bereich.

Wie bereits eingangs angedeutet, gibt es auf dem bevölkerten Spielplatz der europäischen Sprachenpolitik zwei herausragende Spieler: den Europarat und die Europäische Union. Ihr jahrzehntelanges Engagement für Sprachen hat zur Entwicklung eines diversifizierten Instrumentariums geführt, das sich direkt dazu anbietet, in den sprachpolitischen Offensiven der einzelnen Länder kreativ eingesetzt zu werden. Lassen Sie mich mit der älteren dieser beiden internationalen Organisationen beginnen, mit dem Europarat, dessen Initiativen bis Anfang der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zurück reichen. Es gehört zu den großen Verdiensten der damaligen ExpertInnen um den Europarat, mit John Trim und Jan van Eck an der Spitze, dass sie mit ihren Maximen,

- Sprachenkenntnisse nicht nur einer Elite, sondern allen zu ermöglichen,
- realistische und pragmatische Ziele im Schülerbezogenen FSU zu setzen und
- diversifiziertes Sprachenlernen mit starkem Akzent auf interkulturelles Lernen als lebensbegleitende Aufgabe zu sehen,

wesentlich dazu beitragen, die damals vorherrschende allgemeine Auffassung des Fremdsprachenunterrichts zu ändern, was zur Geburt des funktional-kommunikativen Lernansatzes führte. Die sprachpolitischen Aktivitäten des Europarates laufen zurzeit in zwei Hauptrichtungen:

- *Man konzentriert sich auf die Fragen der Qualitätssicherung und auf die Entwicklung von gemeinsamen Instrumenten zur Qualitätsmessung. Hierbei geht es um die Perfektionierung und weitere Abstimmung der bestehenden Instrumente aufeinander.*
- *Man setzt sich vor allem mit der Frage auseinander, worin der eigentliche Sinn des Sprachenlernens besteht, und erblickt diesen in einem Gefühl der Zugehörigkeit zum kulturellen und politischen Raum Europa und in der Rolle der Sprachen bei der Umsetzung der sozialen Kohäsion und der demokratischen Bürgerschaft (democratic citizenship)*

Eine zentrale Bedeutung kommt hierbei dem Konzept der Aufrechterhaltung der europäischen Vielsprachigkeit als bedeutender Teil des europäischen Kulturerbes und der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit zu. Verschiedene Aspekte eines globalen Herangehens an die Erziehung zur Mehrsprachigkeit wurden Gegenstand lebhafter Diskussionen im Rahmen eines gleichnamigen Forums zur Sprachenpolitik in Straßburg Ende Juni 2004. Der Europarat präsentierte hier erneut zwei wichtige Instrumente, die nun den EntscheidungsträgerInnen in den Mitgliedsländern für sprachpolitische Entscheidungen im 21. Jahrhundert zur Verfügung stehen.

Das erste Instrument, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*¹³ – ein „Reiseführer“ sui generis, der an den Tücken und Kanten der sprachpolitischen Entscheidungsfindung vorbeiführt – stellt, wie die Autoren Michael Byram und Jean-Claude Beacco feststellen, „eine Antwort auf den Bedarf dar, Sprachenpolitiken auf der Basis eines kohärenten Ansatzes zu entwickeln“.¹⁴ Es wird nicht verhehlt, dass es ein Anliegen sei, „die Anzahl von Ad-hoc-Entscheidungen zu reduzieren, die oft unter dem Druck der Umstände gefällt werden, und ein ‚globales Konzept‘ für die Sprachen zu fördern.“¹⁵ Der Guide liegt in einer umfangreichen Main-Version und in einer komprimierten Executive-Version für politische EntscheidungsträgerInnen vor.

Der Guide wird von insgesamt 18 weiteren Veröffentlichungen begleitet, die sich spezifischen Themen widmen. (Hier nur drei Beispiele, um Ihre Neugierde zu erwecken: *Using Language Economics and Education Economics in Language Education Policy*¹⁶ von François Grin; *Key Aspects of the Use of English in Europe*¹⁷ von Claude Truchot und *Linguistic Diversity and new minorities in Europe*¹⁸ von Ingrid Gogolin). Der Europarat hat bereits die Erstellung eines weiteren sprachpolitischen Dokuments avisiert, das u. a. seine Position hinsichtlich der Sprachenbildung noch einmal zusammenfassen und die Vielfalt der Instrumente und der Initiativen präsentieren wird.

Ein durchaus positives Echo fand inzwischen die Initiative *Language Education Policy Profiles*¹⁹. Dabei geht es um die Entwicklung sprachpolitischer Profile von Ländern bzw. Regionen in Zusammenarbeit mit dem Europarat. Die Erstellung von sprachpolitischen Profilen scheint insbesondere für Länder interessant und wertvoll zu sein, die es wünschen, über ihre eigene aktuelle und künftige Sprachenpolitik nachzudenken. Mit der Initiative wird eine kohärente Planung von sprachpolitischen Maßnahmen – unter Einbindung aller relevanten Partner aus Politik, Wirtschaft und Bildung – gefördert. Der Gesamtprozess wird von einer ExpertInnengruppe, die die sprachpolitischen Positionen des

¹³ Download unter www.coe.int → education → language policy division → Policy development activities. Verfügbar sind eine *Main Version* und eine *Executive Version*.

¹⁴ Main version, p. 7.

¹⁵ Ebda.

¹⁶ Download der Studie von Grin unter www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/GrinEN.pdf.

¹⁷ Download der Studie von Truchot unter www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/TruchotEN.pdf.

¹⁸ Download der Studie von Gogolin unter www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/GogolinEN.pdf.

¹⁹ Mehr zu dieser Initiative des Europarats unter www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Language_Education_Policy_Profiles/default.asp.

Europarates vertritt, begleitet. In kurzer Zeit haben mehrere Mitgliedsländer Interesse an der Erstellung eines sprachpolitischen Profils zum Ausdruck gebracht (Ungarn, Norwegen, Zypern, Slowenien, Litauen, Slowakei, Polen, die Region Lombardei, Irland). Einige wurden inzwischen auch fertig gestellt.

Der im Laufe der 90er Jahre entwickelte *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*²⁰, der inzwischen klassische Literatur geworden ist, spielt eine zentrale Rolle im Kontext der Erstellung bzw. der Weiterentwicklung der Instrumente für die Standardfestlegung und Qualitätssicherung. In diesem Zusammenhang wird oft von einem „Kit“ – einem Werkzeugsatz – gesprochen, das aus folgenden Teilen besteht:

- ein Manual für die Zuordnung der Sprachenprüfungen zu den Levels im Referenzrahmen,
- begleitendes illustratives Material
- die Deskriptionen der Referenzlevels
- der Allgemeine Guide für die BenutzerInnen des GERS sowie
- ein Kompendium mit Fallstudien über den Einsatz von GERS und des Europäischen Sprachenportfolios (European Language Portfolio).

Besonders bahnbrechend erscheint dabei – neben dem Europäischen Sprachen Portfolio (ESP) – die Erstellung des Manuals, das methodische Anleitung, Beratung und Hilfe bei einer zuverlässigen Zuordnung der einzelnen nationalen und Europäischen Sprachenzertifikate zu den sechs Niveaus des Referenzrahmens bietet, die nun auf Grund ihrer Verwendung im Language Passport des Europasses²¹ der Europäischen Union schlicht Europäische Levels genannt werden. Auch das Curriculum Vitae im Europass verlangt von den EU-BürgerInnen, dass sie ihre Sprachfertigkeiten entsprechend den europäischen (GERS-) Levels beschreiben.

Das obige Manual wird von illustrativem Prüfungsmaterial begleitet (Videos mit Sprechfertigkeiten und CD-Roms mit Tests in Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben). Diese Materialien gibt es bereits bzw. wird es in Kürze für Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch und Spanisch geben. Ihre Erstellung wurde durch die Erarbeitung der Deskriptionen der Referenzlevels erleichtert. Anliegen dabei ist es, die sechs Niveaus mehr in linguistischem Detail zu beschreiben. Da gibt es nun bereits die Profile Deutsch (alle sechs Levels) und einiges für Französisch, Griechisch und Tschechisch; Arbeiten an dieser Aufgabe haben in Portugal und Italien begonnen. Das französische Parlament hat neulich das Niveau B1 für die erste Fremdsprache am Ende der Sekundarstufe I und das Niveau B2 am Ende der Sekundarstufe II fixiert – ein Beispiel für eine konkrete politische Anwendung eines eher technischen Instruments.

²⁰ Vgl. dazu www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/default.asp#TopOfPage.

²¹ Zum Europass vgl. http://europass.cedefop.eu.int/europass/preview.action?locale_id=4.

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) hat grundsätzlich zwei Funktionen:

- Eine pädagogische Funktion, denn es dient der Erfassung und der Anerkennung aller Anstrengungen, welche die Erweiterung und Vertiefung der Sprachfertigkeiten in unterschiedlichen Sprachen auf allen Ebenen während des ganzen Lebens fördern, wodurch es die Lernenden zu weiteren Anstrengungen motiviert, und
- eine reine Erfassungsfunktion, denn es erfasst sämtliche linguistische und kulturelle Fertigkeiten sowie die Prüfungszertifizierung seiner InhaberInnen.

Das ESP besteht aus drei Teilen:

- **dem Sprachenpass**, wo die formalen Sprachenqualifikationen erfasst werden und der nach einer Absprache mit der Europäischen Kommission in modifizierter Form Bestandteil des Europasses wurde,
- **der Sprachenbiografie**, die zur Beschreibung der linguistischen Kompetenz und der Lernerfahrungen dient, und
- **dem Dossier**, in dem der ESP-Inhaber / die ESP-Inhaberin Belege ihrer sprachlichen Kompetenzen sammeln kann. Inzwischen sind mehrere 100.000 ESPs in 20 Ländern in Benutzung, fast 80 ESP wurden von der Validierungskommission des Europarats validiert und zugelassen. Obwohl es Signale gibt, dass die Benutzung dieses motivierenden und wirksamen Instruments im schulischen Alltag auf Probleme stößt, die sich u.a. aus der mangelnden Qualifikation der SprachlehrerInnen für den Umgang mit den ESPs ergeben, bestehen kaum noch Zweifel an seinem pädagogisch-didaktischen Potenzial.

Was zeigt ein Blick in die Zukunft? Neben der Weiterentwicklung und der Perfektionierung des besprochenen Instrumentariums und der Fortsetzung der Entwicklung von Language Policy Profiles soll der Fokus auf Sprachenpolitik als sozialer Politik liegen. Hier wird man sich im Rahmen des Mehrsprachigkeitskonzepts stärker den nationalen Unterrichtssprachen widmen, insbesondere nach Wegen suchen, die einen qualitätsvollen Sprachunterricht für benachteiligte Zielgruppen wie z.B. MigrantInnen und Roma schaffen, sowie Fragen des interkulturellen Lernens für einen positiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt in den Blickpunkt rücken.

In diesem Zusammenhang ist besonders die Arbeit des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) des Europarats in Graz zu erwähnen. Es besteht seit 1994 und wurde 1998 zu einer permanenten Einrichtung des Europarats. Auf Grund einer Initiative Österreichs und der Niederlande mit massiver französischer Unterstützung ins Leben gerufen, dient es den Mitgliedsländern als ein Lehrerfort- und -weiterbildungszentrum und ein Forschungszentrum von europäischem Rang und europäischer Reichweite, das sich vorwiegend mit der Umsetzung der Sprachenpolitiken und der Förderung von innovativen Ansätzen zum FSU befasst. Das EFSZ verfolgt entsprechend der Gründungsurkunde folgende strategische Zielsetzungen:

- *Akzentsetzung auf didaktisch-methodische Aspekte des FSU*
- *Förderung des Dialogs zwischen allen, die im FSU-Bereich tätig sind*
- *Ausbildung von MultiplikatorInnen*

- *Förderung von Netzwerken und Forschungsprojekten (die zum EFSZ-Arbeitsprogramm einen Bezug haben)*

Seit der Gründung des EFSZ nahmen mehrere Tausend LehrerInnen aus ganz Europa an den Veranstaltungen und Projekten teil. Eine beachtliche Reihe von Veröffentlichungen zeugt vom Engagement dieser einzigartigen Institution zugunsten eines diversifizierten Fremdsprachenunterrichts im Sinne der Umsetzung des Straßburger Mehrsprachigkeitskonzepts. Eine interessante und gut laufende Website gibt Interessierten unter www.ecml.at detaillierte Auskunft.

Die Europäische Union ist bei weitem der mächtigste und einflussreichste Spieler auf dem Spielfeld der europäischen Sprachenpolitik. Die Europäische Kommission (EK) forderte bereits 1995 in ihrem „Weißbuch zur beruflichen Bildung“²², dass jede/r BürgerIn der Europäischen Union künftig 3 Sprachen (die Muttersprache und zwei Fremdsprachen) beherrschen solle, und machte dieses Desiderat zur Grundlage ihres sprachpolitischen Programms. Tatsache ist, dass die EK neben den zahlreichen Resolutionen und Empfehlungen, die zum „soft law“, zum weichen Recht, gehören und damit keine rechtlich bindende Wirkung haben, auch Hunderte Millionen Euro in die Verbesserung des FSU durch die Bildungsprogramme in ihre Mitgliedstaaten investierte. Unter den zahlreichen EU-Bildungsprogrammen gibt es kaum eines, welches nicht eine Sprachenkomponente aufweist.

Erst seit dem Beginn des Lissabonner Prozesses im Frühling 2000 kamen die Dinge richtig in Schwung. Dem damals grandios und mit großem Stolz verkündeten Ziel, Nordamerika in allen wesentlichen Kennziffern bis 2010 einzuholen und zu überholen, sind die damaligen Beitrittsländer mit großer Skepsis begegnet. Die Formulierungen des einschlägigen Papiers und später auch mancher gekünstelte Indikator erinnerten allzu sehr an die feierliche Bekanntgabe der Vorhaben der staatlichen Planungskommissionen in unseren Ländern.

Mittlerweile hat man in Brüssel den Rückwärtsgang eingelegt und die Union scheint momentan Ernsteres lösen zu müssen als die Ein- und Überholpläne bezüglich Amerika. Nichtsdestoweniger hatte das Ganze eine ungeheure Ausstrahlung und führte zur Mobilisierung von Ressourcen menschlicher wie finanzieller Art, so dass man nach fünf Jahren hektischer Aktivitäten doch ein gutes Stück weiter gekommen ist. Etwas enttäuschend sind zwar immer noch die Ergebnisse der Erarbeitung des bis dato nicht existenten „Barcelona-Indikators“, mit dessen Hilfe die Fertigkeiten in Fremdsprachen in einem gegebenen Alter oder zu einem gegebenen Zeitpunkt gemessen werden sollen. Ein zuverlässiges Messverfahren auf der Basis des Gemeinsamen Referenzrahmens zu entwickeln war ein besonderes Anliegen der hohen Politik. Zu einer Ausschreibung, um eine Erhebungsinstitution oder ein Konsortium zu etablieren, das so einen Indikator entwickeln sollte, ist es jedoch noch nicht gekommen: eine extrem schwierige Aufgabe.

²² Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Download unter <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>.

Ungeachtet dessen setzt die EK ihre finanzielle Unterstützung für die Entwicklung einer Item-Bank (es handelt sich um *reading* und *listening items* für Englisch, Französisch und Deutsch) ebenfalls auf der Basis des GERS fort.

Der Konsultationsprozess zur Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt von 2002-2003 mündete schließlich in die Annahme eines gleichnamigen Aktionsplans 2004-2006.²³ Mit den Schlagworten „Lebenslanges Sprachenlernen“, „Besserer Sprachunterricht“ und „Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfelds“ fordert das an die 30 Seiten zählende Papier die Mitgliedstaaten zur Umsetzung der darin beschriebenen Maßnahmen auf. Das Dokument der Kommission und das darauf aufbauende gleichnamige Dokument mit dem Nachtrag „*Prioritäten und Umsetzung in Österreich*“²⁴ bilden die Basis für die Arbeit in allen Arbeitsgruppen dieser Konferenz und brauchen nicht eingehend beschrieben zu werden. Ich nehme an, ihre Lektüre war für die TeilnehmerInnen eine der zu erledigenden Hausaufgaben. Obwohl der methodische Ansatz der Kommission in mancher Hinsicht dem Ansatz des Europarates bei der Erstellung von Instrumenten technischer Natur ähnlich ist, verfügt die Europäische Union jedoch über ein wichtiges Umsetzungsinstrument: die Bildungsprogramme, die nun in ihren sprachlichen Komponenten direkt auf den Aktionsplan abgestimmt sind.

Zu nennen sind im Zusammenhang mit der sprachpolitischen Arbeit der EK auch eine ganze Reihe wertvoller „Nebenprodukte“, deren Potenzial noch einer ausführlicheren Analyse harret: ich meine hier vor allem die Hunderte und Aberhunderte von Beispielen guter Praxis, die während des Konsultationsprozesses aus allen Bereichen des Sprachenlernens und aus allen Mitgliedstaaten einlangten.

Im Auftrag der EK entstanden darüber hinaus mehrere Studien, die die Durchführbarkeit von wichtigen Teilprojekten hinsichtlich ihres potenziellen Beitrags zur Erreichung der hohen sprachpolitischen Ziele der Union untersuchen. Hier ist insbesondere der Endbericht zum Europäischen Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften²⁵ zu erwähnen – ein Referenzrahmen von Professor Michael Kelly (Universität Southampton) und seinem Team, der für die TeilnehmerInnen von Workshop 1 Pflichtlektüre war. Oder der etwas jüngere vom Mai dieses Jahres stammende Endbericht zur Feasibility-Studie²⁶ zur Schaffung einer Europäischen Agentur für linguistische Vielfalt und Sprachenlernen.

²³ Download des Aktionsplans unter www.sprachen.ac.at/download/Aktionsplan.pdf. Nähere Informationen unter www.sprachen.ac.at → Arbeitsbereich EU.

²⁴ Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, ed. Fokus 1: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006 der EK. Prioritäten und Umsetzung in Österreich, Graz, 2004. Die Publikation kann beim ÖSZ angefordert werden bzw. ist als download unter www.sprachen.ac.at → Arbeitsbereich EU → Service → Download.

²⁵ Download verfügbar unter http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html.

²⁶ Download verfübar unter http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html.

Die letzten Jahre brachten auch eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen der Europäischen Kommission und dem Europarat mit sich, die bereits Früchte getragen hat: Es begann mit dem Europäischen Jahr der Sprachen 2001, aus dem der Europäische Tag der Sprachen am 26. September hervorging. Weiters hat die Kommission die vom Europarat entwickelten Instrumente wie den GERS oder das ESP verstärkt in ihre Aktivitäten eingebunden. Geplant sind auch gemeinsame Konferenzen, z.B. über den Einsatz des GERS für Prüfungs- und Zertifizierungszwecke.

Bis zu diesem Augenblick haben wir uns fast ausschließlich mit den Aktivitäten und „Produkten“ der beiden wichtigsten Spieler auf dem europäischen sprachpolitischen Spielfeld beschäftigt. Das Bild wäre verfälscht, wenn wir nicht wenigstens am Rande die Arbeit der nationalen Kulturinstitute des Vereinigten Königreiches, Frankreichs, Deutschlands, Italiens und Spaniens erwähnten, die natürlich im Mehrsprachigkeits-spielraum nach den besten Bedingungen für die Unterbringung der eigenen Sprache und Kultur suchen und auf diese Weise anstehende sprachpolitische Entscheidungen der einzelnen Gastländer mit beeinflussen.

Zu berücksichtigen ist natürlich auch eine große und einflussreiche Gruppe von LinguistInnen, Wirtschafts-, und Finanzleuten, zu denen gelegentlich auch PolitikerInnen stoßen, die von der Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit nicht immer sehr viel halten und die meinen, Englischkenntnisse allein seien das ersehnte Allheilmittel für die allgemeine Fremdsprachenmisere. Ja, wir wissen es auch: Ohne solides Englisch geht kaum mehr etwas. Wir wissen aber auch, dass Englisch allein nicht genügt. Und so gilt es, diese falschen Propheten immer von neuem von der politischen, wirtschaftlichen, erzieherischen und kulturellen Überlegenheit des Mehrsprachigkeitsgedankens mit klaren sprachpolitischen Konzepten zu überzeugen, die sehr wohl überlegt sein müssen, damit keine unerwünschten Effekte auftreten, wie dies z.B. neulich in Irland passierte, als infolge des vom Ministerium direkt subventionierten Spanisch-, Italienisch- und Russischunterrichts (Lehrbücher umsonst, LehrerInnengehälter erstattet) der nicht subventionierte Deutschunterricht beinahe zusammengebrochen ist. Auch im Verhältnis zum muttersprachlichen und gegebenenfalls zum Lateinunterricht besteht meistens noch Klärungsbedarf.

Es scheint, dass die Sprachpädagogik und -didaktik nun technisch im Stande ist, der Sprachenbildung Lösungen aller Art anzubieten, die mehr Raum für das Lernen mehrerer Sprache innerhalb und außerhalb der Bildungssysteme öffnen, was heißt, dass nun zunehmend der politische Wille zur Umsetzung solcher Lösungen gefragt ist und an Bedeutung gewinnt.

Was wird nun aus dem faszinierenden Mehrsprachigkeitskonzept, was passiert mit dem diversifizierten Sprachenangebot im schulischen FSU und im gewöhnlichen Leben. Ist es ein grüner Baum des Lebens oder nur graue Theorie? Die endgültige Antwort mag wohl doch weitgehend vom Schicksal abhängen, das diese bildungs- und sprachpolitischen Konzepte in den Händen der professionellen Politik erleiden. Ihre TrägerInnen befinden sich offensichtlich in einer ähnlichen Position wie der alte König in einer Legende, die ich Ihnen nun am Ende meines Beitrags gerne erzählen möchte:

Es war einmal ein König, der eines Tages erfuhr, dass in seinem Lande ein wahrer Weiser lebte. Dieser sei so weise, sagten die Menschen, dass er

alle Sprachen der Welt spreche und verstehe. Er wisse, was die Vögel singen, er könne die Form und Gestalt der Wolken deuten und er könne in allen Sprachen ohne zu zögern Antwort geben. So rief ihn der König eines Tages in seinen Palast. Als der Weise kam, fragte ihn der König: „Weiser Mann, ist es wahr, dass du alle Sprachen der Welt kennst?“ „Ja, mein König“, antwortete er. „Weiser Mann, ist es wahr, dass du den Vogelgesang verstehst?“ „Ja, mein König“. „Und dass du die Gestalt der Wolken deuten kannst?“ „Ja, mein König“. Nun wollte der König seine letzte Frage stellen. Er sah ihn lange an und fragte dann: „In meinen Händen, die ich hinter meinem Rücken verstecke, ist ein Vogel. Weiser Mann, sag mir: ist er lebendig oder tot?“

Und das ist genau die Frage, die nun im Zusammenhang mit der Sprachenvielfalt in den Schulen Europas und dem Vielsprachigkeitsgedanken an alle betroffenen EntscheidungsträgerInnen in Europa gerichtet werden kann. Der weise Mann wusste, was er auch sagen würde, der König konnte den Vogel töten. Er sah den König lange an, blieb still und sagte schließlich mit ruhiger Stimme: „ Die Antwort, mein Herr, sie liegt in deinen Händen.“

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche der Konferenz recht viel Erfolg.

2 Workshops

2.1 LehrerInnenbildung (WS 1)

2.1.1 Resümee und Empfehlungen für die Weiterarbeit ²⁷

Ziel des Workshops war es, auf breiter Basis die Thematik der Aus- und Weiterbildung von FremdsprachlehrerInnen vor dem Hintergrund des Aktionsplans der Europäischen Kommission zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt²⁸ und der gemeinsamen europäischen Ziele bis 2010²⁹ zu diskutieren und dabei

- a) eine Bestandsaufnahme der derzeitigen Praxis der Aus- und Weiterbildung von SprachlehrerInnen in Österreich vorzunehmen,
- b) eine Analyse von gegenwärtigen und absehbaren Entwicklungen und Anforderungen im organisatorisch-strukturellen und inhaltlichen Bereich durchzuführen, und
- c) mögliche Konsequenzen, die sich aus letzterer ergeben, in Form von Empfehlungen zu formulieren.

Die drei Impulsreferate (Barbara Seidlhofer, David Newby, Elisabeth Allgäuer-Hackl) beleuchteten verschiedene Aspekte der Aus- und Weiterbildung von SprachlehrerInnen in Österreich (zu den Beiträgen siehe Kapitel 2.1.2 bis 2.1.4). Anschließend wurden vier Themenschwerpunkte (siehe unten) in Arbeitsgruppen diskutiert und Empfehlungen formuliert. Als Diskussionsgrundlage dienten dabei ausgewählte Zitate aus den bildungspolitischen Zielen der Europäischen Union bis 2010, die in konkretem Bezug zur Thematik der LehrerInnenbildung verstanden werden.

Schwerpunkte und Empfehlungen für die Weiterarbeit

○ Themenschwerpunkt 1: Kompatibilität und Anerkennung

Zitat aus dem Zielbericht 2010 (Europäische Kommission 2002:4)

Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa werden untereinander so kompatibel sein, dass sich die Bürger in

²⁷ Das Resümee wurde vom Workshopleiter Franz Mittendorfer (Center für berufsbezogene Sprachen) erstellt.

²⁸ Europäische Kommission, Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004-2006. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2003.

²⁹ Europäische Kommission, *Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010. Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002.

diesen Systemen frei bewegen und aus ihrer Vielfalt Nutzen ziehen können.

Die Inhaber von Nachweisen über Qualifikationen, Wissen und Fertigkeiten, die sie an irgendeinem Ort in der EU erworben haben, werden diese Nachweise überall in der Union für Berufs- und Weiterbildungszwecke rechtswirksam anerkannt bekommen.

Empfehlungen zur Umsetzung

- Für die Planung und Umsetzung zeitgemäßer Konzepte der LehrerInnenbildung ist die Forderung nach umfassender Kompatibilität der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa ein zentrales Anliegen. Als Voraussetzung für Kompatibilität auf nationaler und internationaler Ebene ist es notwendig, eine akkordierte Liste von Kernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen zu definieren, wie sie z.B. in der von der EK in Auftrag gegebenen Studie „European Profile for Language Teacher Education“³⁰ formuliert sind. Das Dokument und seine Implikationen für eine kontinuierliche Entwicklung der LehrerInnenbildung in Österreich bedürfen einer umfassenden, möglichst alle Beteiligten einschließenden Analyse.
- Zusätzlich zu einer entsprechenden Konzeption im Bereich der Ausbildung sollen effiziente Instrumente zur Selbstbeobachtung der Lehrenden entwickelt und kommuniziert werden. In diesem Zusammenhang wird die Entwicklung eines internationalen Portfolios für die LehrerInnenbildung (EFSZ Projekt³¹) mit Interesse verfolgt.
- Auf internationaler Ebene sind Maßnahmen zu setzen, die eine transnationale Anerkennung von Qualifikationen tatsächlich ermöglichen. Voraussetzung dafür ist jedoch ein wirksames Konzept zur rechtswirksamen Anerkennung von Zertifikaten und Leistungsnachweisen innerhalb des eigenen nationalen Bildungssystems.

○ Themenschwerpunkt 2: Anforderungen einer modernen Wissensgesellschaft an die LehrerInnenbildung

Zitat aus dem Zielbericht 2010 (Europäische Kommission 2002:14)

Europa muss die Art und Weise verbessern, in der Lehrkräfte und Ausbilder auf ihre sich grundlegend verändernde Rolle in der Wissensgesellschaft vorbereitet oder in dieser Rolle unterstützt werden.

Empfehlungen zur Umsetzung

- Priorität ist die Entwicklung und Betreuung eines selbstständigen, kompetenten, eigenverantwortlichen Lehrpersonals. Dazu bedarf es einer Reihe von effizienten Stützstrukturen und Referenzmaterialien,

³⁰ Informationen zur Studie unter http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html

³¹ Informationen zum Projekt „From Profile to Portfolio – A Framework for Reflection in Language Teacher Education“ unter <http://www.ecml.at/mtp2/FTE/>

deren Zugänglichkeit sowohl für den Bereich der Ausbildung als auch für jene der Fort- und Weiterbildung gegeben sein muss.

- Knowledge-Management geht über die Anhäufung persönlichen Wissens hinaus und schließt die Fertigkeiten des selbstständigen Findens, Auswählens, Ordnen und Vernetzens ein. Deshalb soll die bewusste Entwicklung von professioneller Kompetenz in diesem Bereich verbindliches Leitmotiv jeder Form der LehrerInnenbildung sein.

○ Themenschwerpunkt 3: Öffentlichkeitsarbeit.

Zitat aus dem Zielbericht 2010 (Europäische Kommission 2002:14)

Dieser Aspekt ist mit einer veränderten Wahrnehmung der Lehrer in der Öffentlichkeit und mit einer Veränderung der allgemeinen Erwartungen verbunden, die die Gesellschaft an die Schule sowie an die Bildung und die Ausbildung im Allgemeinen stellt.

Empfehlungen zur Umsetzung:

- Erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit ist kontinuierlich und umfassend, nicht punktuell. Sie darf nicht Individuen oder einzelnen Institutionen überlassen werden, sondern muss auf einem klaren öffentlichen Bekenntnis zum (Stellen)wert von Bildung und einem umfassenden, akkordierten Konzept zur Öffentlichkeitsarbeit basieren. Letzteres muss einerseits die Komplexität von Lehren und Lernen und seine Perspektiven und Prioritäten kommunizieren, andererseits die allgemeine gesellschaftliche Relevanz von Bildung verdeutlichen. Es muss planvoll diskutiert und entwickelt werden. Dabei bedarf es der Einbeziehung aller Beteiligten, damit eine breitestmögliche Identifikation aller Institutionen und Entscheidungsträger erzielt werden kann.
- Qualität hat ihren Preis und eine Gesellschaft, die sich zum Wert von Bildung bekennt und sich des internationalen Wettbewerbs in diesem Bereich bewusst ist, muss Mittel und Wege finden, ihr eigenes Bildungssystem adäquat zu finanzieren.

○ Themenschwerpunkt 4: Prioritäten – Öffnung

Zitat aus dem Zielbericht 2010 (Europäische Kommission 2002:27)

Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa sind immer noch in vielfacher Hinsicht abgeschottet und konzentrieren sich mehr auf das Lehren als auf das Lernen, befassen sich mehr mit den Lehrplänen als mit den Lernenden und messen der abstrakten akademischen Qualitätsleistung einen größeren Stellenwert bei als der Relevanz und der Bezugsnähe des Lehrstoffs.

Die Zusammenarbeit mit einem breiten Spektrum von Akteuren in der Wirtschaft, der Forschung und der Gesellschaft im Allgemeinen muss daher intensiviert werden.

Empfehlungen zur Umsetzung:

- Engere Kontakte zur Arbeitswelt, zur Forschung und zur Gesellschaft im Allgemeinen sollen hergestellt und entsprechend gepflegt werden. Gemeinsame Netzwerke und Plattformen für Bildungseinrichtungen

und Wirtschaft/Gesellschaft sollen eingerichtet werden, um eine ziel- und bedarfsorientierte Ausbildung zu ermöglichen. Die Institutionalisierung derartiger Foren erscheint dabei wichtig.

- Frühzeitige Berufsorientierung soll forciert werden mit dem Ziel der Bewusstseinsbildung, Selbstreflexion und zielorientierten Weiter-/Fortbildung. Dazu ist die Kooperation und gegenseitige Information zwischen den verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung unablässig.
- Mit Bezug auf wirksame Anreize und Anerkennung von Weiter-/Fortbildungsinitiativen der Lehrenden kommt den Schulbehörden als Multiplikatoren und Impulsgeber eine zentrale Rolle zu.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit diese Empfehlungen nur sehr allgemein formuliert werden konnten. Sie sollen im Rahmen von Folgeveranstaltungen detaillierter diskutiert und präzisiert werden. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang die Mitarbeit und Einbindung von VertreterInnen der Universitäten, von denen bedauerlicherweise niemand (außer den eingeladenen ReferentInnen Prof. Seidlhofer und Prof. Newby) am Workshop teilnahm.

Die im Workshop gehaltenen Impulsreferate werden in den Kapiteln 2.1.2, 2.1.3 und 2.1.4 wiedergegeben.

2.1.2 SprachlehrerInnen brauchen Bildung, nicht nur Training

Barbara Seidlhofer, Universität Wien

Kontext

Die Ausbildung der SprachlehrerInnen muss natürlich im weiteren Kontext der LehrerInnen-Ausbildung allgemein gesehen werden, wobei fachspezifische Voraussetzungen (z.B. Sprachkompetenz oder verpflichtender Auslandsaufenthalt) zu berücksichtigen sind.

Aus meiner Perspektive der universitären SprachlehrerInnen-Ausbildung möchte ich folgende Hintergrundinformation für die Diskussion im Workshop geben:

Der Entwicklungsplan der Universität Wien³², der im Sommer 2005 in Kraft getreten ist, beinhaltet ca. 1½ Seiten zur Ausbildung von LehrerInnen mit einem klaren Bekenntnis zur universitären LehrerInnen-Ausbildung. Der Großteil der Punkte deckt sich mit einem Papier, das von einer Arbeitsgruppe der Österreichischen Rektorenkonferenz, genauer gesagt der Arbeitsgruppe des Forums Lehre, vorbereitet und von der Öster-

³² Informationen dazu unter <http://www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entwicklungsplan.html>

reichischen Rektorenkonferenz im Juni 2005 als offizielle Politik für alle österreichischen Universitäten angenommen wurde.

Die Hauptpunkte hier sind die folgenden:

- a) Forderung einer integrierten LehrerInnen-Ausbildung: das so genannte 4-Säulen-Modell, das ein durchgehendes Angebot der Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik, allgemeine pädagogische Ausbildung und schulpraktische Ausbildung vom ersten bis zum letzten Jahr des Studiums vorsieht. Studierende sollten von Anfang an mit den Anforderungen des Lehrberufs vertraut gemacht werden. Dies bedeutet auch eine klare Ablehnung des Modells der Zukunftskommission³³ mit seiner sequentiellen Gliederung.
- b) Magisterium als Anforderung für die Unterrichtsbefähigung für AHS (Sekundarstufe I und II) und BHS
- c) Kurz- bis mittelfristige Verwirklichung des Bologna-Prozesses in der LehrerInnen-Ausbildung. Auch in diesem Fall jedoch bleibt die Anforderung des MA für Unter- und Oberstufe AHS und BHS. Das Baccalaureat soll anderen Berufsbefähigungen dienen, etwa in Erziehungsberufen, aber auch in der Wirtschaft.
- d) Es wird die Empfehlung formuliert, dass auch für die HauptschullehrerInnen-Ausbildung das MA Voraussetzung für die Unterrichtsbefähigung werden soll.
- e) Das Akademiegesetz 1999 wird jetzt novelliert, die Begutachtungsphase begann am 19.9.2005. Hier wäre wünschenswert, dass im Bereich der HauptschullehrerInnen-Ausbildung Kooperationen zwischen den Pädagogischen Akademien und den Universitäten angestrebt werden (z.B. könnte ein Teil der fachwissenschaftlichen Ausbildung an der Universität stattfinden). Weitere Kooperationsmöglichkeiten müssen und sollten, denke ich, diskutiert werden. Jedenfalls sollte das erste Studienjahr in den Lehrplänen der Pädagogischen Akademien und der Universität ähnlich strukturiert sein. Als langfristige Zielsetzung ist hier die Zusammenführung der getrennten Ausbildung für die verschiedenen Schultypen in eine gemeinsame universitäre Ausbildung anzustreben.

Es wäre auch denkbar, die Ausbildung für VolksschullehrerInnen sowie auch die Kindergartenpädagogik an der Universität anzubieten. Voraussetzung ist dafür natürlich, dass die Universitäten die entsprechenden Mittel erhalten.

Was die Fachdidaktik betrifft, so ist auch hier eine wissenschaftliche Fundierung notwendig; ein Faktum, das in vielen Ländern völlig selbstverständlich ist und nach dem auch gehandelt wird. Die Universität arbeitet seit langem an der Verbesserung und Aufwertung der Fachdidaktik und es gibt hier bereits über eine längere Zeit viele sehr wichtige Initiativen und Entwicklungen, die der Professionalisierung der LehrerInnen-ausbildung dienen (z.B. Aufbau von Fachdidaktischen Zentren). Auf Grund

³³ Informationen zum Reformkonzept der Zukunftskommission unter <http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Zukunftskommission9733.xml>

des Vorhandenseins der theoretischen Basis und einer regen Forschungstätigkeit ist das Potenzial der Universität hier naturgemäß beachtlich.

Dies waren nur ein paar kontextualisierende Bemerkungen aus meiner „universitären“ Perspektive, um daran zu erinnern, in welchen allgemeinen Rahmenbedingungen wir uns bewegen, wenn wir hier über die Aus- und Weiterbildung von SprachlehrerInnen sprechen.

In die Details der SprachlehrerInnen-Ausbildung könnte man sich hier noch sehr lange vertiefen, ich möchte mich jedoch gerne auf einige wenige Punkte beschränken, die mir grundlegend erscheinen. Ich denke, es ist gerade bei sehr schwierigen Materien und in Zeiten der Unsicherheit und des Umbruchs ganz wesentlich, sich das Grundlegende vor Augen zu führen, um danach handeln zu können bzw. sich Klarheit zu verschaffen, wo es Übereinstimmungen und wo es unterschiedliche Auffassungen gibt.

Professionalisierung der SprachlehrerInnenausbildung

Wenn wir von der Professionalisierung der SprachlehrerInnen-Ausbildung sprechen und vom Beruf der SprachlehrerIn, dann beruht dies auf der Annahme, dass dieser Beruf ein Wissen, eine Kompetenz, eine Expertise erfordert, die andere, also Menschen aus anderen Berufsständen (z.B. Anwälte, Ärzte oder Steuerberater) nicht haben. Dennoch scheint dies vielen bei Anwälten, Ärzten oder Steuerberatern einsichtiger als bei LehrerInnen, und hier vielleicht besonders bei SprachlehrerInnen. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen, vor allem soziale und kognitive. Ich möchte diesbezüglich nur ein oder zwei Aspekte herausgreifen.

Um mit einer Anekdote zu beginnen, die einigen hier sicher auch aus eigener Erfahrung bekannt ist: Als angewandte Sprachwissenschaftlerin fahre ich oft zu Tagungen im englischsprachigen Raum, und fast immer, wenn ich von Leuten, die nicht meine FachkollegInnen sind, nach meinem Beruf gefragt werde (wie zum Beispiel bei der manchmal einem Verhör gleichenden Befragung durch die Homeland Security bei der Einreise in die USA) und wenn ich die Frage beantworte mit „I'm a linguist“, dann ist die Reaktion darauf meist etwas wie „Oh that's interesting. How many languages do you speak?“ Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Wort „linguist“ im Englischen sowohl „Sprachwissenschaftler“ als auch „Sprachkundiger“ bedeutet, also jemand, der mehrere Sprachen spricht, und in der englischen Alltagssprache scheint die Bedeutung „Sprachkundiger“ näher zu liegen. Mir scheint diese „Verwechslung“ bzw. Vermischung symptomatisch dafür, wie man mit Menschen umgeht, die Sprache oder Sprachen, deren Studium und deren Vermittlung sozusagen zu ihrem Lebensinhalt gemacht haben: Sie können halt ein bisschen mehr von dem, was wir ja alle können. Und Sprachen unterrichten können ja sowieso alle, denn alle können ja zumindest eine Sprache, und alle waren einmal in der Schule.

Diese Vermischung der Bedeutungen „Sprachwissenschaftler“ und „Sprachkundiger“ könnte man auch von einer anderen Seite betrachten, die die Rolle des Sprachlehrenden besser beleuchtet. Es geht dabei um die Unterscheidung zwischen den englischen Begriffen „informant“ und „instructor“ (auf Deutsch klingen „Informant“ und „Instruktor“ etwas eigenartig, aber wohl dennoch verständlich).

Informant	Instruktor
knowledge of the language	knowledge about the language
Sprachkompetenz	Versteht etwas von der Natur von Sprache an sich und vom Lehren und Lernen von Sprache(n), besonders in Situationen, wo die Lernenden nicht von der FS umgeben sind, also etwa im Rahmen des klassischen FSU an Schulen in Österreich
„kann“ die Sprache; jeder Native Speaker fällt unter diese Definition	Baut auf Sprachkompetenz auf, da beginnt die „Sache“ aber erst. -> Native Speaker sind hier nicht begünstigt

Nun ergibt sich die Frage, welche LehrerInnen-Ausbildung erforderlich ist, um eine möglichst umfassende Kompetenz aufzubauen, und ich glaube, es herrscht Konsens darüber, dass man sich nicht mit Informanten als Lehrenden zufrieden geben darf. Es ist also ein fundiertes Grundwissen bzw. ein Grundverständnis gefragt bezüglich der Natur dessen, was man unterrichtet, ebenso ein Verständnis für die sprachliche Ausgangssituation der Lernenden.

Da es nicht möglich ist, die Situationen, in denen man unterrichten wird, welche Fertigkeiten man besonders brauchen wird etc. exakt vorherzusagen, ist die LehrerInnen-Ausbildung so zu gestalten, dass eine möglichst große Flexibilität hinsichtlich der künftigen Anforderungen gewährleistet ist. Auch hier kann man wieder zwei Begriffspaare gegenüberstellen: „education“ (Deutsch: „Ausbildung“ oder „Bildung“) auf der einen und „training“ (Deutsch: „Training“) auf der anderen Seite. Man könnte das Ziel von Bildung damit bezeichnen, dass sie einen befähigt, mit dem Unerwarteten zurechtzukommen. Training hingegen setzt voraus, dass das, worauf man „hintrainiert“, eine bekannte Größe ist – man kann sich schwer auf das Unbekannte „hintrainieren“. Somit ist Training aber auch eher an der Vergangenheit orientiert, da es vorrangig darum geht, Menschen an Situationen „anzupassen“, die schon existieren bzw. bekannt sind. Bildung hingegen ist zukunftsorientiert mit dem Ziel der Entwicklung einer allgemeinen Fähigkeit, mit bestimmten Materien umzugehen und sich dabei aktiv an die jeweiligen Gegebenheiten anzupassen. Dies wiederum erfordert die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung und Beurteilung, eine gewisse Skepsis gegenüber dem Gegebenen, eine Auslotung von Ideen und Anerkennung von vielfachen Annäherungsweisen und Perspektiven.

Ich nehme an, dass diese knappe Darstellung bereits zeigt, dass ich für eine SprachlehrerInnen-Ausbildung als Bildung plädieren möchte und für die Schaffung von Bedingungen, die dies optimal ermöglichen. Wenn unsere Lehrenden wirklich „ausgebildet“ sind, sind auch all die großen Fragen, die derzeit vor allem die Ebene der Entscheidungsträger beschäftigen, viel besser gemeinsam zu lösen. Nehmen wir als Beispiel die oft zitierte Herausforderung der individuellen Mehrsprachigkeit.

Für die sprachpolitische Forderung der Europäischen Union nach idealerweise drei Sprachen für alle BürgerInnen (z.B. Muttersprache, Nachbarsprache, internationale Verkehrssprache) ist kein durchschlagender Erfolg in Sicht. Ich glaube, dies hat damit zu tun, dass vor den hehren Ideen das vorher zitierte Grundlegende nicht ausreichend miteinbezogen wurde. Dazu zählen:

- grundlegende soziolinguistische Einsichten in die Eigenschaft von Sprachen als sozio-politische Konstrukte; diese sind nicht kompatibel mit dem subjektiven Erleben von Sprache(n) von Individuen
- keine linguistischen Kriterien für Sprachgrenzen, und keine haltbare Erfassung dessen, was als Native-Speaker-Kompetenz gilt
- die Einsicht, dass Sprache zu einem großen Teil ein Epiphänomen von allgemeinen sozioökonomischen Entwicklungen ist

Wir brauchen also ein Grundverständnis von Sprache an sich, von der Sprachverbreitung, vom Sprachkontakt, vom Sprachwandel, von Sozialpsychologie und Soziologie, von Lerntheorie und Sprachlehrforschung etc., um eine Umsetzung der europäischen Mehrsprachen-Politik überhaupt andenken und die Lehrenden als absolut ausschlaggebende Akteure in diesen Prozess einbinden zu können. Durch Verordnung von oben und Wunschdenken – auch wenn es wie ein Mantra wiederholt wird – ändert sich gar nichts. Dies zeigt sich besonders deutlich am Wettbewerb der Einzelsprachen um Zeit- und Geldressourcen, dessen Ergebnis auf Lehrplänen und Stundenplänen zu sehen ist. Diese Situation ist zurückzuführen auf eine relativ naive Vorstellung von gleichwertigen Einzelsprachen, wobei weder der Begriff „gleichwertig“ noch der Begriff „Einzelsprache“ haltbar ist. Hier ist kritische Reflexion angesagt, gefolgt von radikaleren Ansätzen.

Daher:

- „Englisch raus“ aus dem traditionellen Pool / aus der Hierarchie der Fremdsprachen
- Zuerst muss die Frage nach der situationsspezifischen Funktion der betreffenden Sprachen gestellt werden,
- erst danach die Frage nach adäquatem Unterricht.

Vielleicht sollte zuerst ein allgemeines Pflichtfach „Sprache“ (nicht: „möglichst viele Sprachen“) geschaffen werden, mit dem Ziel, Grundlagen für Sprachenlernen und Sprachbewusstsein zu schaffen und zu fördern (wie entstehen, variieren, konkurrieren etc. Sprachen, wie kann man sie vergleichen etc.). Hier könnte man auf den vom Österreichischen

Sprachen-Kompetenz-Zentrum entwickelten KIESEL-Materialien³⁴ (jedoch für die Zielgruppe der 12- bis 14-Jährigen) aufbauen.

Ausgliederung von Englisch aus der Hierarchie der Sprachen: Englisch muss heutzutage einfach außer Konkurrenz laufen, als grundlegende Schlüsselfertigkeit wie einfache Arithmetik, Computer Skills oder Führerschein – wer mehr braucht, wird es in Bezug auf einen bestimmten Bedarf lernen (English for Specific Purposes).

Dies alles bedeutet sehr beachtliche, umfangreiche Anforderungen an Lehrende, erfordert also eine echte Bildung, die zu bieten für alle relevanten Institutionen eine enorme Herausforderung darstellt, mit der wir alle Hände und Hirne voll zu tun haben würden und die daher wohl am besten gemeinsam zu meistern wäre.

2.1.3 Das EFSZ-Projekt „Portfolio für Lehramtsstudierende“ und seine Relevanz für die LehrerInnenausbildung in Österreich

David Newby, Universität Graz

Die Europäische Dimension

Während des zehnjährigen Bestehens des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarats (EFSZ)³⁵ haben zahlreiche österreichische FremdsprachenexpertInnen sowohl als KoordinatorInnen also auch als TeilnehmerInnen an den Aktivitäten mitgewirkt. Als Plattform für den Dialog zwischen internationalen ExpertInnen und als Organisationsrahmen, in dem innovative Ideen entwickelt und in die Praxis umgesetzt werden, leistet das EFSZ einen zentralen Beitrag zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in vielen seiner 33 Mitgliedsstaaten. Das EFSZ ist einer der wichtigen internationalen Player im Fremdsprachenbereich. Andere sind die Language Policy Division des Europarats mit Sitz in Straßburg und die Europäische Kommission. Im Folgenden wird ein vom EFSZ im laufenden Arbeitsprogramm initiiertes und finanziertes Projekt skizziert, das in einer breiten europäischen Dimension eingebettet ist und das versucht, Erkenntnisse und Arbeitsergebnisse aus den drei oben genannten Institutionen zusammenzuführen. Darüber hinaus wird die Relevanz der erhofften Ergebnisse des Projekts für die LehrerInnenausbildung in Österreich erörtert.

³⁴ Informationen zu KIESEL unter www.sprachen.ac.at/ske

³⁵ Informationen zum Europäischen Fremdsprachenzentrum unter <http://www.ecml.at>

Hintergrund zum Projekt

Im Sommer 2004 wurde ich vom EFSZ beauftragt, ein Projekt zu entwerfen und zu koordinieren, das innovative Aspekte der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen und Wege zu deren Harmonisierung auf europäischer Ebene aufzeigt. In Zusammenarbeit mit einem kleinen Team von FachdidaktikerInnen wurde ein Konzept für ein Projekt entwickelt mit dem Titel: „From Profile to Portfolio – A Framework for Reflection in Language Teacher Education“³⁶. Zum Projektteam gehören weiters Rebecca Allan, Universität Southampton (Großbritannien), Anne-Brit Fenner, Universitäten Bergen (Norwegen), Barry Jones, Universität Cambridge (Großbritannien), Hanna Komorowska, Universität Warschau (Polen) und Kristine Soghikyan, Universität Erewan (Armenien).

Den Ausgangspunkt für das Konzept bildeten drei wichtige Entwicklungen, die innovative Instrumente zur Unterstützung des Fremdsprachenunterrichts bzw. der LehrerInnenausbildung lieferten. Im Zentrum stand ein von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebenes und von der Universität Southampton durchgeführtes Projekt „European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference“³⁷. Der Kern der daraus resultierenden Publikation besteht aus einer kommentierten Checkliste von Kompetenzen und Wissensgebieten, die im Rahmen der LehrerInnenausbildung aufgebaut werden sollen. Diese Liste dient vor allem der Konzipierung von Curricula sowie der Planung von Kursen in der LehrerInnenausbildung. Weiters wurde der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“³⁸ herangezogen, der „eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curriculären Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. darstellt“ (S. 14) und als Werkzeug zur Reflexion in der LehrerInnenbildung dient. Eine dritte Grundlage bildete das von der „Language Policy Division“ des Europarats entwickelte Instrument zur Unterstützung des Fremdsprachenlernens – das „Europäische Sprachenportfolio“, das inzwischen auch in Österreich erfolgreich eingesetzt wird³⁹.

³⁶ Informationen zum Projekt „From Profile to Portfolio – A Framework for Reflection in Language Teacher Education“: <http://www.ecml.at/mtp2/FTE/>

³⁷ Kelly, M. & Grenfell, M., European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference, Informationen unter <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html>

³⁸ Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York: Langenscheidt, 2001 [englisch- und französischsprachige Originalfassung 2000].

³⁹ Informationen zum Europäischen Sprachenportfolio auf der Homepage des Europarates unter http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/ Informationen zu Entwicklungs- und Implementierungsmaßnahmen des ESP in Österreich unter www.sprachen.ac.at/esp

Das Projekt

Vor dem Hintergrund dieser wichtigen europäischen Instrumente wurde das hier beschriebene Projekt geplant, dessen Hauptziel es ist, ein Portfolio für Lehramtstudierende zu entwickeln. In diesem sollen didaktische Fertigkeiten und auf Wissen und Werten basierende Kernkompetenzen aufgelistet werden. Analog zum „Europäischen Sprachenportfolio“ werden die Kompetenzen in Form von „Ich-kann“-Deskriptoren ausgedrückt. Anders als im Sprachenportfolio handelt es sich hier aber nicht um sprachliche, sondern um didaktische Kompetenzen. Das Portfolio soll für Studierende während ihrer Ausbildung als Mittel zur Reflexion und Selbsteinschätzung eingesetzt werden.

Als erster Schritt wurden acht allgemeine Bereiche identifiziert, in denen verschiedene Fertigkeiten und Kenntnisse notwendig sind. Beispiele dafür sind: Methodik, Materialien, Unterrichtsplanung, Evaluation, autonomes Lernen. Danach wurden innerhalb jeder Kategorie „Ich-kann“-Deskriptoren verfasst, die zuordnungsbar Mikro-Kompetenzen beschreiben. Beispiele aus der Kategorie „Methodik“ für die Fertigkeit „Sprechen“ sind: „Ich kann für eine positive Atmosphäre sorgen, die Lernende anregt sich auszudrücken“; „Ich kann eine Reihe sinnvoller Aktivitäten auswählen und entwerfen, um Sprechfertigkeiten der SchülerInnen zu entwickeln (Diskussionen, Rollenspiele, Probleme lösen etc.)“. Selbstverständlich sollen die Deskriptoren nicht als bloße Checklisten zum Abhaken dienen, sondern unter anderem als Sprungbrett für Diskussion und Dialog zwischen der/dem Lehrenden und den Studierenden. Der systematische Einsatz des Portfolios während der Ausbildung der Studierenden ermöglicht es auch, den eigenen Fortschritt abzuschätzen. Last not least kann das Portfolio von den Lehrenden zur Selbstevaluation der gesetzten Lernziele herangezogen werden – wenn Studierende am Ende der Ausbildungszeit gewisse Kompetenzen nicht besitzen, kann dies ein Hinweis auf Mängel in der Ausbildung sein bzw. auf Lücken im Curriculum hindeuten.

Die endgültige Deskriptorenliste, die den Hauptteil des Gesamtportfolios darstellt, wird voraussichtlich aus ca. 200 Deskriptoren bestehen. Ein erhofftes Ergebnis des Projekts ist auch die Schaffung einer Basis zur Harmonisierung von LehrerInnenausbildungscurricula in ganz Europa, die auf die tatsächlichen Bedürfnisse zukünftiger LehrerInnen eingeht. Eine große Herausforderung für die Projektmitglieder ist es, ein Portfolio zu entwickeln, das den Erwartungen und Möglichkeiten unterschiedlicher europäischer Lehr- und Lernkulturen sowie deren Ausbildungssystemen entspricht. Es ist wichtig anzumerken, dass der Deskriptorenkatalog keine präskriptiven Ansprüche in Bezug auf die LehrerInnenausbildung erhebt. Er soll weder als bindend noch als vollständig, sondern als ein flexibles Werkzeug gesehen werden. Selbstverständlich ist es jeder LehrerInnen-ausbildungsstätte überlassen, die Deskriptoren zu modifizieren oder zu erweitern. Im Sinne einer Harmonisierung kann der Deskriptorenkatalog aber sehr wohl als Ausgangspunkt für die Erstellung gemeinsamer Ziele und Ausbildungsformen und Strukturen in verschiedenen Ländern dienen. Im Frühjahr 2006 soll das Projekt abgeschlossen sein und bei einem Workshop des EFSZ präsentiert werden.

Pilotieren des Projekts

Während seiner Entwicklungsphase wird das Portfolio an den jeweiligen Hochschulen der Projektmitglieder getestet und bei Workshops auf nationaler Ebene präsentiert. Eine einmalige Möglichkeit Feedback über die vorläufigen Ergebnisse des Projekts einzuholen bot eine Tagung, die Mitte September anlässlich des zehnjährigen Jubiläums des EFSZ in Graz abgehalten wurde. Den inhaltlichen Rahmen für die Feierlichkeiten bildete ein Workshop unter meiner Leitung und mit Unterstützung von Studierenden der Institute für Anglistik und Romanistik der Universität Graz sowie des Instituts für Germanistik der Universität Wien: „Back to the Future: the Needs of Tomorrow’s Language Educators“. TeilnehmerInnen des Workshops waren Lehramtsstudierende bzw. JunglehrerInnen aus 30 Ländern, die nicht nur Informationen und Meinungen über die Stärken und Schwächen ihrer LehrerInnenausbildung austauschten, sondern das hier beschriebene Portfolio analysierten und seine Relevanz und Einsatzmöglichkeiten für das eigene Land diskutierten.

Relevanz des Projekts für Österreich

Der Hauptteil des Portfolios besteht aus einem Katalog von didaktischen Kernkompetenzen, deren Erlangung während (und zum Teil in der Zeit nach) der LehrerInnenausbildung anzustreben sind. Zusätzlich zu den oben erwähnten Projektzielen könnte das Portfolio auch als Sprungbrett zur Evaluierung der Ausbildung für FremdsprachenlehrerInnen in Österreich dienen und damit einen Prozess des Dialoges zwischen verschiedenen Ausbildungsstätten einleiten, der bis jetzt wenig stattfindet. In diesem Zusammenhang ist besonders die Harmonisierung der Ausbildung zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zu erwähnen. Die Kluft zwischen dem vermeintlichen „zu theoretischen und zu fachorientierten“ Ansatz der Universitäten und der „zu praktischen“ Ausbildung der Pädagogischen Hochschulen wäre unter Umständen zu überbrücken, würde man in der Erstellung von Curricula und in der Organisation von Ausbildungsstrukturen von einer Liste von didaktischen Kernkompetenzen ausgehen, die für LehrerInnen sowohl an der Unterstufe der AHS als auch an der Hauptschule, die letztlich einen gemeinsamen Lehrplan teilen, zu erreichen sind.

2.1.4 Von der Praxis des Sprachenlernens zu Herausforderungen für die LehrerInnenbildung

Elisabeth Allgauer-Hackl, PIB Feldkirch / Akademienverbund Feldkirch

Neue Sprachlern-Landschaft in Vorarlberg

○ Sprachen-Ressourcenzentren

Der Aufbau von Sprachen-Ressourcententren für verschiedene Zielgruppen hat die Sprachlern-Landschaft in Vorarlberg in den letzten Jahren wesentlich geprägt.

Das **Sprachenzentrum SpEAK** am PI des Bundes in Feldkirch, das sich an LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern richtet, versteht sich als Ressourcententrum für den schulischen Sprachenunterricht. Unterstützung der LehrerInnen, nationale und internationale Kooperation und Projekte zur Förderung des Sprachenlernens wurden bereits von Beginn an als wichtige Aufgabenbereiche definiert. Neue Impulse und Programme wie z.B. schulartenübergreifende Fremdsprachen-Wettbewerbe, Sprachenfeste, Literaturrucksack, internationale Zertifikate runden das Angebot der Mediathek ab.

Seit ungefähr vier Jahren besteht ein eigenes **Selbstlern- und Ressourcententrum für Erwachsene** an der VHS Götzis, das Sprachkurse verschiedener Intensität anbietet (z.B. auch Berufsreifeprüfungskurse), aber auch zusätzliche Tutorien und offene Konversationsabende, ein Sprachencafé, betreutes Tandem-Lernen, Tridem-Lernen, autonomes Lernen, Blended Learning. Damit wird eine Fülle von unterschiedlichen Lernangeboten gemacht, die Erwachsenen erlauben ihr Lerntempo und ihre Lerninhalte sehr stark selbst mitzubestimmen.

Ein weiterer Schritt war die Einrichtung einer **Beratungsstelle für KursleiterInnen für niederschwellige Deutschkurse**, die seit eineinhalb Jahren Fortbildung und Unterstützung für die Durchführung von Kursen für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache anbietet, mit dem Ziel MigrantInnen bei der sprachlichen Bewältigung des Alltags zu unterstützen.

Neue Schwerpunkte in den Bereichen **interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit** werden derzeit innerhalb der PIs sowie mit Entscheidungsträgern von Land und PA diskutiert. Der Aufbau der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg wird als „window of opportunity“ für die Einrichtung einer Kompetenz- und Ressourcenstruktur für diese innovativen und zukunftsrelevanten Themenkomplexe gesehen.

○ Diversifizierung des Sprachenangebots

Die starke Konzentration auf ein bis zwei Fremdsprachen im schulischen Sprachenangebot – vor allem im Pflichtschulbereich – wird zunehmend als veränderungswürdig empfunden.

Nicht nur an höheren Schulen, vor allem in der Erwachsenenbildung gibt es Ansätze das Angebot an Fremdsprachen zu diversifizieren (z.B. neben Englisch auch Spanisch, Italienisch, Französisch und Russisch als Vorbereitungskurse für die Berufsreifeprüfung; Kurse für Ungarisch, Kroatisch, Türkisch u.a. in der Erwachsenenbildung; Ausweitung des Spanisch-Angebots an mehreren Schulen; Türkisch für alle Studierenden an der PA in Feldkirch als ein Beitrag zum Sprachvergleich und interkulturellen Lernen).

○ **Gemeinsame Fortbildung im methodisch-didaktischen Bereich**

Die Mitarbeit an europäischen Projekten zur Didaktik des Sprachunterrichts durch Lehrende der PA Feldkirch und MitarbeiterInnen des PI hat u.a. zu gemeinsamen Fortbildungsangeboten von PI Bund und PI Land geführt.

Am Lehrgang „Neues Lernen“ (ganzheitlicher Sprachunterricht, der auf der Desuggestologie basiert) nehmen SprachenlehrerInnen aus Volks- und Hauptschulen sowie AHS/BHS teil. Auch muttersprachliche LehrerInnen wurden gezielt eingeladen und sind TeilnehmerInnen des Kurses.

○ **Mehrsprachiges Arbeiten mit SchülerInnen der HLW Rankweil**

Im Teamteaching trainieren LehrerInnen der HLW Rankweil Flexibilität und Sprach(lern)bewusstsein mit SchülerInnen, die neben ihrer Muttersprache (meistens Deutsch) Englisch, Französisch und Spanisch oder Italienisch lernen. Ziel dieses Programms ist vernetztes Denken und Arbeiten sowie Sprach- und Kulturbewusstsein.

Die hier vorgestellten Beispiele stellen nur eine Auswahl dar, die durch viele weitere Projekte (z.B. *e-learning* und *blended learning*, Englisch als Arbeitssprache) ergänzt werden könnten.

Herausforderungen für die zukünftige Arbeit von PI/PH

- Die zunehmende Autonomie der Schulen erfordert Konzepte für die **Diversifizierung des Sprachenangebots** an den einzelnen Schulen und die **Entwicklung von standortbezogenen Sprachenprofilen** innerhalb der europäischen sprachenspezifischen Ziele und jenseits von Einzelinteressen. Themen wie das Vorwissen der SchülerInnen oder die Ziele des Sprachenunterrichts einer Schule, die je nach Sprache, Schultyp und Anzahl der Gesamtstunden genauer definiert werden müssen, rücken damit mehr in den Blickpunkt als bisher. Das bedeutet jedoch auch, dass LehrerInnen die dafür zur Verfügung stehenden Tools (wie z.B. Europäisches Sprachenportfolio, Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) kennen müssen.
- Die Diversifizierung des Angebots und die Forderung nach lebenslangem Lernen wiederum bedingen die Umsetzung einer **Mehrsprachigkeitsdidaktik**, deren Grundlage das vernetzte Sprachenlernen anstatt des isolierten und sich konkurrenzierenden Sprachenunterrichts bildet. Hier stellt sich die Frage, ob LehrerInnen primär als SprachexpertInnen und sekundär für ihre jeweilige Sprache aus- bzw. fortgebildet werden sollen. Meines Erachtens ist eine grundlegende Sprachausbildung und ein stärker vernetztes Denken sowie ein stärkerer Bezug zu anderen Sprachen als bisher notwendig.
- Vorarlberg als **Immigrationsland** braucht Sprachlernkonzepte für Kindergärten und Volksschulen, die auch die Realität der Kinder mit Migrationshintergrund einbeziehen.
- Ein Paradigmenwechsel ist angesagt. Es braucht eine Umkehrung des bisherigen „Sprachendreiecks“: Kinder kommen nicht mit „leerem Kopf“ in die Schule, um dort mit der ersten, zweiten bzw. weiteren Fremdsprachen gefüllt zu werden – auf diese Weise steht das Dreieck

auf der Spitze. Grundlage eines stabilen Dreiecks ist die Sprach(en)kompetenz, die die Kinder von Elternhaus und Umgebung mitbringen und die in der Volksschule ausgebaut werden muss. Die Förderung dieser grundlegenden Sprachkompetenz – immer mehr Kinder auch deutscher Muttersprache sind im wahrsten Sinne „sprachlos“ – ist eine wichtige Aufgabe der Schule. Mehrsprachige Kompetenz ist als Ressource und nicht als Defizit zu sehen. Der bewusste Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie Dialekt und Hochsprache vermittelt den Kindern Sprach(lern)kompetenzen, welche die Grundlage für späteres Sprachenlernen darstellen.

- Die dezentral organisierte LehrerInnenfortbildung am PIB konnte bisher auf Bedürfnisse der Lehrenden rasch und flexibel reagieren. Auf Grund der neuen Strukturen an der zukünftigen PH braucht es jedoch Konzepte für eine modulare Aus- und Fortbildung, die u.a. die Umsetzung des lebenslangen Lernens ermöglichen.
- Die LehrerInnenbildung soll folgende Haltungen und Werte fördern:
 - Gegenüber Sprachen: Die unterrichtete Fremdsprache als Brücke zu weiteren Sprachen sehen und die Wertschätzung aller Sprachen vermitteln
 - Gegenüber den Lernenden: Orientierung an deren Fähigkeiten, Stärken und Können
 - Gegenüber Kulturen (vor allem in der eigenen Region): Vielfalt als Reichtum und nicht als Bedrohung erleben
 - Gegenüber dem Lernen: lebenslanges Lernen selbst praktizieren, z.B. auch durch Reflexion in der Praxis
 - Gegenüber KollegInnen: Teamorientierung und Austausch (horizontal und vertikal)
- In Bezug auf Ressourcen und Strukturen ist es notwendig die bestehenden Ressourcen auszunutzen, aber auch bewusst neue zu fordern (z.B. in Bezug auf die KlassenschülerInnenzahl für den Sprachunterricht oder Teamteaching).

2.2 Portfolios und Standards (WS 2)

2.2.1 Resümee und Empfehlungen für die Weiterarbeit⁴⁰

In dem von den beiden ReferentInnen und dem Workshopleiter gemeinsam geplanten Workshop wurde zuerst die Verbindung des Workshopthemas mit den konkreten Abschnitten des Aktionsplans⁴¹ der Europäischen Kommission (Teil II, Besserer Sprachunterricht, Pkt. 6, insbes. Pkt. 6.1) hergestellt.

Sprachen – eine Kernkompetenz
in einem Europa von morgen
21.9.2005, WIEN

Wie einfach doch alles zusammenhängt ...

- Sprachenindikator der EU
- Handbuch: Sprachprüfungen & GERS (CoE)
- Österreichische Lehrpläne
- Österreichische Bildungsstandards
- Europäisches Sprachenportfolio (CoE)
- **Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen = Grundlage**

bm:bwk

Danach wurde grafisch dargestellt und erklärt, welche Entwicklungen des modernen Sprachunterrichts auf dem GERS⁴² basieren und wie der Zusammenhang zwischen den einzelnen Instrumenten zu sehen ist.

In weiterer Folge verdeutlichten die Impulsreferate⁴³ von Angela Horak (Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau) und Mario Rieder

⁴⁰ Das Resümee wurde vom Workshopleiter Gunther Abuja (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) auf der Grundlage des Protokolls von Magdalena Labus und Ewa Swierszcyna erstellt.

⁴¹ Europäische Kommission, Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004-2006. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2003 [Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, KOM (2003)449endgültig].

⁴² Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York: Langenscheidt, 2001 [englisch- und französischsprachige Originalfassung 2000].

(Bildungszentren an der VHS Ottakring) verschiedene Aspekte des europäischen Sprachenportfolios (ESP) und der Bildungsstandards für Fremdsprachen (in der Folge: Bildungsstandards).

Eine wichtige Grundlage für das gemeinsame Verständnis dieser beiden zukunftsbestimmenden Instrumente für das Sprachenlernen in Österreich schuf Angela Horak, indem sie in ihrem Impulsreferat in differenzierter Weise zeigte, welche Bedeutung und Funktionen der GERS hat. Sowohl ESP als auch die Bildungsstandards wurden von ihr klar in ihren pädagogischen wie bildungssystemorientierten Aspekten dargestellt. Weiters veranschaulichte sie, wie ESP und Bildungsstandards in ihren Intentionen klar zu trennen sind: das ESP vorwiegend als pädagogisches Instrument, die Bildungsstandards primär als Instrument der „Analyse“ des Bildungswesens.

Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen 21.9.2002, WIEN	
Bildungsstandards für Fremdsprachen	Das europäische Sprachenportfolio
<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsstandfeststellung am Ende der Sekundarstufe 1 <u>in einer bestimmten Sprache.</u> • Bewusste Steuerung von Unterrichts- und Erziehungsprozessen; Lehren und Lernen ist auf klar <u>definierte Ziele in einem Bildungssystem</u> ausgerichtet. • Die Bewertung der Leistung von Schülerinnen und Schülern erfolgt <u>durch andere</u> am Ende eines Lernprozesses, also summativ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung des Sprachlernprozesses (<u>verschiedene Sprachen</u>) <u>innerhalb und außerhalb der Schule</u>. • Persönliche Zielsetzung und Reflexion über das eigene Sprachenlernen; Förderung des <u>autonomen Lernens</u>. • Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Sprachkenntnisse <u>selbst</u> während des Lernprozesses – lernbegleitend, formativ – <u>einzuschätzen</u>.
<small>bmbwkw  Sprachenzentrum </small>	

Angela Horak gab abschließend einige Anregungen für notwendige Schritte, um LehrerInnen mit allen Teilaspekten dieser Instrumente vertraut zu machen.

Mario Rieder beleuchtete das Thema vorwiegend aus der LernerInnenperspektive und brach eine Lanze für eine weitgehende Individualisierung jeglicher (Sprach-)Lernprozesse. Er argumentierte vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen als Erwachsenenbildner, dass Lernen kein linearer Prozess sei, sondern vielmehr eine individuelle „Wegsuche“ darstelle.

⁴³ Die Impulsreferate werden weiter unten in Kap. 2.2.2 und 2.2.3 wiedergegeben.

Sprachen – eine Kernkompetenz
in einem Europa von morgen
21.9.2005, WIEN

„Die Herausforderung der Heterogenität“

(Hans-Jürgen Krumm)

- Lernende haben individuelle
 - Voraussetzungen
 - Zugänge und Strategien
 - Ziele
- Lernen ist dann besonders motivierend und erfolgreich, wenn es auf diese wachsende Vielfalt Rücksicht nimmt
- „Autonomie der Lernenden“:
Über Wege, Inhalte und Ziele des Lernens selbst bestimmen

© Mario Rieder 2005 bmbwk

In diesem Sinne steht ein gemeinsamer (standardisierter) Lernrahmen einem individualisierten Lernprozess eher entgegen. Mario Rieder wies den GERS jedoch als offenes, dynamisches Konzept aus, das dem Anspruch der LernerInnenindividualität und -autonomie ebenso entspricht wie es das ESP ohnehin tut. Er plädierte jedoch für die individuelle Nutzung und Erweiterung dieser Instrumente (insbesondere des ESP) um der LernerInnenautonomie auch „bildungsfernerer“ Zielgruppen (z.B. MigrantInnen) noch weiter entgegen zu kommen.

Nach den beiden Impulsreferaten wurde die Diskussion in zwei Kleingruppen weiter geführt, in denen man sich folgenden Fragestellungen widmete:

- Mit welchen Maßnahmen kann das Verständnis für den GERS und die Arbeit mit dem ESP in Bildungsinstitutionen weiter verbreitet und der Wert für lebensbegleitendes Lernen einsichtig gemacht werden?“
- Wie kann besonders die pädagogische Komponente der Bildungsstandards als Orientierungshilfe zur klaren Zielsetzung für den Fremdsprachenunterricht besser kommuniziert werden?
- Mit welchen Maßnahmen kann das ESP in seiner Funktion unterstützt werden, differenzierte, individuelle Sprachenprofile vor dem Hintergrund des GERS zu dokumentieren?
- Wie kann durch die Berücksichtigung der Vielfalt von Profilen und Zielen der Zugang zum Sprachenlernen für möglichst viele Lernende und sehr unterschiedliche Zielgruppen eröffnet werden?

Fragestellungen zu den Bildungsstandards dominierten vor allem die Diskussion in der ersten Gruppe: Bildungsstandards als dynamisches Instrument, über mehrere Schulstufen geführt (wie etwa in Wien), wurden mit der einmaligen Erhebung eines Leistungsstandards am Ende der achten Schulstufe kontrastiert und die verschiedenen Vor- und Nachteile besprochen.

Eine Klärung fand dahin gehend statt, dass die Bildungsstandards des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur als Instrumente des *system monitoring* eingesetzt werden sollen. Entsprechende Tests sollen durch eine repräsentative Stichprobe österreichischer SchülerInnen absolviert werden und einen Rückschluss auf das allgemeine Leistungsniveau österreichischer AbsolventInnen der 8. Schulstufe erlauben. Dabei muss jedoch besonders darauf geachtet werden, dass alle Sprachfertigkeiten getestet werden, da sonst ein didaktischer Rückschritt (Konzentration auf schriftliche Arbeiten) zu befürchten sei. Das jetzige Niveau dieser Bildungsstandards liegt (je nach Fertigkeit) zwischen A2 und B1 und sollte auch nicht zu hoch angesetzt werden (wie z.B. in Deutschland). Auch sozioökonomische Rahmenbedingungen beeinflussen die Ergebnisse von Tests – darauf muss besonders im Vergleich von Leistungen innerhalb Österreichs geachtet werden.

Vielfach wurden die Bildungsstandards als mögliche Mittel der individuellen Rückmeldung an die SchülerInnen/Lehrkräfte gesehen und dementsprechende Forderungen (Einsatz am Anfang der 8. Schulstufe, damit die SchülerInnen noch etwas mit einer Rückmeldung anfangen können) formuliert. Zur individuellen Rückmeldung im weitesten Sinne können jedoch die sog. „Aufgabenbeispiele“ zu den Bildungsstandards dienen, die – wenn sie nach eingehender Erprobung an Pilotschulen weiter verbreitet werden – Lehrkräften und SchülerInnen konkret demonstrieren können, welche Art und welches Niveau von Aufgabenstellungen mit den jeweiligen Standards korreliert. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, einmal verwendete Tests nachträglich allen Lehrkräften zur Verfügung zu stellen, jedoch würde die Gefahr des *teaching to the test* dann sehr verstärkt werden!

Mehrere Teilnehmende forderten, nicht nur die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Instrumenten (GERS, ESP, Bildungsstandards, Lehrplan) klarer zu machen, sondern auch ihr Zusammenwirken mit der Schulrealität konkret zu erfassen und zu beschreiben (Was bedeuten Standards/ESP für meinen Unterricht? Wie ist der Zusammenhang mit dem Schulbuch zu sehen? Was bedeuten sie für den Schulstandort und das Schulprogramm, was für die Reifeprüfung? ...). In diesem Sinne wurden auch in breitem Umfang Maßnahmen der LehrerInnenbildung / MultiplikatorInnenbildung gefordert, die auf die weiter vorne genannten Diskrepanzen und Unsicherheiten abgestimmt sein sollten und auch die pädagogischen Aspekte dieser neuen Instrumente des Sprachenunterrichts bzw. der Leistungsmessung einbeziehen sollten. Mehrere geeignete Möglichkeiten (von Bottom-up-Prozessen bis Top-down-Verfahren) wurden dabei genannt.

Es wurde weiters argumentiert, dass GERS, ESP und Bildungsstandards als Mittel der Transparenz (v.a. bezüglich Leistungsanforderungen) und der Professionalisierung aller Involvierten (Lehrkräfte, SchülerInnen, Eltern) zu sehen seien. Die Leistungsbeurteilung in Schulen müsse daher auf diese neuen Instrumente abgestimmt werden. Auch „Nicht-SprachlehrerInnen“ können von der „Philosophie“ des Sprachenportfolios profitieren. Für manche TeilnehmerInnen gehen diese Prozesse zu langsam, sie wünschen sich schnelleren Fortschritt in der Sache.

Die Diskussion in der zweiten Gruppe berührte ähnliche Fragen und Themen wie jene in der ersten. Daher werden hier nur mehr weitergehende bzw. vertiefende Aspekte angeführt.

Neben der Forderung nach allgemein verstärkter Weiterbildung zum Workshopthema wurde auch dezidiert eine Erweiterung der Erstausbildung hinsichtlich GERS, ESP und Standards gefordert.

Der GERS gibt wohl ein Rahmenwerk zum Sprachenlernen vor, jedoch bleibt der LernerInnenweg zu Leistungsanforderungen immer ein autonomer. Das ESP bietet bereits die Möglichkeit für eine Vielzahl von autonomen LernerInnenentscheidungen und soll auch weiter an die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe und spezifischen Lernsituation angepasst werden können. Autonomes Lernen ist als Basis der neuen Instrumente generell in Unterricht und Materialien zu verankern, dann gibt es kaum Probleme mit der Einführung von ESP oder Bildungsstandards.

Im Bezug auf das ESP wurde weiters angemerkt, dass die Referenzniveaus des GERS in verschiedenen Sprachen unterschiedlich rasch erreicht werden (das kann ein Problem für die Motivation bedeuten). Weiters herrscht im Schulalltag eine Diskrepanz zwischen dem Prinzip, dass das ESP dem Lerner / der Lernerin gehört und dem Wunsch, es als Klasseninstrument bzw. flächendeckend einzusetzen. Dieser Diskrepanz ist durch entsprechende Überzeugungsarbeit zu begegnen. Zusätzlich wurde die Entwicklung von ESP-Modellen speziell für den Bereich des DaZ-Unterrichts angeregt.

Die Bildungsstandards sollen an bestehende Rahmenbedingungen und an regionale bzw. zielgruppenspezifische Bedürfnisse angepasst werden können. Dem wurde entgegen gehalten, dass die Standards wohl ein einheitlich definiertes „Produkt“ darstellen, der Weg zu deren Erreichung aber natürlich individualisierbar ist.

Die Verbindung der Philosophie von Bildungsstandards und ESP mit dem Schulalltag wurde in der zweiten Gruppe ebenfalls gefordert (Integration Portfolio stärkender Elemente in die Lehrbücher, generelle Förderung von LernerInnenautonomie, Anleitung zur Reflexion usw.). In diesem Zusammenhang ist bei Lehrkräften auch die Kompetenz im Umgang mit neuen Medien zu schulen, da bereits viele Lehrmittel mediengestützt sind.

Für den Gesamterfolg des ESP und der Bildungsstandards wird eine Einbeziehung der „Abnehmer“ (Wirtschaft, tertiäre Einrichtungen) von entscheidender Bedeutung sein.

Schwerpunkte, Fragestellungen und Empfehlungen für die Weiterarbeit

- Lehrerinnen und Lehrer aller Bildungsinstitutionen sind unter Einbeziehung von Praxiserfahrungen in Aus- und Fortbildung mit dem GERS vertraut zu machen (schulinterne Fortbildung, ARGE-Plattformen, MultiplikatorInnenausbildung, pädagogische Konferenzen).
- Die Implementierung des ESP ist durch entsprechende Maßnahmen zu stützen und das Zusammenspiel zwischen GERS, ESP und Standards zu vermitteln.

- Es soll darauf hingewiesen werden, dass Bildungsstandards sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt (2005) in der Pilotphase befinden, die Diskussion zum Zeitpunkt der Testung (individuelle Rückmeldung vs. Systemrückmeldung) ist zu beachten.
- Alle Fertigungsbereiche müssen in der Standardüberprüfung berücksichtigt werden (mündliche Kommunikation!)
- Sozio-ökonomische Faktoren beeinflussen Testergebnisse. – Was passiert mit den Ergebnissen einer Standarderhebung? Nationale und regionale Bedeutung solcher Ergebnisse können unterschiedlich sein.
- Die pädagogische Komponente der Bildungsstandards muss in der Fortbildung stärker hervorgehoben werden (Mittel zur Unterstützung des Unterrichts).
- Ein zukünftiges Zusammenspiel von Leistungsbeurteilung und Bildungsstandards-Überprüfung muss beachtet werden.
- Die Bedeutung von ESP und Bildungsstandards in der Schulrealität muss für AnwenderInnen und weitere Involvierte geklärt werden (vgl. auch LehrerInnenrolle, Leistungsbeurteilung, Lehrbücher usw.)
- Das Bewusstsein für autonomes Lernen und veränderte LehrerInnenrolle (LernbegleiterIn) ist zu fördern.
- Elemente und Arbeitsformen des ESP sollen in Lehrwerken und anderen Medien Eingang finden.
- Spezielle Anforderungen des Zweitspracherwerbs von MigrantInnen sollen bei der Umsetzung des ESP berücksichtigt werden.
- Die Wirtschaft soll als Partner gewonnen werden, der Wert von GERS und ESP ist Unternehmen und ArbeitnehmerInnen zu vermitteln.

Die im Workshop gehaltenen Impulsreferate werden in den Kapiteln 2.2.2 und 2.2.3 wiedergegeben.

2.2.2 Die Rollen von Sprachenportfolios und Standards im österreichischen Schulwesen

Angela Horak, Pädagogisches Institut der Diözese Graz-Seckau

Die Entwicklung und Verbreitung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) und die Entwicklung und der Einsatz nationaler Bildungsstandards gehören zu den Prioritäten Österreichs bei der Umsetzung des Aktionsplanes 2004-2006 der europäischen Kommission. Beide Projekte zur Förderung des lebenslangen Sprachenlernens sowie zur Verbesserung der Qualität des Sprachenunterrichts sind schon sehr weit gediehen: Sprachenportfolios verschiedener Art und für unterschiedliche Zielgruppen werden bereits seit einiger Zeit in österreichischen Schulen erprobt bzw. verwendet. Vom BMBWK sind zurzeit die Entwicklung und Erprobung einer Version für die Oberstufe (AHS und BHS) und für die Grundschule beauftragt. Die Bildungsstandards für Fremdsprachen werden bereits seit

zwei Jahren pilotiert. Eine erste Standardüberprüfung ist im Schuljahr 2005/06 vorgesehen. Beide Instrumente sind Innovationen im Fremdsprachenbereich, haben jedoch unterschiedliche Zielsetzungen. Sie basieren auf dem im Aktionsplan empfohlenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS).

○ **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen**

Der GERS ist ein vom Europarat initiiertes und herausgegebenes Grundlagendokument zur Beschreibung der Sprachverwendung und dient als Unterstützung

- beim Fremdsprachenlernen
- im Fremdsprachenunterricht
- bei der Lehrplan- und Lehrwerksentwicklung
- bei der Entwicklung von Prüfungen

Er beruht auf einem handlungsorientierten Ansatz. Im Zentrum des GERS stehen Sprachkompetenzbeschreibungen für die Fertigkeitsbereiche

- ▶ Hören
- ▶ Lesen
- ▶ Zusammenhängend sprechen
- ▶ An Gesprächen teilnehmen und
- ▶ Schreiben

Diese Fertigkeitsbereiche werden in sechs Kompetenzstufen (Referenzniveaus) – A1, A2, B1, B2, C1, C2 – gegliedert. Dies ermöglicht es, Sprachkenntnisse in möglichst vielen Sprachen nach Fertigkeiten und Niveaus einheitlich zu beschreiben.

Die Kompetenzbeschreibungen werden in so genannten Deskriptoren als Can-do-Statements auf jedem Referenzniveau so weit konkretisiert, dass man einschätzen kann, welche sprachlichen Handlungen von den Lernenden in den bisher erworbenen Zweit- oder Fremdsprachen effektiv ausgeführt werden können. Z.B. wird die Fertigkeit Schreiben im Bereich „Notizen, Mitteilungen und Formulare“ im Referenzniveau A2 durch folgenden Deskriptor genauer definiert: „Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen.“

Die Aussagen im GERS gehen aber weit über bloße Sprachkompetenzbeschreibungen auf den einzelnen Fertigkeitsstufen hinaus. Es wird umfassend beschrieben, was Lernende tun sollen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benützen und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich zu handeln. Neben linguistischen Kompetenzen wie Aussprache und Intonation, Wortschatz, Morphologie und Syntax sowie Orthographie gehören auch Kommunikationsstrategien und soziokulturelles Wissen dazu, um erfolgreich in verschiedenen Lebensbereichen und zu unterschiedlichen Themen kommunizieren zu können.

○ Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Das ESP ist ein Instrument des Europarats, mit dem Lernende ihre sprachlichen Fähigkeiten und kulturellen Erfahrungen differenziert und sachgerecht dokumentieren können, so dass diese international vergleichbar sind. Es ermöglicht eine umfassende, über die klassischen Bildungsinstitutionen hinausgehende Förderung des Sprachenlernens, der Umgang damit sollte aber während der Schulzeit vermittelt werden.

Für das Sprachenlernen als lebensbegleitenden Prozess ist es von zentraler Bedeutung, dass Lernende selbst Verantwortung für Zielsetzung, Fortschritt und Reflexion ihres persönlichen Lernprozesses übernehmen. Das ESP bietet als lernbegleitendes Instrument optimale Möglichkeiten dazu.

Gemäß den internationalen Richtlinien des Europarats gliedert sich jedes ESP in drei Teile:

- *Der Sprachen-Pass*

Im Sprachen-Pass werden jene Fähigkeiten und Kenntnisse für alle Sprachen dokumentiert, über die der Inhaber bzw. die Inhaberin des Passes verfügt. Diese Fähigkeiten und Kenntnisse werden differenziert nach den Kompetenzstufen (A1-C2) beschrieben. Darüber hinaus enthält er Angaben über erworbene Zertifikate und Zeugnisse, über Art und Dauer des Sprachenlernens, zu Auslandsaufenthalten und zu Erfahrungen im interkulturellen Lernen.

Der Sprachen-Pass kann bei Bewerbungen und beruflichen Veränderungen, beim Wechsel von einer Schule in eine andere, beim Übergang von einer Schulstufe in die nächste oder bei der Aufnahme in Weiterbildungskurse vorgelegt werden.

- *Die Sprachen-Biografie*

In der Sprachen-Biografie können Sprachenlernende die Entwicklung ihrer sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten aufzeichnen. Die Sprachenbiografie dient besonders dazu, die eigenen Sprachenkenntnisse selbst einzuschätzen und sich gleichzeitig neue Lernziele zu setzen („Checklisten“). Auch interkulturelle Erfahrungen jeder Art können vermerkt werden.

In bestimmten Abständen werden die Daten über neue Kenntnisse aus der Sprachenbiografie in den Sprachenpass übertragen.

- *Das Dossier*

Im Dossier werden von den Lernenden jene sprachlichen Dokumente gesammelt, die als besonders gelungen angesehen werden oder bestimmte sprachliche bzw. kulturelle Aktivitäten besonders gut illustrieren. Das können z.B. Texte jeder Art, CD-Roms oder Videos sein. Die Sammlung solcher Dokumente über einen längeren Zeitraum verdeutlicht die sprachliche Entwicklung und ist ein Nachweis der Bandbreite sprachlicher Aktivitäten der Lernenden. Weiters ist im Dossier auch Platz für Reflexionen über das eigene Sprachlernen. Es kann bei einem Schulwechsel und bei Bewerbungen die Angaben im Sprachenpass und in der Sprachenbiografie belegen bzw. ergänzen.

○ Die Bildungsstandards für Fremdsprachen

Durch die zunehmende Autonomisierung im österreichischen Schulwesen, mit dem Schwerpunkt der Entwicklung individueller Schulprofile, ist es notwendig geworden, vergleichbare Grundkompetenzen im Sprachunterricht zu sichern. Gleichzeitig ist die Entwicklung von Bildungsstandards auch eine der Forderungen im Aktionsplan der EK.

Bildungsstandards sind in Österreich als Regelstandards konzipiert und legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zur Schnittstelle der achten Schulstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen. Sie beziehen sich auf den im Lehrplan festgelegten Kernstoff. Es ist wichtig zwischen der pädagogischen Funktion und der Leistungsmessungsfunktion der Standards zu unterscheiden: In ihrer pädagogischen Funktion bieten die Fremdsprachenstandards eine Orientierungshilfe zur klaren Zielsetzung für den Unterricht und liefern eine wichtige Grundlage für pädagogisches Handeln. Sie reglementieren weder das Lehren und Lernen noch die Methodenfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer oder deren individuelle Unterrichtsplanung. Sie beziehen sich nicht nur auf Fachleistungen, sondern auch auf Kompetenzen, die über sprachliche Fertigkeiten hinausgehen. Im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht die autonome Persönlichkeit, die urteilsfähig, mündig und verantwortlich gegenüber sich selbst, anderen und der Gesellschaft handelt. Daher sind kommunikative, interkulturelle und soziale Kompetenz sowie geeignete Lernstrategien ein wichtiger Teil der Bildungsstandards für Fremdsprachen und sollen im Fremdsprachenunterricht über mehrere Jahre hinweg prozessorientiert vermittelt werden.

Zur Konkretisierung der pädagogischen Funktion wurden Aufgabenbeispiele in großer Zahl entwickelt, um die Standards zu veranschaulichen und die praktische Unterrichtsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen.

Die Standardüberprüfung ist eine Leistungsstandmessung zu einem bestimmten Zeitpunkt (achte Schulstufe), die wichtige Rückmeldungen liefert und die Vergleichsmöglichkeiten zwischen Klassen-, Schul- und nationalen Ergebnissen bietet. Sie ist ein wertvolles Instrument der Qualitätssicherung. Die zuvor angesprochenen Aufgabenbeispiele liefern eine Grundlage zur Entwicklung von geeigneten Testaufgaben. Auch mit Blickrichtung auf den bereits sehr konkret diskutierten europäischen Fremdsprachenindikator sind die Fremdsprachenstandards eine wichtige nationale Entwicklung.

Wie bereits mehrfach erwähnt basieren das ESP und die Bildungsstandards für Fremdsprachen grundsätzlich auf dem GERS. Durch die Einschränkung der Bildungsstandards auf die achte Schulstufe und die Abstimmung mit dem österreichischen Lehrplan wurden die Formulierungen des GERS, wenn nötig, konkretisiert und an die österreichische Schulpraxis angepasst. Sie beziehen sich auf die Referenzniveaus A2 und B1 und reflektieren dabei die Inhalte des österreichischen Lehrplans im Kernbereich für die Fremdsprache Englisch.

Im ESP für die Mittelstufe wurden die Formulierungen des GERS, wenn nötig, an die jeweilige Altersstufe der Lernenden angepasst, sie sind jedoch nicht auf bestimmte Referenzniveaus eingeschränkt, sondern gehen über alle Kompetenzstufen, also von A1-C2, und gelten für alle Sprachen.

Zur nochmaligen Verdeutlichung der unterschiedlichen Zielsetzungen von ESP und Bildungsstandards soll die folgende Gegenüberstellung dienen:⁴⁴

Bildungsstandards für Fremdsprachen	Das europäische Sprachenportfolio
Durch die Bildungsstandards für Fremdsprachen soll festgestellt werden, in welchem Ausmaß vorgegebene Lernziele bis zum Ende der Sekundarstufe I (achte Schulstufe) in einer bestimmten Sprache (Englisch) erreicht worden sind.	Das ESP ist ein lernbegleitendes Instrument , das kontinuierlich eingesetzt wird und in dem alle sprachlichen Fertigkeiten (in allen Fremdsprachen) eingetragen werden können, egal ob sie innerhalb oder außerhalb der Schule erlernt/erworben wurden.
Durch die Bildungsstandards sollen Unterrichts- und Erziehungsprozesse bewusst gesteuert werden; Lehren und Lernen ist auf klar definierte Ziele in einem Bildungssystem ausgerichtet.	Das ESP ist ein Lernbegleiter und regt zur persönlichen Zielsetzung und Reflexion über das eigene Sprachenlernen an; die Vermittlung von Lernstrategien und Lerntipps fördert das autonome Lernen.
Die Bewertung der Leistung von Schülerinnen und Schülern erfolgt durch andere am Ende eines Lernprozesses, also summativ.	Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, ihre Sprachenkenntnisse selbst während des Lernprozesses – also lernbegleitend, formativ – einzuschätzen.

Beide Ansätze sind kommunikativen Prinzipien verpflichtet und können einander bei sinnvollem Einsatz ergänzen: Das ESP für die Mittelstufe ist ein geeignetes Instrument, um den Weg zur Erreichung der Bildungsstandards für Fremdsprachen zu unterstützen.

Zukünftige Aufgaben

In der laufenden Diskussion ist es sehr wichtig,

- Lehrerinnen und Lehrer aller Bildungsinstitutionen in Aus- und Fortbildung mit dem GERS vertraut zu machen,
- die Implementierung des ESP durch entsprechende Maßnahmen zu stützen und das Zusammenspiel zwischen GERS, ESP und Standards zu verdeutlichen,
- die pädagogische Komponente der Bildungsstandards so zu kommunizieren, dass sie von Lehrerinnen und Lehrern als positive Unterstützung ihres Unterrichts wahrgenommen werden,

⁴⁴ BMBWK, Bildungsstandards in Österreich. Fremdsprachen. Englisch, 8. Schulstufe. Version September 2005, S. 56.

- die mit der Standardüberprüfung beabsichtigten Ziele klar offen zu legen, um etwaige schwelende Ängste von Lehrerinnen und Lehrern auszuräumen und die wertvolle Möglichkeit der Qualitätssicherung von Grundkompetenzen im Fremdsprachenbereich an der wichtigen Schnittstelle der achten Schulstufe erfahrbar zu machen.

2.2.3 Zugänge zum Europäischen Sprachenportfolio – Individuelles Lernen im standardisierten Rahmen

Mario Rieder, Bildungszentren an der Volkshochschule Ottakring, Wien

Der folgende Beitrag versucht, die Anwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS) und des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) im Sprachenlernen aus dem Blickwinkel der Lernenden zu betrachten. Dies geschieht vor dem Hintergrund von Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung, die sich aber mit Einschränkung in weiten Teilen auf alle Ebenen des Bildungssystems übertragen lassen.

1. Die Herausforderung der Heterogenität

Die zentrale aktuelle Herausforderung des Sprachunterrichts ist jene, die ich mit einer Formulierung Hans-Jürgen Krumms sehr treffend als „Herausforderung der Heterogenität“ charakterisiert sehe:

„Wenn sich die Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung allgemein wie der Sprachlernforschung speziell aus den letzten Jahren überhaupt auf einen Nenner bringen lassen, so ist es meines Erachtens am ehesten die Erkenntnis, dass Lernen ein außerordentlich individueller Vorgang ist, dass Lerngruppen durch eine zunehmende Heterogenität gekennzeichnet sind und dass Lernprozesse dann besonders gut funktionieren, wenn nicht nur auf individuelle Lernvoraussetzungen und -dispositionen, sondern auch auf individuelle Zielsetzungen Rücksicht genommen wird.“⁴⁵

Lernende haben individuelle Voraussetzungen, Zugänge, Strategien und Ziele – und Aufgabe des Sprachunterrichts ist es, dieser Vielfalt adäquat zu begegnen.

Die Vorstellung von Lernenden in einem Kurs oder in einer Schulklasse als einer geschlossenen Gruppe, die sich gemeinsam im synchronen Gleichschritt durch die Landschaft des Sprachenlernens vorwärts bewegt, ist eine realitätsferne Illusion. Vielmehr ist es so, dass die einzelnen Lernenden von unterschiedlichen Startpunkten aufbrechen, sich auf unterschiedlichen Wegen und Pfaden bewegen und manchmal auch seitwärts und oder wieder ein paar Schritte zurück – Oskar Negt beschreibt

⁴⁵ Krumm, Hans-Jürgen: Lebenslanges Sprachenlernen – nicht nur eine Frage von Aktionen, sondern auch eine Frage der Ziele und Profile. Referat anlässlich der Konferenz des BMBWK am 27.10.2005 zur neuen Programmgeneration der Europäischen Kommission, S. 2. Download unter www.bmbwk.gv.at/medienpool/12134/forum3_krumm.pdf.

dies so treffend als die „Um- und Abwege“⁴⁶ in der Bildung. Sie bewegen sich auch mit unterschiedlichem Tempo, manche wollen eher schlendern, um in Ruhe das Umfeld wahrzunehmen, andere wollen rascher vorankommen und legen ganz gerne immer wieder einen Zwischensprint ein. Und auch nicht alle haben dieselbe Hütte oder Raststation als Ziel ins Auge gefasst. Sie werden sich aber immer wieder treffen, gemeinsame Teile des Weges zurücklegen, sich oft auf derselben Lichtung aufhalten. Und sie bewegen sich alle in derselben Landschaft. Oder – wie es im GERS formuliert wird:

„Lernfortschritt ist nicht nur einfach das Vorankommen auf einer vertikalen Skala. Es gibt keinen zwingenden logischen Grund dafür, dass Lernende sämtliche niedrigeren Stufen einer Teilskala durchlaufen müssen. Sie können auch ‚zur Seite hin‘ Lernfortschritte machen (wenn sie in einer benachbarten Kategorie arbeiten), indem sie ihre Sprachkompetenz verbreitern, statt immer nur in der gleichen Kategorie voranzukommen. Umgekehrt zeigt der Ausdruck ‚seine Kenntnisse vertiefen‘ an, dass man durchaus das Bedürfnis verspüren kann, an irgendeiner Stelle den Zugewinn im pragmatischen Bereich auf ein solides Fundament zu stellen, indem man einen Blick auf ‚die Grundlagen‘ wirft (d.h. Fertigkeiten auf niedrigerem Niveau erwirbt), die man sich in einem Bereich erschlossen hat, in den man von der Seite her vorgedrungen ist. Man sollte sich schließlich auch davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Messskala – wie z. B. einen Zollstock – zu interpretieren. Keine bekannte Sprachkompetenzskala und kein System von Niveaustufen kann solche Linearität für sich in Anspruch nehmen.“⁴⁷

Diese Individualität des Lernens ist in einem Verständnis von Autonomie der Lernenden sehr gut aufgehoben, wie es etwa Phil Benson beschreibt: „autonomy as the capacity to take control of one’s own learning.“⁴⁸ Also Autonomie als Fähigkeit (und Möglichkeit), über Inhalte, Wege und Ziele des eigenen Lernens möglichst selbst(verantwortlich) zu bestimmen – was auch veränderte Anforderungen an das Unterrichten und das Bildungssystem als Ganzes stellt:

„Mit dem Begriff des autonomen Lernens bezeichnen wir eine Lernkultur, in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive und die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortlicheres Lernen im Zentrum stehen, sozusagen die kopernikanische Wende vom Belehren zum Entwickeln der eigenen Lernfähigkeit. Die Stärkung dieser Lernfähigkeit setzt die Bereitschaft des Bildungssystems voraus, eine stärkere Eigenverantwortung der Lernenden zuzulassen, d.h. differenzierte Lernziele und Lernwege zu ermöglichen.“⁴⁹

⁴⁶ Negt, Oskar: Arbeit und menschliche Würde. Göttingen 2001, S.358.

⁴⁷ Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York: Langenscheidt, 2001, S. 28f. [englisch- und französischsprachige Originalfassung 2000].

⁴⁸ Benson, Phil: Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow 2001, S. 47.

⁴⁹ Krumm, Lebenslanges Sprachenlernen – nicht nur eine Frage von Aktionen, sondern auch eine Frage der Ziele und Profile 2005, S. 2f.

2. Individuelle Schwerpunkte (ESP) im standardisierten Rahmen (GERS)

Welche Funktion in der Förderung dieser Autonomie können nun GERS und ESP übernehmen? Ist der GERS ein offener Rahmen oder eine normative Vorgabe, die die Wege des Sprachenlernens regelt? Es ist empfehlenswert, den Referenzrahmen selbst dazu zu befragen (und es ist grundsätzlich empfehlenswert, ihn auch wirklich einmal selbst zu lesen und nicht nur mehrfach gefiltert und simplifiziert aus anderen Quellen zu rezipieren): Denn dann wird deutlich, dass er sich selbst keinesfalls als normativ sieht, sondern immer wieder sich auch relativiert und zurücknimmt. Denn neben dem wichtigen Anspruch „umfassend, transparent und kohärent zu sein“⁵⁰ findet sich gleichberechtigt der Anspruch „auch offen, dynamisch und undogmatisch“ zu sein.⁵¹ Er überträgt die Verantwortung der konkreten Umsetzung eindeutig den Lehrenden und Lernenden: „Man muss es den Lehrenden und den Lernenden selbst überlassen, die vielen Teile wieder in ein sich abgerundet entwickelndes Ganzes zu integrieren.“⁵² Diese Ermutigung zur Offenheit ist wichtig: Denn normative, vereinheitlichte Vorgaben für das Lernen schließen potenziell jene aus, die andere Zugänge, Wege und Zielsetzungen im (Sprachen)Lernen benötigen – und das sind nach unseren Erfahrungen oft jene, die üblicherweise als „bildungsfern“ bezeichnet werden. Wenn der Anspruch besteht, Sprachenlernen möglichst allen zugänglich zu machen, wenn Sprachenlernen wirklich ein lebensbegleitender Prozess für alle werden soll, dann müssen auch vielfältige Zugänge offen gehalten und unterschiedliche Wege zugelassen werden. Und man muss auch das Faktum akzeptieren, dass die Ergebnisse dieser Prozesse individuell sehr unterschiedlich ausfallen werden. So macht auch der Referenzrahmen darauf aufmerksam, dass „am Ende des schulischen Bildungsgangs unterschiedliche LernerInnenprofile stehen können, die von den einzelnen Personen abhängen und von den Wegen, die diese zurückgelegt haben.“⁵³

Portfolios (und ich spreche hier absichtlich im Plural, weil mir auch hier die Vielfalt anstatt einer uniformen Einheitlichkeit ein wichtiges Anliegen ist) können dieses Anliegen unterstützen, individuelles Lernen trotz der erforderlichen Standardisierung und Vergleichbarkeit zu fördern: Sie können ein wichtiges Hilfsmittel darstellen, individuelle Schwerpunktsetzungen vor dem einheitlichen Hintergrund des GERS zu ermöglichen und zu fördern, Lernwege und Lernziele zu differenzieren. Auf diese wichtige Funktion des Sprachenportfolios wird im Referenzrahmen immer wieder hingewiesen:

„Besonders das Europäische Sprachenportfolio (ESP) bietet eine Form an, in der höchst unterschiedliche Arten des Sprachenlernens und der interkulturellen Erfahrungen dokumentiert und formell anerkannt werden können. Zu diesem Zweck bietet der Referenzrahmen nicht nur Skalen für die all-

⁵⁰ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2001, S. 29.

⁵¹ Ebda.

⁵² Ebda, S.14.

⁵³ Ebda, S. 168.

gemeine Beherrschung einer bestimmten Sprache an, sondern auch eine Aufteilung in spezifische Kategorien der Sprachverwendung und der Sprachkompetenz, was es Praktikern erleichtert, Lernziele zu spezifizieren und Lernerfolge in den unterschiedlichsten Bereichen zu beschreiben, und zwar in Übereinstimmung mit den wechselnden Bedürfnissen, den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und den Lernbedingungen der Lernenden.⁵⁴

3. Anforderungen an Portfolios als individuelle Lernwerkzeuge

Welche Anforderungen müssen Portfolios nun aber erfüllen, um dieser Aufgabe auch wirklich erfolgreich nachkommen zu können? Unsere Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung zeigen, dass die klassischen Modelle des ESP sowohl durch ihre Gestaltung als auch durch die Art ihrer Implementierung neue Barrieren aufbauen können. Denn die vorherrschenden Modelle des ESP orientieren sich stark an akademisch gebildeten, „bildungsbürgerlichen“ Lernenden. Das zeigt sich etwa auf der Ebene der „Can-do-Statements“: „Den sozialen, politischen oder geschichtlichen Hintergrund eines literarischen Werkes erkennen“, „in Diskussionen Gedanken und Meinungen präzise und klar formuliert ausdrücken“ oder „ein klar gegliedertes Referat halten“ zu können ist nicht unbedingt eine Frage der fremdsprachlichen Kompetenz (alle drei Beschreibungen beziehen sich auf das Niveau C1). Auch viele MuttersprachlerInnen ohne adäquaten Bildungshintergrund würden bei diesen Anforderungen scheitern, weil sie nicht über die dafür erforderlichen Voraussetzungen (z.B. literaturwissenschaftliches Wissen, rhetorische und argumentative Fertigkeiten) verfügen.

Die fehlende Berücksichtigung von unterschiedlichen Lebensrealitäten stellt – in Kombination mit einem hohen Anteil an eher abstrakten und komplexen schriftlichen „Formularen“ – für viele LernerInnen eine nicht zu unterschätzende Hürde dar und erfordert zumindest eine kompetente Beratung und Begleitung in der Anwendung des Portfolios.

Aus dem Gesagten folgt auch, dass das Instrument des ESP in den vorliegenden Modellen besonders hohe, kaum überwindbare Hürden für funktionale AnalphabetInnen aufbaut – und das ist ein nicht zu unterschätzender Teil der Bevölkerung und damit auch der potenziellen Sprachenlernenden:

„Vor der EU-Erweiterung ging das Europäische Parlament von 10-20% der Gesamtbevölkerung aus, dies ist gleichbedeutend mit etwa 37-74 Millionen Menschen. In den 25 Mitgliedsstaaten der EU mit 450 Millionen Einwohnern schätzen ExpertInnen sogar eine Rate bis zu 30%. [...] In Österreich gelten seit Jahren offiziell 300.000 Menschen als funktionale AnalphabetInnen, ExpertInnen gehen jedoch von einer rund doppelt so hohen Zahl aus.“⁵⁵

⁵⁴ Ebda, S. 17.

⁵⁵ Österreichische UNESCO-Kommission: Weltdekade der Alphabetisierung 2003-2012. Abrufbar unter <http://www.unesco.at/user/programme/bildung/alphabetisierung.htm>.

Wie kann diesem Problem begegnet werden, wie kann das Portfolio als Lerninstrument zugänglich(er) gemacht werden – auch für „bildungsferne“ Gruppen? Einerseits durch die

- Adaptierung und Weiterentwicklung von Form und Inhalt von Sprachenportfolios: Weniger Abstraktheit und Schriftlichkeit, Berücksichtigung der Anforderungen und Lebensrealitäten unterschiedlicher Zielgruppen, mehr Offenheit und Flexibilität. Dabei ist es ratsam, ein wenig über den Zaun des ESP zu blicken und aus anderen, verwandten Portfolio-Modellen zu lernen. Zum Beispiel vom „Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge“, das vom Integrationshaus Wien im Rahmen eines EQUAL-Projekts entwickelt und erprobt wurde. Dieses inzwischen viel beachtete Portfolio zeichnet sich u.a. durch „die Orientierung an der Zielgruppe der MigrantInnen und Flüchtlinge und durch die gleichrangige Stellung von beruflichen Qualifikationen, Sprachkompetenz und interkulturellen Aspekten“⁵⁶ aus.
- Andererseits durch einen kreativ(er)en Umgang mit bestehenden Modellen des ESP. Oft fühlen sich Lernende regelrecht „erschlagen“, wenn sie mit einem Portfolio als einem dicken Hochglanzordner voller Formulare, Listen, Pässen und Anweisungen konfrontiert werden. Das Portfolio kann dann manchmal eher als bürokratische Belastung denn als persönliches Lerninstrument empfunden werden.

Nach unseren Erfahrungen empfiehlt es sich, das Portfolio im Sinne eines Reservoirs an Lerntools eher wie einen Steinbruch zu behandeln und sich darin recht frei und kreativ zu bedienen. D.h., zunächst relativ frei nur einzelne Elemente aus Portfolios (und hier v.a. aus dem Bereich der Sprachbiografien, wie z.B. Reflexionsbögen, Checklisten) als isolierte Lerninstrumente zu nutzen, ohne sofort den gesamten „Überbau“ des Portfolios mitzutransportieren. Damit können die Lernenden mit verschiedenen Arbeitsformen aus den Portfolios vertraut gemacht werden, wodurch man ihnen eine schrittweise Annäherung ermöglicht.

Oft ist es zudem erforderlich, Elemente aus den Portfolios nochmals „herunterzubrechen“, zu didaktisieren, um sie verdaulicher zu machen. – Ob das allerdings diesen Elementen ein Qualitätszeugnis ausstellt, ist zumindest eine berechnete Frage.

4. Spezielle Anforderungen für den Einsatz des Portfolios in der Bildungsarbeit mit MigrantInnen

Als letzten Punkt möchte ich auf ein paar offene Fragen hinweisen, die sich im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit und dem Zweitspracherwerb von MigrantInnen bzw. Kindern aus MigrantInnenfamilien ergeben. Diese Fragen spiegeln einige der vorher diskutierten Probleme vor dem Hintergrund der speziellen Anforderungen in der Bildungsarbeit mit dieser Zielgruppe wider.

⁵⁶ Verein Projekt Integrationshaus (Hg.): Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Wien 2005, S.6.

Frage 1: Wie kann die (mündliche) Mehrsprachigkeit von MigrantInnen dokumentiert werden?

MigrantInnen bringen oft eine wertvolle Mehrsprachigkeit mit – in vielen Fällen beherrschen sie mehrere Sprachen auf ziemlich hohem Niveau, aber „nur“ mündlich. Dieses „nur“ gilt es aber zu relativieren: Oft gibt es für diese Sprachen keine oder nur eine geringe schriftliche Tradition, und oft hat in der alltäglichen Verwendung dieser Sprachen die Schriftlichkeit nur eine untergeordnete Bedeutung. Es müssen daher in Sprachenportfolios Wege gefunden werden, die jeweilige sprachliche Kompetenz zur Relevanz der einzelnen Fertigkeiten im Gebrauch der Sprachen in Bezug setzen zu können.

Zudem stellt sich die Frage, inwieweit Deskriptoren des GERS und des *Europäischen* ESP auch problemlos auf außereuropäische Sprachen und Kulturen angewendet werden können.

Frage 2 : Wie kann aus einem Europäischen Fremdsprachenportfolio ein migrantInnenspezifisches Zweitsprachenportfolio werden?

GERS und ESP orientieren sich in ihren Beschreibungen eindeutig am Fremdsprachenlernen und nicht am Zweitspracherwerb. Sowohl der GERS als auch das ESP müssten für den Bereich des Zweitspracherwerbs bei MigrantInnen adaptiert werden. Dabei müsste auch die stark eurozentristische Perspektive des ESP durch die sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Erfahrungen und Bedürfnisse von MigrantInnen und Flüchtlingen erweitert werden. An dieser Stelle sei nochmals auf das oben erwähnte „Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge“ als einen sehr Erfolg versprechenden Ansatz in dieser Richtung verwiesen.

Frage 3: Wie können Alphabetisierungsprozesse parallel zum Spracherwerbsprozess dokumentiert und sichtbar gemacht werden?

Für den Bereich der Alphabetisierungsarbeit mit MigrantInnen müssten Portfoliomodelle entwickelt werden, um den Alphabetisierungsprozess parallel zum Spracherwerbsprozess dokumentieren und steuern zu können.

Aus all den hier genannten Anforderungen lassen sich aus meiner Sicht sehr klare Arbeitsaufträge für eine dringend notwendige Entwicklungsarbeit ableiten, die auch versuchen sollte, bereits bestehende Ansätze und Erfahrungen auf nationaler wie internationaler Ebene miteinander zu verknüpfen.

2.3 Fremdsprachlicher Frühbeginn

2.3.1 Resümee und Empfehlungen für die Weiterarbeit ⁵⁷

Vorstellungsrunde und Einstieg

Die Vorstellungsrunde zeigte bereits das breite Spektrum der Tätigkeitsbereiche der TeilnehmerInnen (Arbeit im Kindergarten, in der Grundschule, in der AHS, in der LehrerInnenbildung, mit Kindern nicht deutscher Muttersprache, in der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen, ...).

Den Einstieg in das Thema erleichterte ein Kurzfilm aus der Reihe „Servus, Szia, Zdravo, Deltuha“. Diese mehrsprachige Sendung wird viermal jährlich im burgenländischen Lokalfernsehen als Beitrag der Volksgruppenredaktion in deutscher, ungarischer und burgenländischkroatischer Sprache sowie in Roman ausgestrahlt. Es werden dabei einige Beispiele mehrsprachiger Familien im Burgenland mit verschiedenen Sprachkombinationen (Deutsch, Kroatisch, Ungarisch; Deutsch, Kroatisch, Englisch; Deutsch, Kroatisch, Italienisch) vorgestellt. Interessant dabei ist, dass bei den Erstsprachen der Eltern sowohl Volksgruppensprachen als auch Sprachen, die in Österreich zu den „traditionellen“ Fremdsprachen gehören, zu finden sind. Der Beitrag diente als Ausgangspunkt für eine erste Reflexion zum Thema.

In einem Diskussionsbeitrag wurde die Situation einer Familie beschrieben, in der ein Elternteil Tschechisch als Erstsprache und ein Elternteil Deutsch als Muttersprache hat. Die Eltern legen aber besonderen Wert auf den ausschließlichen Unterricht in deutscher Sprache. Mehrere Wortmeldungen bekräftigten die Notwendigkeit zur Stärkung der Eltern in ihrem Selbstbewusstsein der/den eigenen Sprache(n) gegenüber und zur Motivation der Eltern, ihren Kindern auch weniger häufig gelernte Sprachen (die jedoch regionale oder familiäre Bedeutung haben) weiter zu geben.

Aufbauend auf diesen Beitrag entwickelte sich eine Diskussion zu sprachlichen Identitäten in Familien, zum unterschiedlichen gesellschaftlichen Status von Sprachen und zur Bedeutung der Familiensituation für die sprachliche Entwicklung eines Kindes. Der Familie wird vor allem im emotionalen Bereich unumstrittene Vorrangstellung zugesprochen.

Input und Diskussion

Georg Gombos beleuchtete das Thema mit Fokus auf den vorschulischen Bereich, wobei er die Situation der Kinder, der Eltern und auch der KinderpädagogInnen skizzierte. Maria Felberbauer beschrieb die Entwicklung des Fremdsprachenlernens an der Grundschule in Österreich

⁵⁷ Das Resümee wurde von der Workshopleiterin Edith Mühlgaszner (LSR für Burgenland) auf der Grundlage des Protokolls von Susanne Fuhrmann und Heike Walzl erstellt.

und ging kurz auf gegenwärtige zentrale Herausforderungen ein (zu den Beiträgen siehe Kapitel 2.3.2 und 2.3.3).

Auf der Grundlage der Impulsstatements wurden von den TeilnehmerInnen Erfahrungen mit folgenden verschiedenen Sprachlern- und Spracherwerbsmodellen eingebracht: „Ein Tag – Eine Sprache“ bzw. „Eine Woche – Eine Sprache“ in einer zweisprachigen privaten und einer öffentlichen Volksschule in Kärnten sowie der Unterrichtsversuch „Immersion und Rotation“ im Burgenland (ein Kroatischtag pro Woche zusätzlich zum bilingualen Unterricht). Die mit den vorgestellten Modellen gewonnenen Erfahrungen sind durchaus positiv.

Die in der anschließenden Diskussion formulierten Vorschläge für einen verbesserten Umgang mit (vorhandener) Mehrsprachigkeit und für den frühzeitig einsetzenden Aufbau einer Mehrsprachenkompetenz lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Forderung nach einer Verbesserung der methodisch-didaktischen Ausbildung von LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen bei gleichzeitiger Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen in den zu unterrichtenden Sprachen. Der Einbeziehung von Native Speakers in den Unterricht stehen einige TeilnehmerInnen skeptisch gegenüber; zum einen aus finanziellen und organisatorischen Gründen, aber auch aufgrund der oft fehlenden Ausbildung.
- Empfehlung der Entwicklung von durchgängigen sprachpädagogischen Konzepten für Kindergärten und Schulen, wobei man das Erlernen von Teilkompetenzen einbeziehen müsse.
- Befürwortung der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen an Hochschulen
- Empfehlung eines Auslandssemesters während der Ausbildung
- Nutzung von Austauschprogrammen für Kinder und Jugendliche
- Forderung nach einer Erweiterung des Angebots an Volksgruppen- und Nachbarsprachen (derzeit hat Englisch an den österreichischen Bildungsinstitutionen eine Vormachtstellung). Angeregt wird in diesem Zusammenhang auch die Einbeziehung des Europäischen Sprachenportfolios⁵⁸, das einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, dass die sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Kinder nicht nur eingebunden, sondern vor allem positiv besetzt werden.

Die aktuelle Diskussion zur Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern, der sprachlichen Frühförderung und zu den Auswirkungen auf die Praxis in Kindergärten und Grundschulen wird von den TeilnehmerInnen kritisch und nicht als optimale Lösung gesehen. Die TeilnehmerInnen formulierten einige ganz konkrete Vorschläge, wie Eltern mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch und deren Kinder für das Schulsystem und das Sprachenlernen vorbereitet werden können.

⁵⁸ Informationen zum Europäischen Sprachenportfolio sowie auch zu Entwicklungs- und Implementierungsmaßnahmen in Österreich unter www.sprachen.ac.at/esp

Schwerpunkte und Empfehlungen für die Weiterarbeit

○ Ausbildung von SprachpädagogInnen

- Kurzfristige Zielsetzung
 - ▶ Möglichkeiten für ein Auslandssemester im Zielsprachenland schaffen
 - ▶ Entwicklung von Kompetenzen, die die Nutzung und Einbeziehung des sprachlichen Potenzials von mehrsprachigen Kindern ermöglichen
- Mittelfristige Zielsetzung
 - ▶ Nahtstelle Kindergarten und Grundschule (Kooperationen und Zusammenarbeit stärken)
- Langfristige Zielsetzung
 - ▶ Sensibilisierung der Öffentlichkeit für den Wert des frühen Fremdsprachenlernens

○ Sprachpädagogische Konzepte

- Kurzfristige Zielsetzung
 - ▶ Maßnahmen zur Förderung der Herkunftssprachen
 - ▶ Möglichkeiten für Tandemlernen schaffen
- Mittelfristige Zielsetzung
 - ▶ Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik
- Langfristige Zielsetzung
 - ▶ Entwicklung eines Gesamtsprachenkonzepts, damit Kontinuitäten im Sprachenlernen während der Schullaufbahn garantiert werden.

○ Sprachliche Frühförderung

- Kurzfristige Zielsetzung
 - ▶ Aufklärung der Eltern, Eltern-Kind-Sprachkurse, Einbeziehung aller vom Kind mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Erfahrungen und Fertigkeiten.
- Mittelfristige Zielsetzung
 - ▶ Verstärkte Anreize für Eltern zur Anmeldung der Kinder zum Kindergartenbesuch. Langfristig könnte damit erreicht werden, dass alle Kinder sozial integriert und sprachlich befähigt, dem Unterricht folgen zu können, ihre Schullaufbahn beginnen.

Allgemeines

- Vergleich und Beobachtung verschiedener Bildungssysteme in Europa

- Verstärkte Förderung von Mehrsprachigkeit im Rahmen von EU-Projekten (z.B. Comenius 2) sowie die Förderung von Austauschprogrammen bzw. von Auslandsaufenthalten in der Aus- und Weiterbildung
- Verstärkte Öffnung der Erwachsenenbildung/Sozialpädagogik.
- Der Abbau sozialer Barrieren zur Integration von „kindergartenfernen“ Familien und die Unterstützung der Familien, die unter sozialem Druck stehen, erweist sich als eine immer wichtigere gesellschaftliche Aufgabe.
- Hinsichtlich der Gebärdensprache wird festgestellt, dass die gesetzlichen Beschlüsse auf Bundesebene gefasst, jedoch die Strukturen und Rahmenbedingungen für die Umsetzung noch zu schaffen sind.

Die im Workshop gehaltenen Impulsreferate werden in den Kapiteln 2.3.2 und 2.3.3 wiedergegeben.

2.3.2 Spracherwerb und fremdsprachlicher Frühbeginn im Kindergarten

Georg Gombos, Universität Klagenfurt

Im Folgenden möchte ich kurz einige Punkte zum fremdsprachlichen Frühbeginn im vorschulischen Bereich theseförmig anführen, die in der anschließenden Diskussion Vertiefung finden können. Ich möchte das Thema aus drei Blickwinkeln betrachten: aus dem der Kinder, der Eltern und der KindergartenpädagogInnen – bei letzteren aus der Sicht der Aus- und Fortbildung. Vorweg noch eine Erläuterung zur Begriffsdefinition: Ich möchte Fremdsprache hier weiter verstehen als dies üblicherweise der Fall ist. Ich verwende den Begriff jetzt so, dass er eine für das Kind fremde Sprache oder Sprachvariante meint. Dabei sollten wir nicht vergessen, dass für die überwiegende Mehrheit der in Österreich mit Erstsprache Deutsch aufwachsenden Kinder Hochdeutsch zunächst eine fremde Variante des Deutschen ist. Wird das Kind im Kindergarten mit Hochdeutsch konfrontiert (was ich hoffe, wo ich aber aus Erfahrung etwas pessimistisch bin), so beginnt für das Kind ein erstes Lernen an Unterschieden: Es lernt zu unterscheiden, wie man etwas im Dialekt und wie man es auf Hochdeutsch sagt. Im Folgenden werde ich allerdings auf diese Detailproblematik nicht weiter eingehen. Ich werde unter Fremdsprache allerdings auch Deutsch für MigrantInnenkinder und für Kinder aus autochthonen Minderheiten verstehen (was sonst eher unter dem Terminus Zweitsprache bezeichnet wird).

Fremdsprachlicher Frühbeginn aus dem Blickwinkel der Kinder

- Kinder können zwei oder mehrere Sprachen von klein an gleichzeitig lernen. Lernen geschieht dabei ausschließlich aufgrund des Alters und

der damit verbundenen physischen, psychischen und kognitiven Entwicklung durch positive Bezugspersonen, die mit dem Kind viel kommunizieren. Aus der Hirnforschung wissen wir, dass Kinder aufgrund der sehr großen neuronalen Plastizität des Gehirns bis zum 4. Lebensjahr besonders lernfähig sind. Dieses Sprachfenster sollte genutzt werden (auch nach dem 4. Lebensjahr sind sehr gute Voraussetzungen gegeben. Langfristig verändert sich die Fähigkeit Sprachen zu lernen allerdings, wobei in späteren Lebensphasen ganz entscheidend ist, ob die Person bereits vorher eine zweite, dritte, etc. Sprache gelernt hat und auf welchem Niveau).

- Wenn Kinder zwei oder mehrere Sprachen lernen, so kommt es meist zu einer Phase der Sprachmischung. Diese ist grundsätzlich als positiver Lernschritt zu sehen (Beispiel eines deutschsprachigen Kindes, das im Kindergarten Slowenisch lernt: „Wie is'n voda?⁵⁹“). Bei konsequenter Weiterarbeit „entmischen“ sich die Sprachen wieder.
- In der Literatur wird manchmal auf eine Sprachlernverzögerung hingewiesen, die sich aber aufgrund der vielen Faktoren, die bei der sprachlichen Entwicklung eines Kleinkindes eine Rolle spielen, nicht eindeutig nachweisbar sind. Es finden sich auch einsprachig aufwachsende Kinder im Zeitrahmen, den manche zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder benötigen.
- Da kleine Kinder ganzheitlicher (d.h. weniger auf der Ebene des kognitiven Verstehens) kommunizieren als Erwachsene, kommt der Haltung der Erwachsenen (Eltern, KindergartenpädagogInnen, soziales Umfeld) eine bedeutende Rolle zu. Die bewusste oder unbewusste Haltung einer Sprache und Kultur gegenüber ist für Kinder spürbar, wahrnehmbar und beeinflusst ihre Motivation und ihre Lernstrategien sowie auch ihr Verhalten ganz entscheidend.

Fremdsprachlicher Frühbeginn aus dem Blickwinkel der Eltern

- Die letzten 150 Jahre waren von nationalstaatlichen Vereinheitlichungsprozessen, die u.a. auch die Durchsetzung von Nationalsprachen zum Programm hatten, geprägt. Damit in Zusammenhang stehend wurden auch Theorien propagiert, die besagten, dass das Erlernen von mehr als einer Sprache geradezu gefährlich sei. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Eltern viel Information brauchen und ihre Ängste und Befürchtungen äußern können müssen. Das heißt, dass eine bewusste und durchdachte Elternarbeit benötigt wird.
- Für Eltern, die keine Kenntnisse in der angebotenen zweiten (dritten) Sprache haben, ist es oft sehr schwierig, einen Lernfortschritt festzustellen (Ausnahme: das Kind singt ein Lied in der Zielsprache oder sagt ein Gedicht auf). Hier ist noch einiges an Arbeit nötig, mehr Transparenz für die Eltern zu schaffen.

⁵⁹ Gombos, Georg: Frühkindlicher Spracherwerb – Szenen aus dem Alltag eines dreisprachigen Kindergartens, Februar bis Oktober 2000. Videofilm (ca. 60'), Klagenfurt/Celovec 2000.

- Eltern neigen dazu, sich dem „mainstream“ anzupassen. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass sie Englisch im Kindergarten begrüßen. Es scheint mir wichtig zu sein, die Rolle der Minderheiten- und Nachbarschaftssprachen sowie der MigrantInnensprachen zu stärken (u.a. auch durch den Verweis auf das Ziel der Europäischen Union, dass jede/r BürgerIn in Zukunft in drei Sprachen kommunizieren können sollte).

Fremdsprachlicher Frühbeginn aus dem Blickwinkel der KindergartenpädagogInnen

- Für eine gute Arbeit der KindergartenpädagogInnen sind folgende Faktoren (mit)entscheidend (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):
 - a) die Haltung den (angebotenen) Sprachen gegenüber
 - b) das Vertrauen darin, dass die Kinder die Sprache(n) lernen können,
 - c) eigene Erfahrungen mit dem Sprachenlernen,
 - d) biographische Reflexion der eigenen Sprachlernerfahrungen und der gesellschaftlichen Situation, in der diese Erfahrungen gemacht wurden,
 - e) gute Ausbildung in obigem Sinne (die allerdings meines Wissens nach nicht existiert),
 - f) im Rahmen einer tertiären dreijährigen Ausbildung
 - ▶ eine solide Sprachausbildung
 - ▶ eine solide methodisch-didaktische Ausbildung für Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit
 - ▶ interkulturelles Lernen
 - g) Aus- bzw. Fortbildung zur Durchführung von Elternarbeit
 - h) ein sprachpädagogisches Konzept für alle KindergärtnerInnen („eine Person – eine Sprache“ u. Ä.⁶⁰).
 - i) regelmäßige Supervision und Fortbildung

Schlussbemerkung:

Sowohl der Kindergartenbereich wie auch der Schulbereich brauchen Unterstützung durch die Einbeziehung von Sozialarbeit (außerschulische Kinder- und Jugendarbeit) und Erwachsenenbildung (siehe Good-Practice-Modelle in einigen Bundesländern!).

⁶⁰ Gombos, Georg: Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Spracherwerb durch mehrsprachige Kindergärten. In: James, Allan: Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Politik + Literatur + Medien +. Drava, Klagenfurt/Celovec 2003, S. 49-85.

2.3.3 Fremdsprachenlernen in der Grundschule: Ein Überblick

Maria Felberbauer, Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien

Fremdsprachenlernen in der Grundschule – ein Rückblick

- In den frühen 60er Jahren des 20. Jahrhundert erfolgte durch den Europarat der Anstoß, mit dem Erlernen einer Fremdsprache bereits in der Grundschule zu beginnen.
- Nach einem 20-jährigen Entwicklungsprozess erfolgte ab dem Schuljahr 1983/84 die obligatorische Einführung des Fremdsprachenlernens auf der Grundstufe II (3. und 4. Schulstufe) im Ausmaß einer Wochenstunde, die auf mehrere Einheiten – mindestens jedoch zwei Halbstunden – aufgeteilt werden sollte. Sehr schnell wurde klar, dass Mangel an sprachlich qualifizierten VolksschullehrerInnen bestand. Um diesem abzuhelpfen, wurden alle VolksschullehrerInnen nachgeschult und ab dem Studienjahr 1983 das Fach „Lebende Fremdsprache“ in die Studienpläne der pädagogischen Akademien verpflichtend aufgenommen.
- 1998 starteten erste Projekte zur Intensivierung des Fremdsprachenlernens ab der ersten Schulstufe basierend auf der Überlegung, dass die Kinder bereits im Vorschulalter durch Medien und Werbung mit Fremdsprachen in Berührung kommen. Diese Versuche (z.B. „Lollipop“, „Papillon“, „Butterfly“ etc.) wurden relativ rasch in das Regelschulwesen übernommen.
- Seit dem Schuljahr 2003/04 erhalten alle SchülerInnen Unterricht in einer Fremdsprache ab der ersten Schulstufe. Die Fremdsprache wird in Kurzeinheiten möglichst täglich in den Unterricht integriert. Der Bereich „Deutsch, Lesen, Schreiben“ bleibt davon unberührt. Auf der Grundstufe II wird der integrierte Fremdsprachenunterricht weitergeführt und durch die in der Stundentafel ausgewiesene Wochenstunde ergänzt.

Modelle im Versuch – Modelle in der Umsetzung

Neben dem oben beschriebenen Regelfall „Verbindliche Übung – Lebende Fremdsprache“ gibt es eine Reihe von Modellen mit unterschiedlich intensivem, meist jedoch cross-curricularen Angebot, z.B. „Sprachintensivierung“ (täglich eine Unterrichtsstunde in verschiedenen Fächern), „zweite Fremdsprache ab der Grundstufe II“, „bilinguale Klasse“ usw. Laut Lehrplan können außer Englisch und Französisch alle Nachbar- und Minderheitensprachen unterrichtet werden, vorausgesetzt die Eltern wünschen dies und es stehen qualifizierte Lehrpersonen zur Verfügung. In der Realität überwiegt Englisch mit mehr als 90%, gefolgt von Französisch und Italienisch.

Was soll/kann erreicht werden? – Lernzielkatalog

Die Lernziele liegen zunächst im Bereich der sprachlichen Fertigkeiten, und hier vorwiegend im Erwerb einer ersten mündlich-kommunikativen Kompetenz. Als Beispiele seien angeführt:

- einfachste fremdsprachliche Anweisungen verstehen und darauf richtig reagieren,
- leicht verständliche und bekannte Inhalte im Sachunterricht in der Fremdsprache verstehen und dazu Äußerungen machen,
- einfache Übungen mit Zahlen
- einfache Reime und Chants memorieren und rezitieren,
- einfache, altergemäße fremdsprachliche Lieder singen,
- Sprache im Kontext einfacher bebildeter Geschichten verstehen usw.

Weiters geht es um den Erwerb von Lernzielen im sozialen und interkulturellen Bereich, wie z.B.

- aufeinander hören,
- einander helfen,
- für das „Andere“ in Sprache und Gewohnheiten, in landeskundlichen und kulturellen Bereichen sensibilisiert werden und eine positive Haltung entwickeln.

Es soll auch das Zusammentreffen mit Kindern aus anderen Ländern gefördert werden, wobei durch die gemeinsam erlernte Sprache die Kontaktaufnahme erleichtert und die europäische Dimension gestärkt werden soll.

Didaktische Grundsätze – ein Überblick

Frühes und vor allem integriertes cross-curriculares Fremdsprachenlernen erfordert eine eigene Sprachdidaktik, deren wichtigste Merkmale in dem folgenden Kriterienkatalog zusammengefasst sind:

- Der Unterricht soll vorwiegend mündlich und möglichst einsprachig (fremdsprachlich) geführt werden.
- Er soll in Kurzeinheiten erfolgen, um auf die noch eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit der jungen SchülerInnen Rücksicht zu nehmen.
- Die Schulung des Hörverstehens hat im Anfangsunterricht Vorrang vor der Sprachproduktion.
- Das Schriftbild der Fremdsprache darf erst nach Beendigung des muttersprachlichen Alphabetisierungsprozesses lernunterstützend eingeführt werden.
- Es empfiehlt sich der Einsatz unterschiedlicher Medien (u.a. zur Motivationssteigerung)

- Wiederholung und Übung haben Vorrang vor der Einführung neuen Sprachmaterials.
- Durch die Verwendung von Reimen, Sprüchen und Liedern werden Aussprache, Intonation und Rhythmus geschult.
- Durch das Erzählen oder Vorlesen einfacher Geschichten kann die Sprache im Kontext erlebt werden.
- Als Mittler zwischen SchülerInnen und Sprache dient eine Symbolfigur (Handpuppe oder Stofftier).

Die praktische Umsetzung – Unterrichtsbeispiele

Für das Fremdsprachenlernen bieten sich bestimmte Themenkreise besonders an: „Ich und meine Freunde“, „Meine Schulklasse“, „Meine Familie“, „Früchte und Tiere im Herbst“, „Spielsachen“, „Feste und Feiern“, „Kleidung und Wetter“, „Gesunde Ernährung“ usw. Dabei ist jedoch auf die Progression des Sprachlernprozesses zu achten, d.h. es ist zu überlegen, welche Elemente der Phonologie, Lexik oder Syntax besonders geschult werden können.

Fremdsprachenlernen in der Grundschule – eine Erfolgsgeschichte?

Der Unterricht in mindestens einer lebenden Fremdsprache in der Grundschule ist inzwischen etabliert, allgemein anerkannt und in den Lehrplänen verankert. Folgendes wird in nächster Zukunft zu diskutieren sein:

- Die Bewältigung der Nahtstellenproblematik zwischen Kindergarten und Volksschule bzw. zwischen Volksschule und Sekundarstufe I.
- Der Wunsch nach größerer Sprachenvielfalt und Förderung der Nachbar- bzw. Minderheitensprachen, wobei auch auf die in einigen Schulen/ Klassen vorhandene Sprachenvielfalt (z.B. durch die von Kindern mit Migrationshintergrund mitgebrachten Sprachen) verstärkt einzugehen ist.
- Maßnahmen im Bereich der LehrerInnenbildung, vor allem in Hinblick auf eine Diversifizierung des Sprachenangebots.

2.4 Lebenslanges Sprachenlernen (WS 4)

2.4.1 Resümee und Empfehlungen für die Weiterarbeit ⁶¹

Der Workshop beschäftigte sich mit dem Thema des lebenslangen Lernens (LLL), konkret mit dem Thema des lebenslangen Sprachenlernens. Im Mittelpunkt stand dabei der postschulische Bereich, also der Sektor der Erwachsenenbildung. Der schulische Bereich, in dem zweifelsohne die Grundlagen zum LLL gelegt werden, wurde eher am Rande thematisiert. Angesichts der Vielfalt der im Workshop repräsentierten Institutionen und der Tatsache, dass die vertretenen Institutionen in der Förderung des LLL (z.B. durch die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios oder durch die Erarbeitung einer institutionellen Sprachenpolitik) unterschiedlich weit fortgeschritten sind, kam der wichtigen Fragestellung der institutionellen Vernetzung und des überinstitutionellen fruchtbaren Austausches besonderes Gewicht zu. Workshopleiter Arthur Mettinger skizzierte eingangs drei zentrale Fragestellungen:

- *Was ist notwendig?*
Der Diskussion rund um diese Themenstellung wurde vorausgeschickt, dass der Bedarf der Wirtschaft sowie unterschiedlicher LernerInnengruppen nicht notwendigerweise deckungsgleich sein muss, sondern vielmehr die Notwendigkeiten von verschiedenen Blickwinkeln aus beleuchtet werden sollten.
- *Was ist leistbar?*
Hier sollte die institutionelle Perspektive im Mittelpunkt stehen.
- *Was ist zu tun?*
Um die Nachhaltigkeit des Workshops zu gewährleisten, war es u. a. Zielsetzung, weiterführende Arbeitsbereiche zu definieren und eine Art Maßnahmenkatalog zu erstellen. Konkret sollten aus den gemeinsamen Überlegungen der Anwesenden drei bis vier Arbeitspakete gebildet werden, welche idealerweise zu einer konkreten Weiterarbeit an den Themen anregen.

Ein solides Fundament für die Diskussionsrunde im Plenum wurde durch drei Impulsreferate (Sabine Archan, Isabel Landsiedler, Christiane Spiel, siehe Kap. 2.4.2-2.4.4) geboten. Die Referate von Sabine Archan und Isabel Landsiedler ermöglichten die Betrachtung der eingangs erwähnten Fragestellungen sowohl von der Anbieterseite als auch von der Bedarfsseite. Sabine Archan, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), beleuchtete in ihrem Impulsreferat den Fremdsprachenbedarf in der Wirtschaft, Isabel Landsiedler, Sprachenzentrum der Universität Graz und Vertreterin des neu gegründeten Verbands universitärer Sprachenzentren und -institutionen, widmete ihren Beitrag der Frage, welche Bedeutung das Konzept des lebenslangen Sprachenlernens für die Anbieter von

⁶¹ Das Resümee wurde vom Workshopleiter Arthur Mettinger (Universität Wien) und von Kathrin Kordon (Sprachenzentrum der Universität Wien) auf der Grundlage des Protokolls von Nadja Kerschhofer-Puhalo und Thomas Leyh erstellt.

Sprachkursen hat. Der Vortrag von Christiane Spiel, Institut für Wissenschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien, bot interessante Einblicke in den pädagogisch-psychologischen Hintergrund des Themas Lebenslanges Lernen (LLL).

Um die Zusammenfassung der Diskussion so kohärent wie möglich zu gestalten werden im folgenden Abschnitt die einzelnen Wortmeldungen und Beiträge der TeilnehmerInnen fünf Themenbereichen zugeordnet: Nachfrage und Zielgruppen, inhaltliche und methodisch-didaktische Konzepte im Sprachunterricht, Rolle und Qualifikation von Lehrenden, Projekte zur Förderung des LLL und institutionelle Sprachenpolitik. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass sich zwischen diesen Bereichen Schnittstellen ergeben und bestimmte Beiträge mehreren Themenfeldern zugewiesen werden könnten.

○ Nachfrage und Zielgruppen

Die Arbeitsgruppe beleuchtete die Nachfrage bestimmter Sprachen. Englisch ist für die Teilnehmenden dabei eindeutig die weiterhin am stärksten nachgefragte Sprache. Es sei auch eine verstärkte Nachfrage nach Einzeltrainings für Englisch zu beobachten. Im Einklang mit den Darstellungen in den Impulsreferaten wurde generell eine verstärkte Nachfrage von Spanisch beobachtet, Italienisch scheint weiterhin eine gewisse Bedeutung zu haben, wenngleich die Nachrangigkeit von Italienisch gegenüber Spanisch mit den Bedarfsdaten der Wirtschaft nur schwer zu erklären ist.

Als wesentliche Empfehlung für die Diskussion rund um das LLL wurde die Berücksichtigung der großen Bandbreite unterschiedlicher Zielgruppen genannt. Es wurde also vor einer zu einseitigen Zielgruppenorientierung gewarnt. So sollten z.B. auch die Bedürfnisse „durchschnittlicher“ TeilnehmerInnen (z.B. von VHS-Kursen) in der Diskussion berücksichtigt werden, auf die das Konzept des LLL aufgrund anderer Motive zutrifft als jener, die z.B. für Studierende oder Unternehmer gelten. Dementsprechend breit sollten auch die Lerninhalte gestreut sein – es sollte eine Ausgewogenheit zwischen allgemein sprachlichen und fachsprachlichen Angeboten herrschen. Als Alternative zum „traditionellen“ Sprachunterricht wurde das Tandemlernen angesprochen.

Wesentlich erschien der Arbeitsgruppe auch die Frage, wie man künftig Menschen, die Bildungsangeboten fern stehen, zum Sprachenlernen bewegen könnte. Förderungen wie z.B. die Mitfinanzierung des Sprachenangebots über den Bildungsscheck der Arbeiterkammer sollten weiterhin forciert werden, um auch bildungsfernere Zielgruppen zum lebenslangen Sprachenlernen zu motivieren.

○ Inhaltliche und methodisch-didaktische Konzepte im Sprachunterricht

Einen wichtigen Diskussionspunkt stellte die Frage nach altersspezifischen Wünschen der LernerInnen dar. Trotz mangelnder empirischer Untersuchungen bestehe im Volkshochschulbereich aufgrund von Erfahrungswerten die Tendenz, dass ältere Leute eher an herkömmlichen Methoden (z.B. Frontalunterricht) interessiert sind und dass Jüngere

zwischen 20 und 30 Jahren eher einen kommunikativ orientierten Unterricht bevorzugen. Auch computerbezogenes und -gestütztes Lernen würde eher von jüngeren LernerInnen angenommen, da diese auf ihre schulischen Lernerfahrungen zurückgreifen könnten.

Eine zentrale Fragestellung stellte auch die Bedeutung von *e-learning* beim Erwerb der kommunikativen Kompetenz dar. Hierzu wurde angemerkt, dass *e-learning* beim Erreichen einer kommunikativen Kompetenz nur als ergänzende Methode, nicht aber als ausschließliche Vermittlungsform dienen kann. In Zusammenhang mit der Fragestellung des Einsatzes neuer Medien im Sprachunterricht wurde davor gewarnt, die soziale Komponente zu unterschätzen. Der soziale Austausch und das soziale Miteinander seien die wesentlicheren Motivationskomponenten beim Sprachenlernen.

In der Arbeitsgruppe wurde angeregt, die Vermittlung von vernetzten Sprachkompetenzen zu berücksichtigen, welche neben der Fachsprache das Wissen etwa über Präsentationen, über Internetauftritte oder über Konzernsprachen etc. inkludieren. Es wurde also der Anspruch nach einer Verbindung von Sprachkompetenz, Fachkompetenz und didaktischer Kompetenz formuliert.

Im Zuge der methodischen Diskussion wurde weiters angemerkt, dass das Englische bei der Entwicklung von neuen Konzepten oft eine Vorreiterrolle einnimmt. Es wurde u. a. kritisiert, dass es z.B. im Bereich des Content Integrated Learning (Einsatz einer Fremdsprache als Arbeitssprache) derzeit vorwiegend Projekte und Materialien für die Sprache Englisch gebe. Content Integrated Learning solle darüber hinaus nicht als eigenständige Methode gesehen werden, sondern vielmehr ergänzend mit anderen Methoden wirksam sein.

○ Rolle und Qualifikation von Lehrenden

Unter dem Aspekt, dass die Motivation Sprachen zu lernen gerade bei Grundschulkindern noch sehr hoch ist, sollte daher auch die Ausbildung der Lehrenden dieser Schulstufen einen besonderen Stellenwert erhalten. Im Gegenzug wurde aber betont, dass die Didaktik für Lehrende an Universitäten einen höheren Stellenwert verdiene. Lehrende wie Lernende brauchen die Bereitschaft zur Evaluation und Selbstevaluation. Verschiedene Möglichkeiten des Leistungsfeedbacks über die Noten hinaus müssten praktiziert werden. Nicht zu unterschätzen sei auch der Einfluss, den Lehrende auf die Interessen von Kindern haben können. Das kann soweit gehen, dass die Wahl des Studiums letztlich auf den Einfluss motivierender Lehrender zurückgeführt werden könne.

Auch die Rolle des Native Speakers als SprachlehrerIn wurde diskutiert. Man warnte davor, ein muttersprachliches Sprachniveau als zu dominantes Qualitätskriterium für einen Sprachlehrenden heranzuziehen und vor die methodisch-didaktischen Kompetenzen zu stellen. Es wurde kritisiert, dass der Native Speaker häufig die Norm für die zu erreichende Zielkompetenz vorgibt.

In der Arbeitsgruppe wurde ein virulentes Problem an den Schulen geortet, das seine Fortsetzung an den Universitäten nimmt, nach dem Motto: „Demotivierte junge Leute treffen auf didaktisch wenig gebildete HochschullehrerInnen.“

○ Förderung des LLL

Die Europäische Union entwickelt neue Bildungsprogramme, in denen künftig Sprachenlernen als integrative Querschnittsmaterie verankert sein wird und daher in allen Projekten thematisiert werden kann. Die Aktion LINGUA wird es künftig nicht mehr geben.⁶²

Von Seiten der Leonardo Nationalagentur Österreich wurde festgestellt, dass eine vergleichsweise geringe Beteiligung österreichischer Einrichtungen als Antragsteller oder Koordinatoren von Pilotprojekten zur Förderung der Sprachkompetenz besteht, obwohl gerade im Rahmen von Leonardo z.B. die Integration der fachsprachlichen Aus- und Weiterbildung verankert werden könne.

Im Zuge der Diskussion wurde das steirische Projekt „Feuerzunge“, das die Förderung des Sprachenlernens im ländlichen Raum zum Ziel hat, vorgestellt. Die LernerInnen müssen nicht die weiter entfernten städtischen Sprachkurse besuchen, sondern der Sprachunterricht „kommt“ zu den Lernenden „aufs Land“, um den Lernwilligen die weiten Anfahrtswege zu ersparen. Diese Initiative wird trotz anfänglicher Schwierigkeiten nun immer stärker nachgefragt, wenngleich die (quantitativen) Erwartungen für den Sprachunterricht im ländlichen Bereich von vornherein niedriger angesetzt werden.

○ Institutionelle Sprachpolitik

Die Implementierung der Bologna-Studienarchitektur⁶³ und deren Auswirkungen auf das Sprachenlernen an den Universitäten wurde thematisiert, wobei auf die Gefahr der Reduktion des verpflichtenden Sprachunterrichts im Zuge des Bolognaprozesses hingewiesen wurde.

In Bezug auf Fragestellungen zur universitären Sprachpolitik verwies Arthur Mettinger auf die Rahmenrichtlinien der europäischen Studienpläne. Im Universitätsentwicklungsplan der Universität Wien wird Sprachpolitik nicht formuliert, bei den grundlegenden Regeln wird LLL und Mehrsprachigkeit jedoch erwähnt. Die Entwicklung der Curricula für Bakkalaureatsstudien wird an der Universität Wien derzeit heftig diskutiert. Das Bakkalaureatsstudium soll einerseits berufsbefähigend sein und andererseits als Basis für weitere Studien dienen. Diesen Anspruch gilt es, für die einzelnen Fächer einzulösen, was über ein Modulsystem erreicht werden soll, das durch eine relativ homogene Einführungsphase und eine anschließende Schwerpunktsetzung gekennzeichnet ist. Für den Bereich der Sprachen ist hier bislang noch nichts vorgesehen. Geplant sind allerdings individualisierte Programme im Sinne einer größeren LernerInnenautonomie. Grundsätzlich geht es darum, dass Studierende (aus den bekannten demografischen Gründen) früher in den Arbeitsmarkt eintreten sollen. Gerade deshalb seien Bedarfserhebungen so wichtig und werden zu einer Notwendigkeit für alle Bildungsinstitutionen.

⁶² Nähere Informationen zu den neuen Bildungsprogrammen unter http://europa.eu.int/comm/education/programmes/newprog/index_de.html.

⁶³ Nähere Informationen dazu unter <http://www.bmbwk.gv.at/europa/bp/index.xml>.

Mettinger warf abschließend folgende zentrale Fragen einer universitären Sprachenpolitik auf: Wollen wir wirklich, dass AbsolventInnen einer Hochschule zwei Fremdsprachen beherrschen? Sollen diese im Studium angeboten werden? Wo werden sie angerechnet? Können Leistungen aus anderen Institutionen angerechnet werden?

Um Schnittstellen zwischen der oben angeführten Vielfalt von Themenbereichen zu schaffen, regte Arthur Mettinger an, drei bis vier Arbeitspakete zu schnüren, also Themenfelder bzw. Entwicklungslinien, die für die weitere Arbeit über diesen Workshop hinaus gelten sollen. Er bat die TeilnehmerInnen, Bereiche zu nennen, in denen weitergearbeitet werden soll. Folgende Themenbereiche wurden angesprochen:

- Aus- und Weiterbildung der Lehrenden, auch über die Grenzen von Institutionen hinaus.
- Das Konzept der Mehrsprachigkeit muss ebenso verbreitet werden wie eine didaktische Ausbildung dafür.
- Der Bedarf an Sprachkenntnissen auf der einen Seite und das Angebot dazu auf der anderen Seite müssen aufeinander abgestimmt werden. Sich laufend verändernde Berufsprofile müssen berücksichtigt werden.
- Es bedarf einer institutionellen Sprachenpolitik und Strategien zu ihrer Umsetzung. Hier muss es eine konkrete maßnahmenorientierte Perspektive geben, verbunden mit der Nachhaltigkeit von Projekten.
- Primäre und sekundäre Sprachkompetenzen sollten vernetzter gedacht und vermittelt werden (vgl. die Diskussion um die Verbindung von Sprachwissen, Fachwissen und Vermittlungswissen am Vormittag).
- Maßnahmen zur Vermittlung, Förderung und Erhaltung der Motivation zum lebenslangen Sprachenlernen sind ein zentraler Aspekt.
- Die institutionelle Vernetzung muss verstärkt werden.
- E-Learning bzw. Blended Learning und moderne Technologien sollten auch überinstitutionell verwendet werden.
- Im Spannungsfeld zwischen Zertifikaten einerseits und selbst organisiertem / selbst gesteuertem Lernen muss ausgleichend gearbeitet werden.
- Qualitätssicherung im Sprachunterricht: Wie kann Qualität festgestellt bzw. gesichert werden?
- Das Sprachenlernen muss in Curricula integriert werden. Auch hier ist der Austausch zwischen Institutionen wichtig.

Schwerpunkte und Empfehlungen für die Weiterarbeit

Folgende Themenfelder wurden vom Workshopleiter als „Arbeitspakete“ definiert und durch Wortmeldungen der TeilnehmerInnen ergänzt:

- **Bedarf**, d.h. die Feststellung des Bedarfs von Seiten der Wirtschaft sowie individueller Ziele des Lernens und Abstimmung des Bedarfs mit dem Angebot der sprachunterrichtenden Institutionen.
- **Aus- und Weiterbildung von Lehrenden:** Im Fokus muss der Aspekt des lebensbegleitenden Lernens stehen, dieses muss auf den konkreten Sprachunterricht heruntergebrochen werden. Es geht um Ausbildung zur Mehrsprachigkeit bei Lernenden und Lehrenden. Wichtig ist die Vermittlung von Kompetenzen, über die Lehrende verfügen müssen, um die SchülerInnen/Lernenden zum autonomen lebensbegleitenden Lernen hinzuführen. Sprachunterricht kann mit Lehrerbegleitprogrammen gekoppelt werden. Und nicht zuletzt geht es um Maßnahmen zur Vermittlung, Förderung und Erhaltung von Motivation.
- **Sprachenpolitik:** Eine konkrete Sprachenpolitik wird von verstärkter Bedeutung sein. Benötigt werden institutionelle und überinstitutionelle Umsetzungsmaßnahmen, Strategien zur Bewusstseinsbildung in der Wirtschaft und im öffentlichen Bereich, um eine Art „Mythenabbau“ bzw. um eine Konkretisierung des praktischen Nutzens von Sprachenpolitik. Es muss eine Verbindung von eher abstrakten Strategiekonzepten bzw. Forderungen der EU und der Entwicklung in Institutionen geschaffen werden. Sprachenpolitische Konzepte dürfen nicht „schweben“, sondern sollen wirksam in die Gesellschaft integriert werden (z. B. Profilbildung für AbsolventInnen und andere Themen, die für Wirtschaft und Gesellschaft relevant sind). Dazu ist es nötig, geeignete Diskursstrategien auszuarbeiten, auszutauschen und weiterzugeben.
- **E-Learning / Blended Learning:** E-Learning / Blended Learning sind Technologien, die wieder mit dem Bedarf und den Zielen der Lernenden und der Wirtschaft bzw. Gesellschaft in Bezug gebracht werden müssen.
- **Curricula:** Die Einbindung von lebenslangem Lernen und Mehrsprachigkeit bei der Entwicklung und Evaluation von Curricula und die Integration von LLL und Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen sind wesentliche Aufgaben. Ein interinstitutioneller Austausch bei der Entwicklung und Umsetzung ist dabei wesentlich. Die Einbindung von Zertifikaten und die Entwicklung und Verbesserung von Qualitätssicherungsinstrumenten sind ebenfalls wichtiger Bestandteil dieses Prozesses.

Zusätzlich zu diesen fünf Arbeitspaketen wurden noch einige Themen angesprochen (wie z.B. Motivation oder Sprachkompetenzen), die mehreren dieser Themenfelder zuzuordnen sind. Sie sind in diesem Sinne positive Redundanzen, die in der konkreten Arbeit den entsprechenden Arbeitspaketen noch zugeordnet werden müssten.

Es wurde der Wunsch geäußert, dass die Arbeit zu diesen Themenfeldern in Gruppen/Foren geschehen soll und die Ergebnisse bis Juli 2006 gesammelt werden. Eine weitere Tagung ähnlichen Formats sollte im Herbst nächsten Jahres erneut anlässlich des Europäischen Tages der Sprachen folgen.

Die im Workshop gehaltenen drei Impulsreferate werden in den Kapiteln 2.4.2 bis 2.4.4 wiedergegeben.

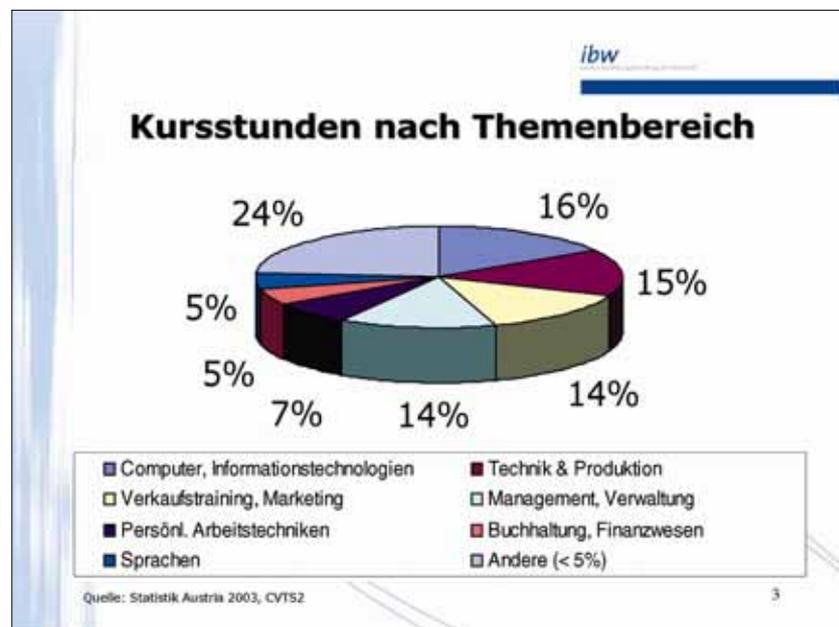
2.4.2 Welchen Fremdsprachenbedarf hat die Wirtschaft?

Sabine Archan, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Wien

Die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft sowie vermehrte internationale Unternehmenskooperationen haben dazu geführt, dass Fremdsprachenkenntnisse zu einem wichtigen Wettbewerbsfaktor geworden sind. Sprachkenntnisse ermöglichen den Zugang zu fremden Ländern und damit zu fremden Märkten. Wer es versteht sprachliche Barrieren zu überwinden kann neue wirtschaftliche Möglichkeiten nutzen und seinen Unternehmenserfolg sichern bzw. weiter ausbauen.

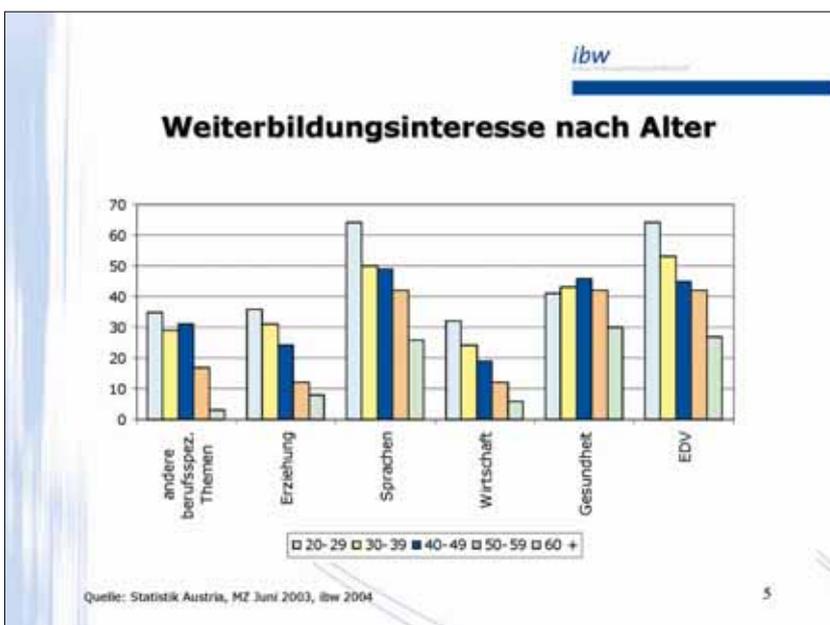
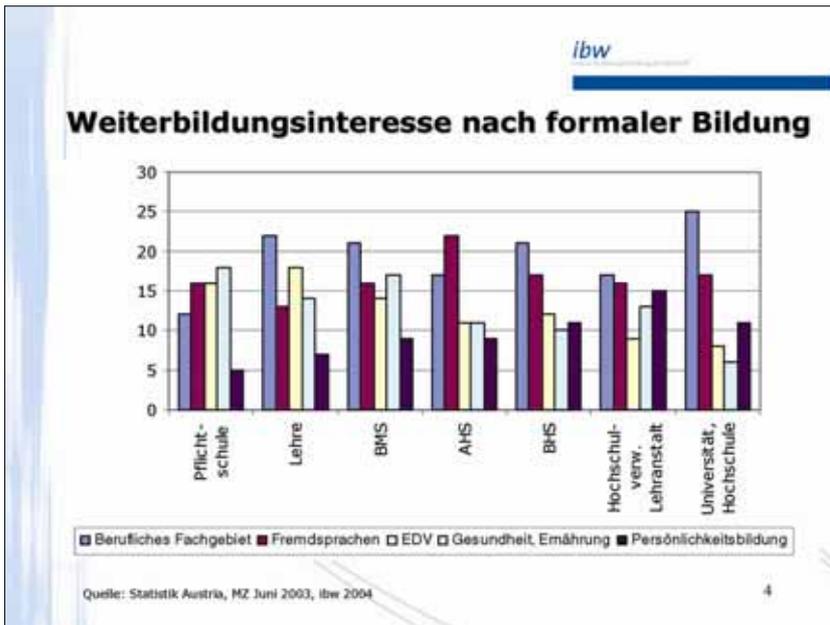
Diese Präsentation skizziert zunächst anhand einiger Daten den Status quo im Bereich Fremdsprachen-Weiterbildung und fokussiert anschließend auf interessante Resultate einer rezenten Unternehmensbefragung zum Thema „Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen“. Dabei wird näher auf die derzeitige und künftige Bedeutung bestimmter Fremdsprachen eingegangen ebenso wie auf die von bzw. in den Unternehmen durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen im Fremdsprachenbereich. Abschließend werden einige Aspekte angeführt, die Unternehmen als verbesserungswürdig im Weiterbildungsangebot einstufen.

Fremdsprachen nehmen hinsichtlich der konsumierten Kursstunden im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung in Österreich lediglich den sechsten Platz ein. Während 16% der Kursstunden auf die Weiterbildung im Bereich „Computer und Informationstechnologien“, 15% auf „Technik und Produktion“, je 14% auf „Verkaufstraining und Marketing“ und „Management und Verwaltung“ sowie 7% auf „Persönliche Arbeitstechniken“ entfallen, rangieren Fremdsprachen mit 5% an sechster Stelle.⁶⁴



⁶⁴ Statistik Austria: *Betriebliche Weiterbildung*. Wien, 2003. [WWW] ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/bildung_web.pdf.

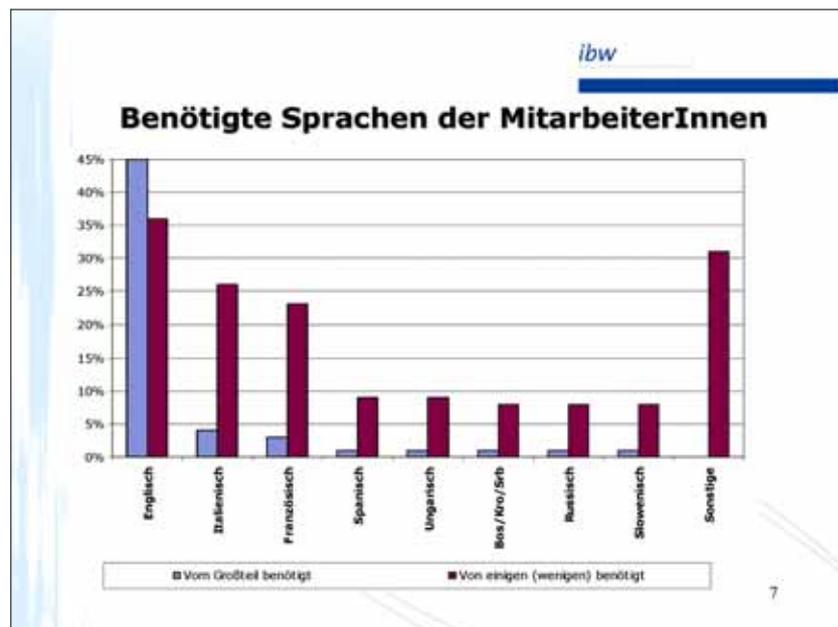
Das Interesse an Weiterbildung im Fremdsprachenbereich ist in der Bevölkerung jedoch groß. Differenziert man das Interesse nach soziodemografischen Merkmalen, so zeigt sich, dass es besonders bei jenen ausgeprägt ist, die als höchste formale Bildung eine allgemein bildende höhere Schule abgeschlossen haben. Doch auch formal niedriger Qualifizierte (Pflichtschul-, Lehr- und BMS-Absolventen) zeigen großes Interesse an Fremdsprachen-Weiterbildung. Hinsichtlich des Alters sind es insbesondere die 20- bis 29-Jährigen, die sich für Fremdsprachen-Weiterbildung interessieren. Das Interesse nimmt zwar mit zunehmendem Alter ab, bleibt aber im Vergleich zu anderen Wissensgebieten relativ hoch.⁶⁵



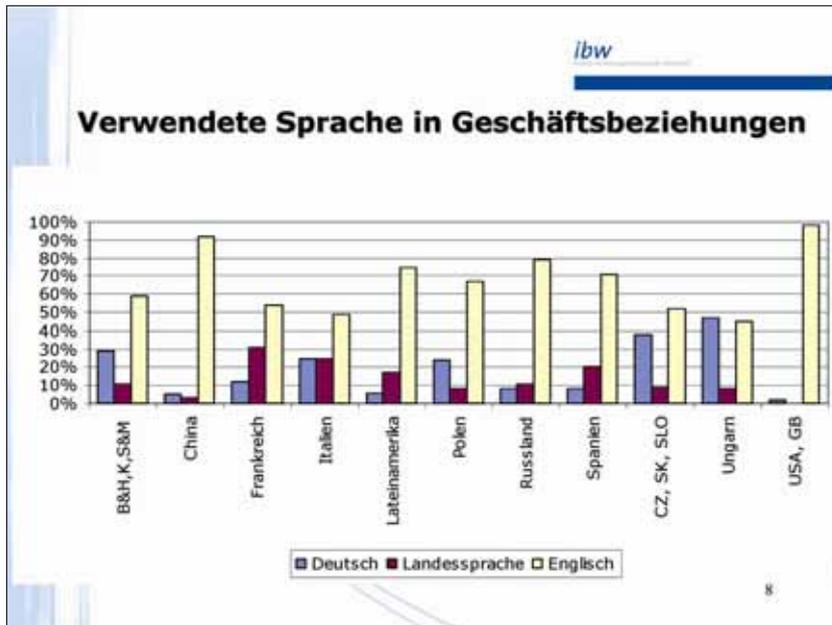
⁶⁵ Schneeberger, Arthur und Mayr, Thomas: *Berufliche Weiterbildung in Österreich und im Europäischen Vergleich*. ibw Forschungsbericht 126. Wien, 2004.

Um das Datendefizit im Bereich Fremdsprachenbedarf auszugleichen, haben das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA, www.bmwa.gv.at) und die Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ, <http://wko.at>) im Rahmen der „go international“-Initiative (vgl. www.go-international.at) das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw, www.ibw.at) beauftragt, eine Unternehmensbefragung durchzuführen. Im Juni 2005 wurden mehr als 26.000 Unternehmen mittels Online-Fragebogen über ihren Fremdsprachenbedarf sowie über ihre Einschätzung des Erst- und Weiterbildungsangebotes im Fremdsprachenbereich befragt. 2.017 vollständig ausgefüllte Fragebögen wurden retourniert; das entspricht einer Rücklaufquote von 7,5%. Anfang Dezember 2005 wird diese Studie mit dem Titel „Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf“ unter www.go-international.at veröffentlicht. Erste Ergebnisse aus dieser Studie können wie folgt zusammengefasst werden:

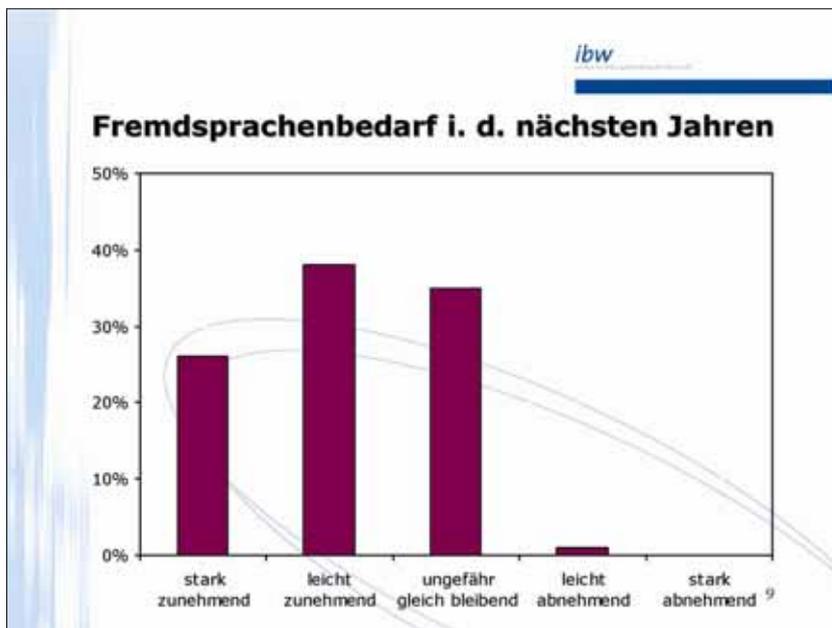
- Englisch ist jene Sprache, die von einem Großteil der MitarbeiterInnen in heimischen Unternehmen benötigt wird. Relevant sind daneben auch Italienisch und Französisch, die von einigen (wenigen) gebraucht werden. Mit deutlichem Abstand dahinter folgen Spanisch und Ungarisch.



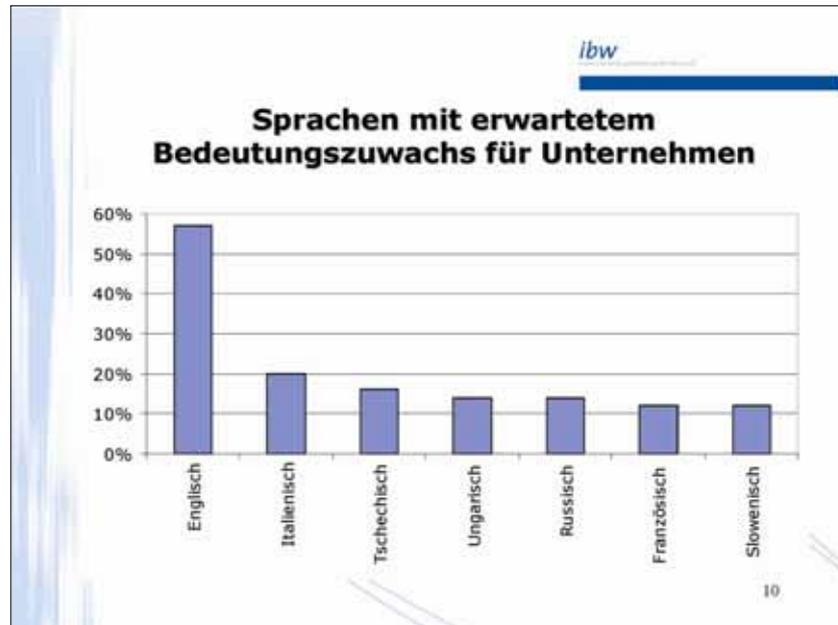
- Englisch ist auch jene Sprache, die am häufigsten in Geschäftsbeziehungen mit Unternehmen aus anderen Ländern verwendet wird. Deutsch spielt vor allem in Geschäftsbeziehungen mit den Nachbarländern Tschechien, Slowakei, Slowenien und Ungarn, aber auch mit den Nachfolgestaaten Jugoslawiens eine nicht unbedeutende Rolle. Die Landessprachen der verschiedenen Länder haben, mit Ausnahme von Französisch, eine eher geringe Bedeutung.



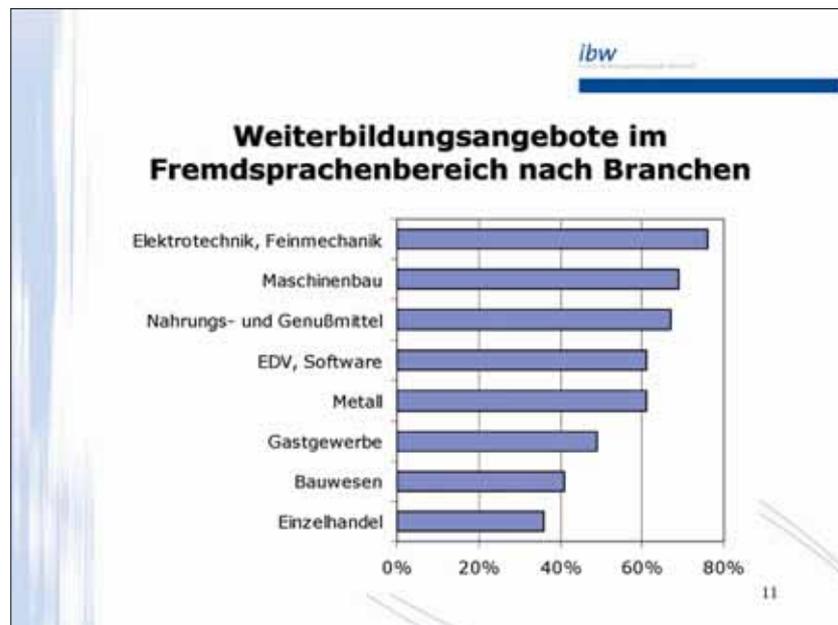
- 26% der befragten Unternehmen meinen, dass der Fremdsprachenbedarf in den nächsten Jahren stark zunehmen wird, 38% schätzen den Bedarf als leicht zunehmend ein. Nur eine kleine Minderheit von 1% geht davon aus, dass der Fremdsprachenbedarf leicht abnehmen wird; kein Unternehmen stuft ihn allerdings als stark abnehmend ein.



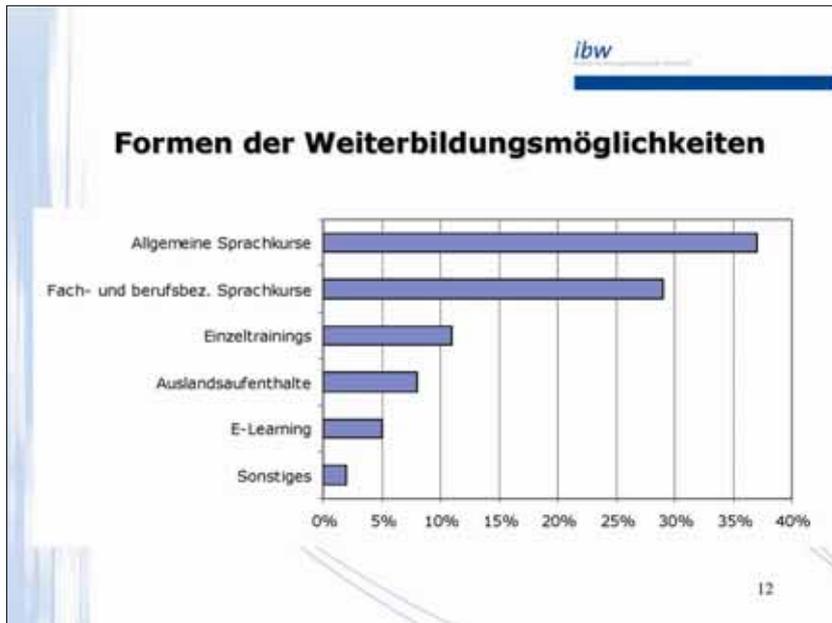
- 57% der Unternehmen attestieren Englisch hinkünftig einen weiteren Bedeutungszuwachs. Mit großem Abstand folgen dahinter Italienisch, Tschechisch und Ungarisch.



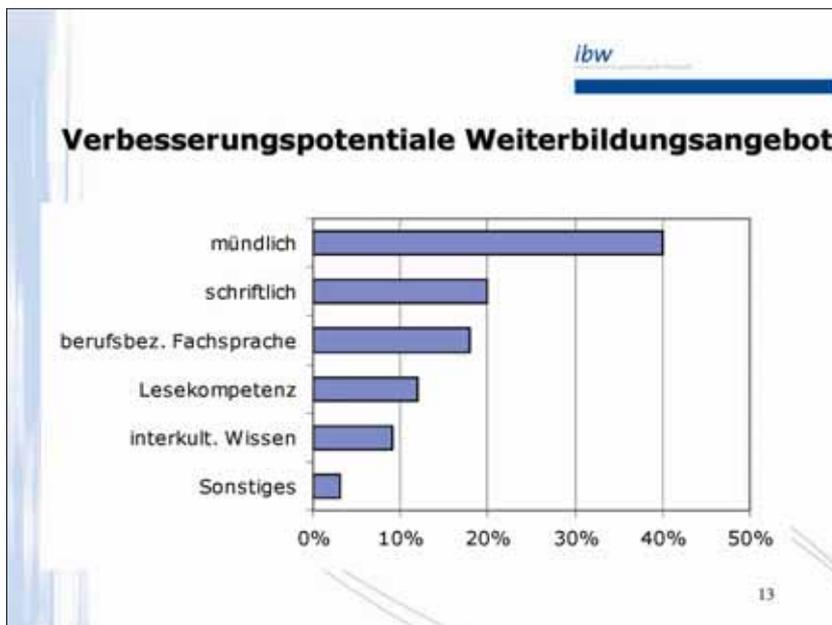
- Die Befragung hat gezeigt, dass insbesondere Technik-Branchen auf Weiterbildung im Fremdsprachenbereich setzen. So gibt es besonders häufig Weiterbildungsangebote in den Bereichen „Elektrotechnik, Feinmechanik“ (76%) und „Maschinenbau“ (69%).



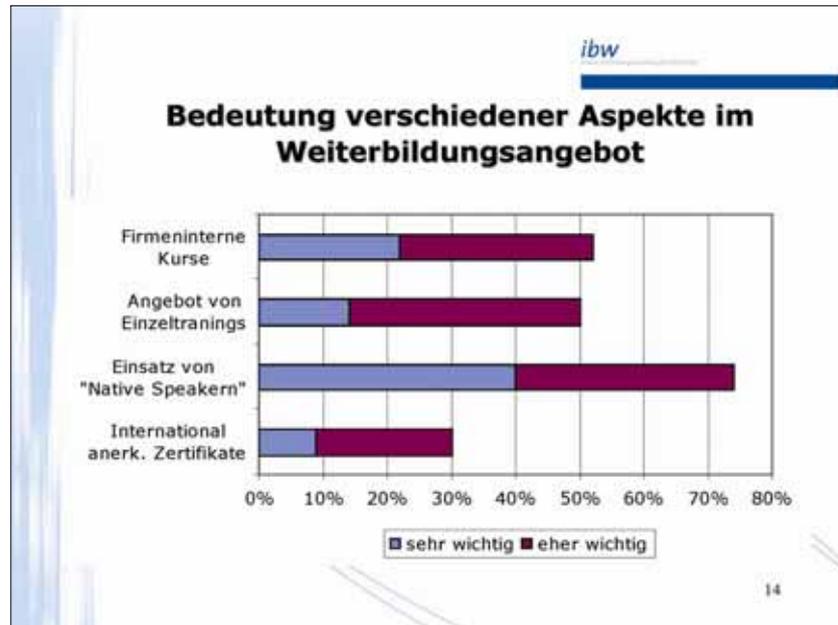
- Die häufigsten Formen der Weiterbildung sind nach wie vor allgemeine und berufsbezogene Fremdsprachenkurse (37% bzw. 29%), gefolgt von Einzeltrainings und Auslandsaufenthalten. E-Learning rangiert mit 5% lediglich an fünfter Stelle.



- Als verbesserungswürdig stufen 40% der befragten Unternehmen die kommunikative Komponente im Weiterbildungsangebot ein. Sie wünschen sich einen verstärkten Fokus auf die Verbesserung der mündlichen Fertigkeiten. 20% bemängeln die Vermittlung der schriftlichen Fertigkeiten, während sich 18% Verbesserungen im Bereich der berufsbezogenen Fachsprachen wünschen.



- Am wichtigsten stufen Unternehmen den Einsatz von MuttersprachlerInnen in den Weiterbildungsangeboten (40%) ein. Firmeninterne Kurse sowie Einzeltrainings werden ebenfalls als sehr wichtig bzw. eher wichtig beurteilt. Die Bedeutung international anerkannter Sprachenzertifikate ist dagegen aus Unternehmenssicht eher gering (9%).



2.4.3 Was bedeutet das Konzept des lebenslangen Sprachenlernens für die Anbieter von Sprachkursen?

Isabel Landsiedler, treffpunkt sprachen – Sprachenzentrum der Universität Graz

In meinem Impulsreferat versuche ich die Seite der Anbieter von Sprachkursen im universitären Kontext zu skizzieren und gehe kurz auf einige wichtige Entwicklungen in den letzten vier Jahren in diesem Bereich ein. Folgende Punkte werden behandelt:

- Universitäres Sprachenlernen: Entwicklung an den universitären Sprachenzentren
- Zahlen, Bedarfserhebung: einige Ergebnisse aus einer an der Universität Graz durchgeführten Bedarfserhebung über die Vorstellungen der Studierenden / der Universitätsbediensteten
- Universitäre Leistungen in der Sprachlehre: Bereiche, denen in letzter Zeit vermehrt Bedeutung zugekommen ist.
- Problembereiche bzw. Bereiche, in denen wir Verbesserungsmöglichkeiten sehen.
- Künftige Fragestellungen: Fragen und Themen, die uns in nächster Zeit beschäftigen werden und die für Anbieter von Sprachkursen wichtig sind.

1. Universitäres Sprachenlernen in Zahlen

Die universitären Sprachenzentren wurden als Initiative des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2001 im Jahr der Sprachen gegründet, wobei die Hauptaufgabe in einer Professionalisierung der Sprachausbildung für HörerInnen aller Fakultäten bestand. Zusätzlich sollten auch weitere Finanzierungsmöglichkeiten genutzt werden, indem die Sprachenzentren eine Öffnung des Sprachunterrichts für die interessierte Öffentlichkeit vorantreiben und somit das lebenslange Sprachenlernen fördern sollten.

Bevor die universitären Sprachenzentren eingeführt wurden, gab es mitunter große Gruppen im Sprachunterricht mit teilweise bis zu hundert Studierenden in Anfängerkursen, da das Angebot an Sprachkursen für HörerInnen aller Fakultäten sehr gering war. An den Sprachenzentren wurden die Teilnehmerzahlen limitiert, ein größeres Angebot an Kursen und erlernbaren Sprachen erstellt und es werden auch Kursgebühren eingehoben. Zusätzlich wurde und wird noch weiterhin intensiv daran gearbeitet, die Qualitätssicherung auf möglichst allen Ebenen (Unterricht, Auswahl und Weiterbildung der Lehrenden, Organisation) zu etablieren, indem ausführliche Qualitätskonzepte in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Beiräten entwickelt wurden und werden.

An allen Universitäten werden derzeit Initiativen zur Förderung des lebenslangen Lernens verstärkt und es wird versucht, die interessierte Öffentlichkeit vermehrt anzusprechen und die Angebote gezielt auf die Bedürfnisse der zukünftigen TeilnehmerInnen abzustimmen, so auch im sprachlichen Bereich.

An allen Universitäten mit Sprachenzentren (Innsbruck, Salzburg, Wien und Graz) ist seit der Gründung der Sprachenzentren neben einer großen Qualitätsverbesserung auch ein großer Anstieg an Sprachkursen, angebotenen Sprachen sowie TeilnehmerInnen zu bemerken.

Entwicklung der universitären Sprachenzentren

	Start der Zentren (2001 od. 2002)			Stand im Sommersemester 2005		
	Kurse	Teilnehm.	Sprachen	Kurse	Teilnehm.	Sprachen
Innsbruck	53	1.052	22	85	1.867	22
Wien	9	152	5	100	1.718	21
Graz	44	883	5	73	1.200	12
Salzburg	3	70	3	28	434	9

Anhand dieser Entwicklung lässt sich abschätzen, wie groß der Bedarf bzw. die Nachfrage an einem fremdsprachlichen Kursangebot an den Universitäten ist. Nach wie vor ist die Nachfrage in Englisch, Deutsch und den romanischen Sprachen am stärksten. Es ist jedoch auch ein

vermehrter Bedarf an Kursen in Nachbarsprachen bzw. den Sprachen der ‚neuen‘, jüngeren EU-Mitglieder und den asiatischen Sprachen zu vermerken. Auch ein größeres fachsprachliches Angebot wird von der Zielgruppe verlangt. Hier ist das Angebot an allen Sprachenzentren derzeit noch am geringsten und wird in den nächsten Jahren sicher ausgebaut.

2. Ergebnisse einer Bedarfserhebung

Die Wünsche und Bedürfnisse der KursteilnehmerInnen wurden und werden wiederholt durch gezielte Bedarfserhebungen erfragt. In diesen Erhebungen und Befragungen zeigt sich, dass auf der Ausbildungsseite (Universitäten) ein erhöhtes Interesse an zusätzlicher Sprachausbildung vorhanden ist, da die Studierenden sich schon vor dem Einstieg in das Berufsleben Sprachkenntnisse aneignen wollen, die sich in weiterer Folge bei der Arbeitsplatzsuche als Bonus herausstellen können. Zusätzlich ist aber auch ein großes Interesse von Seiten der Öffentlichkeit an Kursen der universitären Sprachenzentren zu bemerken, da Kurse mit höherer Progression und intensives Sprachtraining erwartet werden.

Ich möchte kurz auf einige Ergebnisse einer im Jahr 2004 an der Universität Graz durchgeführten Fragebogenerhebung eingehen, die an ca. 3500 Personen ausgeschickt wurde und von 350 Studierenden bzw. Universitätsbediensteten beantwortet wurde.

Die erste Frage bezieht sich darauf, welche Sprachkenntnisse auf welchem Niveau vorhanden sind. Die drei am häufigsten gemachten Niveaangaben für die jeweilige Sprache sind in nachfolgender Tabelle angeführt.

Kenntnisse in welchen Sprachen plus Niveaangabe

	Sprache	Angegebenes Niveau (Selbsteinstufung)		
1.	Englisch	C1 – 46%	C2 – 37%	B2 – 12%
2.	Französisch	A2 – 30%	B2 – 20%	A1 – 14%
3.	Italienisch	B1 – 27%	A2 – 21%	B2 – 17%
4.	Spanisch	A1 – 40%	A2 – 29%	B1 – 14%

Sprachenlernen an der Universität Graz

	Am häufigsten gelernte Sprachen	Kursbesuch im nächsten Jahr geplant
1.	Spanisch	Französisch
2.	Englisch	Englisch
3.	Französisch	Italienisch
4.	Italienisch	Spanisch

Welche weiteren Sprachen würden Sie noch gerne lernen und aus welchem Grund?

Es gab folgende Antwortmöglichkeiten:

- Um den sprachlichen Anforderungen im Beruf zu entsprechen (Beruf)
- Da ich in einem fremdsprachigen Land studieren/arbeiten möchte (Auslandsaufenthalt)
- Um weitere Zusatzqualifikationen zu erwerben (Zusatzqualifikation)
- Für Urlaub/Freizeit
- Aus persönlichen Gründen
- Freie Antwortmöglichkeit

Für die unten angeführte Tabelle wurden die häufigsten Nennungen für die ersten drei Antwortmöglichkeiten erfasst:

	Beruf	Auslandsaufenthalt	Zusatzqualifikation
1.	Spanisch	Spanisch	Spanisch
2.	Französisch	Italienisch	Italienisch
3.	Italienisch	Französisch	Französisch
4.	Russisch	Russisch	Russisch
5.	Slowenisch	Ungarisch	Ungarisch
6.	Englisch	Arabisch, Slowenisch	Slowenisch, Arabisch

Es wurde auch nach Interesse an einem speziellen fachsprachlichen bzw. kompetenzorientierten Kurs gefragt, was von 64% der TeilnehmerInnen an der Bedarfserhebung mit Ja und nur von 36% mit Nein ausgefüllt wurde. Vor allem bei JuristInnen, WirtschaftswissenschaftlerInnen und NaturwissenschaftlerInnen ist ein gesteigertes Interesse an Fachsprachen zu bemerken, wobei die Bedürfnisse teilweise sehr individuell ausgeprägt und über ein Kursangebot kaum zu decken sind. In diesem Bereich sollte man sich neue Konzepte überlegen, u.U. durch E-Learning-Angebote.

Eine weitere Frage versuchte die Einschätzung der Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen für das Berufsziel zu erfassen. In Summe halten 96% Fremdsprachenkenntnisse für ihr Berufsziel für wichtig (sehr bis ziemlich):

- 71% sehr wichtig
- 25% ziemlich wichtig
- 4% wenig bis nicht wichtig

Eine weitere Einschätzungsfrage zum EU-Ziel, mehrere Sprachen zu erlernen, hat uns interessiert und folgende Frage wurde gestellt: ‚Glauben Sie, dass das EU-Ziel, dass alle EU-BürgerInnen neben der Muttersprache

noch zwei andere Sprachen beherrschen sollen,ist?' Die Frage brachte folgendes Ergebnis:

- Notwendig 12,55%
- Wünschenswert 54,51%
- Erreichbar 10,98%
- Unerreichbar 19,22%
- Unnötig 2,75%

Als Sprachkursanbieter sind wir besonders an den Gründen interessiert, die davon abhalten, einen Kurs zu besuchen bzw. eine neue Sprache zu erlernen. Folgende Gründe wurden in der angegebenen Reihung genannt:

- Zeitmangel, zeitliche Überschneidungen
- Kosten
- Ineffiziente, zu wenig intensive Kurse (zu wenig starke Progression, zu geringe Qualität)
- Zu geringes Angebot, zu wenig Kursplätze
- Fehlende Anrechenbarkeit

In unserer Bedarfserhebung wurde auch nach den Wünschen der KursteilnehmerInnen gefragt, die uns Anbieter dabei unterstützen sollen, den Unterricht den Bedürfnissen der Zielgruppe besser anzupassen. Folgende Punkte wurden am häufigsten genannt:

- Kommunikativer, guter Unterricht: viel mehr Sprechen, Aktivierung der TeilnehmerInnen, Eingehen auf die Bedürfnisse und Interessen, gute Strukturierung des Unterrichts
- Hohe Qualität: sehr gute Lehrende mit guter pädagogischer Ausbildung, gute Materialien
- Schnelle Progression: schnelles und effizientes Sprachenlernen
- Mehr Angebote in Fachsprachen: auf das zukünftige Berufsziel zugeschnittene fachsprachliche Angebote in verschiedenen Sprachen (nicht nur Englisch)

3. Universitäre Leistungen in der Sprachlehre

Die Universitäten haben sich in den letzten Jahren vermehrt auch dem Sprachunterricht sowie der Sprachlehrforschung zugewendet, um Möglichkeiten für effizienteren Unterricht zu entwickeln, um Forschungsarbeiten und Projekte zur Erarbeitung und Erprobung von Innovationen durchzuführen und um bessere Ergebnisse durch Vernetzung und Zusammenarbeit zu erzielen. Zu erwähnen sind unter anderen fünf wichtige Bereiche, die von der Sprachlehrforschung bearbeitet werden:

- Entwicklung von Qualitätskonzepten
- Methodische Weiterentwicklung in der Sprachlehre

- Erprobung / Erarbeitung von E-Learning-Konzepten
- Forschungs- und Projektarbeiten in vielen verschiedenen für die Sprachlehre relevanten Bereichen (Austausch mit nationalen und internationalen Partnern)
- Beginnende Entwicklung von sprachenpolitischen Konzepten

Die erwähnten Bereiche sind für alle Anbieter von Sprachkursen wichtig, da es notwendig ist, innovativ auf die neuen Herausforderungen zu reagieren, um mit der steigenden Konkurrenz mithalten zu können.

4. Verbesserungsmöglichkeiten

Dennoch kämpft die universitäre Sprachausbildung mit bürokratischen Problemen (z.B. umständliche Administrationswege, Vertragsproblematiken) und Ressourcenausstattung (Infrastruktur, Finanzen). Folgende Punkte sind zu erwähnen, wenn man an Verbesserungen und Effizienzsteigerung im universitären Sprachunterricht interessiert ist:

- Ressourcen (Infrastruktur, Finanzen, personelle Ausstattung)
- Sicherung und weitere Verbesserung der Qualität
- Bedeutung der Sprachlehre (Status der Sprachlehrenden, keine Lobby, unsichere Verträge)
- Fehlende Sprachenpolitik (sprachenpolitische Konzepte)
- Aus- und Weiterbildung der Lehrenden und des Organisationspersonals
- Implementierung und Erprobung von Innovationen
- Intensivierung der Vernetzungsarbeit und Zusammenarbeit (so wurde ein Dachverband der universitären Sprachzentren gegründet, der die Vernetzung verstärken soll; es wäre wichtig, auf vielen verschiedenen Ebenen institutionenübergreifend zusammenzuarbeiten)
- Entwicklung eines eigenen, deutlicheren Profils (Abgrenzung zu anderen Kursanbietern), das zu einem Ausbau der Präsenz der universitären Sprachzentren am freien Markt führt

Auf die oben erwähnten Bereiche muss bei der Weiterentwicklung der universitären Sprachzentren verstärkt Wert gelegt werden, wobei die meisten Punkte für viele Anbieter von Sprachkursen relevant sind. Es sollte versucht werden, die Rahmenbedingungen für Sprachlehre zu verbessern, um an den Universitäten möglichst innovative Konzepte entwickeln bzw. implementieren zu können (auch in Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen und Sprachkursanbietern), die in weiterer Folge von anderen Sprachkursanbietern übernommen werden können.

5. Künftige Fragestellungen

Für uns als Sprachkursanbieter, die an der Schnittstelle zwischen Universität und freiem Markt stehen, ergeben sich einige Weichenstellungen, die in nächster Zeit zu lösen sind. Dies wird am ehesten durch

intensive Zusammenarbeit und regen Austausch gelingen, da die zukünftigen Aufgabenstellungen in Zeiten beschränkter finanzieller Mittel für eine Institution alleine kaum zu bewältigen sind. Diese Themen, die in der folgenden Liste anhand einiger Stichworte angeführt sind, beschäftigen uns derzeit auch im Dachverband der Sprachenzentren intensiv:

- Qualitätssicherung (qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung der Lehrenden, Qualität im Bereich der Organisation)
- Implementierung von europäischen Standards (GERS, Transparenz und Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen)
- Europäisches Sprachenportfolio (wichtig für das Konzept des lebenslangen Lernens und der Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfeldes, Einsatzmöglichkeiten)
- Internationale Zertifikate (Vergleich der Sprachkenntnisse, welche Zertifikate?)
- E-Learning (Blended Learning, flexible Modelle, Förderung des selbstständigen Lernens)
- Selbstständiges Lernen (neue Modelle und Konzepte, die das lebenslange Lernen auch auf informeller Ebene fördern)
- Lernstrategien (wichtig zur Förderung des selbstständigen Lernens, integrativer Ansatz)
- Fachsprachen (vermehrter Bedarf, wie reagieren wir darauf, neue Konzepte)
- Materialentwicklung (in Hinblick auf Fachsprachen, E-Learning, Lernstrategien, GERS und Sprachenportfolio)
- Modularisierung des Sprachunterrichts (flexiblere Modelle)
- Sprachenbewusstsein (Schaffung von sprachenfreundlichen Gesellschaften)
- Mehrsprachigkeit (Konzepte/Didaktik mehrsprachiger Verständigung)
- Vernetzung und Zusammenarbeit (zur Erreichung einer besseren Qualität und innovativer Konzepte – wichtig ist eine breite Basis)

Die Liste könnte noch fortgesetzt werden, dies sind jedoch einige der wichtigen Fragen, die uns beschäftigen und die in sprachpolitische Konzepte einfließen sollten, wobei auch die Frage der Prioritätensetzung für jede Institution zu klären ist, da nicht jeder Punkt für jeden Sprachkursanbieter gleich wichtig ist.

6. Ausblick

Die Herausforderungen an den Sprachunterricht und an die Anbieter von Sprachkursen werden auch in Hinkunft stark und schnell wachsen, weshalb es notwendig sein wird, gemeinsam Strategien und Konzepte zu entwickeln, zu erproben und umzusetzen, um den Anforderungen der jeweiligen Zielgruppe entsprechen zu können. Es wäre auch notwendig, sprachpolitische bildungsbereichsübergreifende Konzepte zu entwickeln, die die Basis für die Arbeit der Sprachkursanbieter sein sollten. Folgendes

kurze Zitat aus dem EK-Aktionsplan skizziert in wenigen Worten, auf welche Herausforderungen wir zu reagieren haben; die Frage der Umsetzung wird in nächster Zeit zu klären sein:

Es werden geeignete Strukturen benötigt, die Menschen aller Altersklassen zum Sprachenlernen motivieren, Ratschläge zur Aufnahme von Kursen erteilen und einen problemlosen Zugang zu einer Vielzahl unterschiedlicher Sprachlernaktivitäten bieten. (Aktionsplan der Europäischen Kommission zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt 2004-2006, S. 15.)

2.4.4 Grundkompetenzen für Lebenslanges Lernen (LLL) – eine Herausforderung für Schule und Hochschule?

Der Vortrag der Bildungspsychologin Christiane Spiel von der Fakultät für Psychologie der Universität Wien wird in der Folge zusammengefasst und sinngemäß wiedergegeben.⁶⁶

Bereitschaft, Interesse und Kompetenz zum LLL sind zentrale Anforderungen der Wissensgesellschaft. Daher ist die Förderung des LLL ein Kernziel der europäischen Bildungspolitik. Auf EU-Ebene wird immer wieder eine Diagnose der Schlüsselkompetenzen für LLL gefordert (u. a. der Lernbereitschaft und der Lernfähigkeit). In der motivationspsychologischen Forschung werden als zentrale Voraussetzungen für LLL v.a. das Interesse und die Wertschätzung für Bildung und Lernen genannt sowie die Kompetenzen, diese Bildungsmotivation auch umzusetzen. Wesentlich ist hier, dass LLL nicht erst nach der schulischen Ausbildung beginnen kann, sondern dass der Grundstein für Lernkompetenzen, Bildungsmotivation und Bildungsinteresse bereits in der Schule gelegt werden muss. In der Praxis ist jedoch eher das Gegenteil zu beobachten. SchülerInnen haben oft bedeutende Motivations- und Lernprobleme. Das Interesse an Schule und schulischem Lernen nimmt mit zunehmendem Alter eher ab. Als illustrierende Beispiele dazu wurden einige Ergebnisse aus der von Christiane Spiel und Barbara Schober im Auftrag des BMBWK durchgeführten Studie „IST-Stand-Analyse zu Grundkompetenzen und Werthaltungen für LLL bei SchülerInnen“ vorgestellt, in der eine Umfrage bei SchülerInnen und Lehrenden der 4., 8. und 11. Schulstufe (VS, HS, AHS) durchgeführt wurde.

Wie die neuere Literatur zeigt, ist Motivation keine stabile Eigenschaft einer Person, sondern ist als Prozess zu sehen, der die Einleitung und Aufrechterhaltung von (Lern)Handlungen steuert. Die zentrale Frage ist daher, wie schulische Lernaktivitäten von Lernenden als attraktive Handlungsmöglichkeiten angesehen werden können. Basis dazu ist das Handlungsphasenmodell mit den vier Phasen Abwägen – Planen – Handeln – Bewerten. In der ersten Phase wird überlegt, ob überhaupt mit einer Lernhandlung begonnen werden soll, Reflexionen hinsichtlich des Wertes der Lernhandlung und der Erwartung über die eigene Kompetenz dazu werden angestellt, die eigenen Fähigkeiten, Selbstwirksamkeit und Bezugsnormen zu anderen werden überlegt. In der Planungsphase wird

⁶⁶ Basierend auf den Folien der Vortragenden sowie dem Resümee von Arthur Mettinger und Kathrin Kordon sowie dem Workshop-Protokoll von Nadja Kerschhofer-Puhalo und Thomas Leyh.

der Verlauf der Lernhandlung geplant. In der Phase des tatsächlichen Handelns sind Lernkompetenzen ebenso wie in der Planungsphase von Bedeutung. In der abschließenden Bewertung der Lernhandlung wird das Produkt/Ergebnis mit dem Einsatz verglichen. Im Attributionsstil wird der eventuelle Misserfolg erklärt und entweder sich selbst und/oder externen Umständen zugeschrieben. Auf dieser Bewertung beruhen dann die nächsten Lernschritte.

In der oben zitierten Studie wurden SchülerInnen nach den Faktoren, die Lernen mit Freude und Spaß verbinden, gefragt. Hier zeigt sich, dass für SchülerInnen besonders das Lernen in Gesellschaft (v.a. bei Mädchen), das Ansprechen von Interessen und das Kompetenzerfinden zur Freude am Lernen beitragen. Die Schule als Ort des Lernens wird mit zunehmendem Alter immer weniger positiv bewertet!

Fragt man LehrerInnen nach den Gründen für den Misserfolg von SchülerInnen, so schreibt nur ein sehr geringer Prozentsatz der Lehrenden sich selbst, also der Lehrperson bzw. den Faktoren des Unterrichts einen Einfluss darauf zu. Hingegen seien familiäre Gründe, Konzentration, Anstrengung/Fleiß sowie allgemeines Desinteresse und schlechte Motivation der SchülerInnen wesentlich für den Misserfolg verantwortlich.

Die Frage nach dem grundsätzlichen Sinn des Lernens wird von SchülerInnen zunehmend mit der Haltung „non vitae, sed scholae discimus“ beantwortet. Eigentliches Lernziel scheint das Zeugnis bzw. der Erwerb eines „Scheines“ zu sein.

Dieser Haltung könnte entgegengewirkt werden durch die Vermittlung der Fähigkeit zum „selbst regulierten Lernen“ (SRL), die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess effizient und zielführend zu gestalten. Das 3-Schichtenmodell des SRL nach Boekaerts geht von einer dynamischen Interaktion von kognitiven Strategien (Informationsaufnahme und -verarbeitung), metakognitiven Strategien (Steuerung des Lernverhaltens) und einem Ziel- und Ressourcenmanagement verbunden mit einer motivationellen Komponente aus. Doch gerade diese Regulation des Selbst ist eine Fähigkeit, die derzeit in den Schulen viel zu wenig gefördert wird.

Aus diesen Ausführungen können folgende Forderungen für Schule und Hochschule abgeleitet werden:

- Mit der Förderung bzw. Stützung und Erhaltung einer positiven Motivation als Ausgangspunkt für erfolgreiche Lernprozesse soll möglichst früh begonnen werden.
- Persönliche Interessen sollen stärker berücksichtigt werden, individualisiertes Lernen soll ermöglicht werden.
- Selbst gesteuertes Lernen, bei dem gelernt wird, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, sollte ein eigenes Lehrziel sein, und zwar in der Schule ebenso wie an der Hochschule.
- Das Lernen in Gruppen bzw. an Projekten als Übung zum selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernen muss forciert werden.
- Die Kompetenzerweiterung als Ziel des Lernens sollte stärker betont werden, eine reine Performanzorientierung im Sinne des Sammelns von Zeugnissen hingegen in den Hintergrund treten.

- Motivationsförderndes Leistungsfeedback ist ein wesentlicher Aspekt. Die Verantwortung liegt hier vor allem bei den Feedback-Gebenden, die bedenken sollen, wie weitreichend der Einfluss auch einzelner „nur so dahingesagter“ Äußerungen auf die SchülerInnen sein kann. Auch die Kompetenz, Feedback annehmen zu können, muss gestärkt werden.
- Die Kompetenz zur Motivationsförderung sollte sowohl in der Lehreraus- und -weiterbildung als auch in der Kommunikation zwischen Lehrenden einen wichtigeren Stellenwert einnehmen.

3 Anhang

3.1 Programm

2010

PROGRAMM

**Sprachen –
eine Kernkompetenz
in einem Europa von morgen**

Die gemeinsame Umsetzung der
europäischen Ziele bis 2010 in Österreich

21. 9. 2005, Wien

ÖSZ
Österreichisches
Sprachzentrum
2010

bm:bwk

Sprachzentrum

Kontakt

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Hans-Sachs-Gasse 31, 8010 Graz
T: ++43 (0)316/624150
www.sprachen.ac.at

Ihre Ansprechpartnerinnen

Mag. Elisabeth Jantscher
jantscher@sprachen.ac.at

Mag. Petra Högler
högler@sprachen.ac.at



Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen

Die gemeinsame Umsetzung der europäischen Ziele bis 2010 in Österreich

Mittwoch, 21. September 2005

Universitätscampus AAKH
der Universität Wien, Hof 1
Alser-Strasse 4, 1090 Wien

Registrierung und Plenarsitzung
Aula am Universitätscampus (Eingang 1,11)

Workshops:
Sprachzentrum der Universität Wien (Eingang 1,16,2)

Veranstalter:
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (OSZ)
Sprachzentrum der Universität Wien (SZUW)
Center für berufsbildungswissenschaftliche Sprachen (CEBS)

Moderator:
Cyprian Henckler (OSZ)

09.30-09.39 Registrierung der Teilnehmenden

09.30-10.30 Begrüßung, Einleitung

Anton Dobant
Leiter der Sektion I des BMBWK

Arthur Metzinger
Vizepräsident der Universität Wien

Plenarsitzung

Pavel Cech

Experte des European

Leiter der Sektion „Internationale Beziehungen und Europäische Integration“ im Schulministerium der Tschechischen Republik (1996-2003)

Kaffeepause

10.30-11.00 Workshopphase 1

WS 1: Lehrerfortbildung

Leitung: Franz Mithöfner (CEBS)

Impulsreferate: Elzabeta Aljasec-Hackl (SZEAK, Vorarlberg)

David Henry (Universität Graz)

Barbara Seiblicher (Universität Wien)

WS 2: Fortbildung und Standards

Leitung: Gernot Ahnle (OSZ)

Impulsreferate: Annela Horak (PA der DÖGWS Graz-Seckau)

Mano Rieder (Volkshochschule Ottakring)

WS 3: Fremdsprachlicher Erläuterungsprozess

Leitung: Edith Malspöcker (LSR für Burgenland)

Impulsreferate: Maria Fellnerbauer (PA der Erdbeize Wien)

Georg Gombos (Universität Klagenfurt)

WS 4: Lebenslanges Sprachlernen

Leitung: Arthur Metzinger (Universität Wien)

Impulsreferate: Sabine Archon (Institut für Bildungsberatung der VIZ/ÖH)

Sabine Landauer (Lehrstuhl für Fremdsprachen – Sprachzentrum der Universität Graz)

11.00-14.00 Mittagspause

14.00-15.30 Workshopphase 2

Überführung der Arbeit in den vier Workshops

15.30-16.00 Kaffeepause

16.00-17.00 Schlusssitzung

Präsentation der Workshopbeiträge

Schlussreden und Ausblick

3.2 Fotodokumentation

Eröffnung

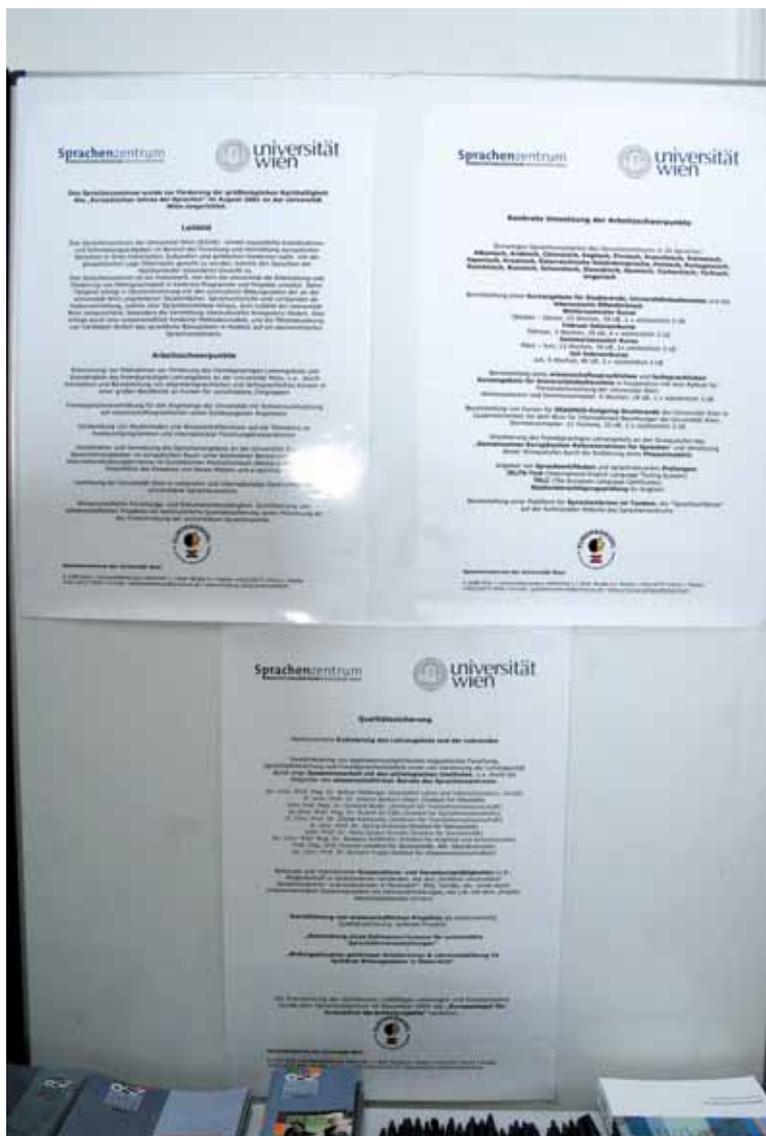


Von links: Anton Dobart (Leiter der Sektion I im BMBWK), Dagmar Heindler (Geschäftsführerin des ÖSZ, Gesamtmoderation der Tagung), Pavel Cink (Experte des Europarats; Plenarreferent) und Arthur Mettinger (Vizerektor der Universität Wien)



Dagmar Heindler (Geschäftsführerin des ÖSZ) moderierte die Tagung











Pausengespräche









Impressionen aus den Workshops



Franz Mittendorfer (CEBS) leitete WS 1 zum Thema „LehrerInnenbildung“





Gunther Abuja (ÖSZ), Leiter von WS 2 zum Thema „Portfolio-Management“ im Bild mit Mario Rieder (Bildungszentrum der VHS Staking)



Edith Mühlgaszner (LSR für Burgenland), Leiterin von WS 3 zum Thema „Fremdsprachlicher Frühbeginn“, und Georg Gombos (Universität Klagenfurt)





Arthur Mettinger (Universität Wien), Leiter von WS 4 zum Thema „Lebenslanges Sprachenlernen“, mit den Impulsreferentinnen Sabine Archan (ibw) und Isabel Landsiedler (treffpunkt sprachen – Sprachenzentrum der Universität Graz)





Schlussplenum



Von links: Anton Dobart (Leiter der Sektion I im BMBWK), Kathrin Kordon (Leiterin des SZUW), Dagmar Heindler (Geschäftsführerin des ÖSZ) und Arthur Mettinger (Vizektor der Universität Wien)



Franz Mittendorfer (CEBS) berichtete über die Ergebnisse aus WS 1 zum Thema „LehrerInnenbildung“



Gunther Abuja (ÖSZ) berichtete über die Ergebnisse aus WS 2 zum Thema „Portfolios und Standards“



Edith Mühlgaszner (LSR für Burgenland) berichtete über die Ergebnisse aus WS 3 zum Thema „Fremdsprachlicher Frühbeginn“



Arthur Mettinger (Universität Wien) berichtete über die Ergebnisse aus WS 4 zum Thema „Lebenslanges Sprachenlernen“

3.3 TeilnehmerInnenliste

Abuja, Gunther, Mag.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum,
Hans-Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz

Allgäuer-Hackl, Elisabeth, Mag.

SpEAK, Pädagogisches Institut des Bundes in Vorarlberg,
Carinagasse 11, 6800 Feldkirch

Archan, Sabine, Mag.

ibw - Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft,
Rainergasse 38, 1050 Wien

Arzt, Albert

Gewerkschaft Öffentlicher Dienst – Berufsschullehrer,
Wipplingerstraße 35/III, 1010 Wien

Baliko, Ludwig, FI HOL

Landesschulrat für Burgenland,
Kernausteig 3, 7001 Eisenstadt

Beikircher, Romana, Mag.

Sokrates Nationalagentur Österreich,
Schreyvogelgasse 2, 1010 Wien

Besters-Dilger, Juliane, Univ.-Prof. Dr.

Institut für Slawistik, Universität Wien,
Spitalgasse 2 Hof 3, 1090 Wien

Bogenreiter-Feigl, Elisabeth, Mag.

Verband Österreichischer Volkshochschulen,
Weintraubengasse 13, 1020 Wien

Bruck-Oppel, Andrea, Prof. Mag.

Höhere Bundeslehranstalt für Tourismus und wirtschaftliche Berufe,
Bergheidengasse 5-19, 1130 Wien

Budin, Gerhard, Univ.-Prof. Dr.

Universität Wien, Zentrum für Translationwissenschaften,
Gymnasiumstraße 50, 1190 Wien

Buttaroni, Susanna, Dr.

Verein „Projekt Integrationshaus“,
Engerthstraße 161-163, 1020 Wien

Carnevale, Carla, Dr.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum,
Hans-Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz

Cink, Pavel, Dr.

Diamantová 746, 15400 Praha 5 – Slivenec

Dobart, Anton, Sekt.Chef Dr.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Sektion I,
Minoritenplatz 5, 1014 Wien

Eberhardt, Edith

Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik,
Dornburggasse 93, 7400 Oberwart

- Egger**, Gerlinde, Prof.
Pädagogische Akademie des Bundes in Innsbruck,
Pastorstraße 5-7, 6020 Innsbruck
- Ernst**, Josef, Oberst Dr.
Sprachinstitut des Bundesheeres an der
Landesverteidigungsakademie (SIB),
Roßauer Lände 1, 1090 Wien
- Fallend**, Ksenija, Dr.
Fachhochschule St. Pölten,
Herzogenburgerstraße 68, 3100 St. Pölten
- Felberbauer**, Maria, Prof. Dr.
Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien,
Mayerweckstraße 1, 1210 Wien
- Fleck**, Elfie, MinRätin Mag.
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Referat V/12a,
Minoritenplatz 5, 1014 Wien
- Fleischer**, Alice, Mag.
Wirtschaftsförderungsinstitut Österreich,
Wiedner Hauptstraße 63, 1045 Wien
- Fuckenrieder**, Rosemarie
Berufsschule für Bank-, Industrie- und Speditionskaufleute,
Längenfeldgasse 13-15, 1120 Wien
- Gaderer**, Heinz, Dr.
Berufspädagogische Akademie des Bundes in Wien,
Grenzackerstraße 18, 1100 Wien
- Gassner**, Otmar, Mag. Dr.
Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg,
Lichtensteinerstraße 33, 6800 Feldkirch
- Gilbert**, Martin
Education Development Manager, British Council,
Siebensterngasse 21, 1070 Wien
- Glatz**, Manfred, FI Mag.
Landesschulrat für Steiermark,
Körblergasse 23, 8015 Graz
- Gombos**, Georg, Ao. Univ.-Prof. Dr.
Institut für Erziehungswissenschaft u. Bildungsforschung, Abteilung
für Interkulturelle Bildung, Universität Klagenfurt,
Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt
- Hasenhütl**, Marianne
Hauptschule Himberg,
Kirchenplatz 2, 3225 Himberg
- Heindler**, Dagmar, MinRätin Dr.
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum,
Hans-Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz

- Hofer-Ludwig**, Gabriele, Mag.
Landesschulrat für Niederösterreich, Abteilung für Schulversuche und
Schulentwicklung
Rennbahnstraße 29, 3109 St. Pölten
- Höfinghoff**, Marina, Dr.
Sprachenzentrum der Universität Wien,
Alserstraße 4, Universitätscampus AAKH Hof 1,
Zugang 1.16, 1090 Wien
- Horak**, Angela, Prof. Dr.
Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau,
Georgigasse 85-89, 8020 Graz-Eggenberg
- Huber**, Hanspeter, Mag.
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Sektion I,
Minoritenplatz 5, 1014 Wien
- Hutz**, Michaela, Kindergarteninspektorinnen
Amt der Tiroler Landesregierung, Abt. Bildung, Referat I –
Schulorganisation und Kinderbetreuung,
Heiliggeiststraße 7-9 (Landhaus 2), 6020 Innsbruck
- Inmann-Trojer**, Sigrun, Mag.
Universität Wien, Innovationszentrum GmbH,
Alserstraße 4, Universitätscampus, AAKH, Hof 1, 1090 Wien
- Jankovic**, Patrizia, Mag.
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Sektion V,
Freyung 1, 1010 Wien
- Jantscher**, Elisabeth, Mag.
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum,
Hans-Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz
- Jerolitsch**, Edda, Mag.
Bundeshandelsakademie Wien 10,
Pernerstorfergasse 77, 1100 Wien
- Keiper**, Anita
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum,
Hans-Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz
- Koleff**, Inge-Anna, Mag.
Verband Wiener Volksbildung,
Hollergasse 22, 1150 Wien
- Koller**, Annelies, Mag.
Intel 6, 6811 Göfis
- Koller**, Anneliese, MinRätin Dr.
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung
VII/4,
Teinfaltstraße 8, 1014 Wien
- Koncki-Polt**, Margarethe
J.-Schöffel-Hauptschule,
Alois Mayergasse 4, 3002 Purkersdorf

- König, Franz, Mag.**
Höhere Technische Lehranstalt,
Markt 136, 5431 Kuchl
- Kordon, Kathrin, Mag.**
Sprachenzentrum der Universität Wien,
Alserstraße 4, Universitätscampus AAKH/Hof 1, 1090 Wien
- Krawarik, Christine, Dr.**
Vorsitzende des Verbandes der Elternvereine an den höheren und
mittleren Schulen Wiens
Friedlgasse 53/4, 1190 Wien
- Landsiedler, Isabel, Dr.**
treffpunkt sprachen – Sprachenzentrum der Universität Graz, Villa
Malwine, Johann-Fux-Gasse 30, 1. Stock, 8010 Graz
- Lattinger, Horst, Amtsführender Präsident HR Mag. Dr.**
Landesschulrat für Steiermark,
Körblergasse 23a, 8015 Graz
- Mangold-Renner, Heidi, Prof. Mag.**
Handelsakademie VBS Floridsdorf,
Fanklinstraße 24, 1210 Wien
- Mayer-Tauschitz, Isolde, Mag.**
Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik,
Lederergasse 32d, 4020 Linz
- Melega, Monica, Mag.**
Sprachenzentrum der Universität Wien,
Alserstraße 4, Universitätscampus AAKH Hof 1, Zugang 1.16, 1090 Wien
- Mettinger, Arthur, Vizerektor Univ.-Prof. Dr.**
Rektorat Büro B der Universität Wien,
Dr.-Karl-Lueger-Ring 1, 1010 Wien
- Mitrovic, Mariana**
Internationales Sprachenzentrum der Leopold-Franzens-Universität
Innsbruck,
Innrain 52, Bruno-Sander-Haus, 1. Stock, 6020 Innsbruck
- Mittendorfer, Franz, Prof. Mag.**
CEBS – Center für berufsbezogene Sprachen, Pädagogisches Institut
des Bundes für Salzburg, Abt. BBS,
Erzabt-Klotz-Straße 11, 5020 Salzburg
- Mühlgaszner, Edith, LSI Mag.**
Landesschulrat für Burgenland, Abteilung für Minderheitenangelegenheiten,
Kernausteig 3, 7000 Eisenstadt
- Mühlgaszner, Silvia**
Amt der Burgenländischen Landesregierung, Abteilung 2 – Kinder-
garteninspektorat,
Europaplatz 1, 7000 Eisenstadt
- Neudert, Georg, Prof.**
CEBS – Center für berufsbezogene Sprachen, Pädagogisches Institut
des Bundes für Salzburg,
Erzabt-Klotz-Straße 11, 5020 Salzburg

- Newby**, David, Univ.-Prof. Dr.
 Institut für Anglistik, Universität Graz,
 Heinrichstraße 36, 8010 Graz
- Pichler-Stainern**, Christian, Mag.
 Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich,
 Schottengasse 4, 1010 Wien
- Pojer**, Wolfgang, HD
 Hauptschule I,
 Edelsee-Straße 15, 8190 Birkfeld
- Prochazka**, Anton, Mag.
 Informations- u. Fortbildungszentrum f. d. Fremdsprachenunterricht
 am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien,
 Grenzackerstraße 18, 1100 Wien
- Pühringer-Kriegner**, Andrea, OR Mag.
 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung II/4,
 Minoritenplatz 5, 1014 Wien
- Racz**, Veronika, VL
 Volksschule Weiden bei Rechnitz,
 7463 Weiden bei Rechnitz
- Reisigl**, Verena, Mag.
 Höhere Bundeslehranstalt für Tourismus,
 Neubauweg 9, 6380 St. Johann in Tirol
- Renner**, Helmut, Prof.
 CEBS – Center für berufsbezogene Sprachen, Pädagogisches Institut
 des Bundes für Salzburg, Abt. BBS,
 Erzabt-Klotz-Straße 11, 5020 Salzburg
- Ressmann**, Markus, Mag.
 Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten,
 Kaufmannngasse 8, 9020 Klagenfurt
- Rieder**, Mario
 LernRaum – Bildungszentren an der Volkshochschule Ottakring,
 Ludo-Hartmann-Platz 7, 1160 Wien
- Riegler**, Petra, Mag.
 Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum,
 Hans-Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz
- Salzmann**, Gerald, MMag. Dr.
 Institut für Bildung und Beratung, Verein „Kärntner Kinderbetreuung“,
 Rudolfsbahngürtel 2/1, 9020 Klagenfurt
- Santner**, Burgi, Mag.
 treffpunkt sprachen – Sprachenzentrum der Universität Graz, Villa
 Malwine, Johann-Fux-Gasse 30, 1. Stock, 8010 Graz
- Schimek**, Franz, FI Prof. Dr.
 Stadtschulrat für Wien, Europa Büro,
 Auerspergstraße 15/22, 1080 Wien

- Schindler**, Ilse, Mag.
Pädagogische Akademie des Bundes in Wien,
Ettenreichgasse 45a, 1100 Wien
- Schmarda-Außerlechner**, Sabine, Mag.
Pädagogisches Institut des Landes Tirol,
Adamgasse 22, 6020 Innsbruck
- Schneider**, Michaela, Mag.
Berufsförderungsinstitut Österreich,
Kaunitzgasse 2, 1060 Wien
- Seidlhofer**, Barbara, Ao. Univ.-Prof. Dr.
Universität Wien, Institut für Anglistik, Spitalgasse 2-4,
Universitätscampus AAKH / Hof 8, 1090 Wien
- Smahel**, Maria
Österreichischer Verband der Elternvereine an öffentlichen
Pflichtschulen – Dachverband,
Spiegelgasse 3/9, 1010 Wien
- Spiel**, Christiane, Univ.-Prof. Mag. DDr.
Dekanat der Fakultät für Psychologie,
Liebiggasse 5, 1010 Wien
- Stangl**, Roswitha, VD
Volksschule Eggenburg,
Mozartstraße 12, 3730 Eggenburg
- Stegu**, Martin, Prof. Dr.
Institut für Romanistik der WU Wien, Philologisch-Kulturwissen-
schaftliche Fakultät
Spitalgasse 2, Hof 8, 1090 Wien
- Steinhuber**, Belinda, Mag.
Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe,
Leopold-Werndl-Straße 7, 4400 Steyr
- Stockhammer**, Richard, MinRat Mag.
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung I/5,
Minoritenplatz 5, 1014 Wien
- Valsky**, Claudia, Mag.
Pädagogisches Institut der Stadt Wien,
Burggasse 14-16, 1070 Wien
- Varga**, Nicole
Amt der Burgenländischen Landesregierung, Abteilung 2 – Kinder-
garteninspektorat,
Europaplatz 1, 7000 Eisenstadt
- Volz**, Gerhard, Mag.
Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich, Nationales Europass
Zentrum,
Schottengasse 4/26, 1010 Wien
- Wagner**, Doris, BSI
Landesschulrat für Niederösterreich,
Rennbahnstraße 29, 3109 St. Pölten

Wallner, Claudia, Mag.
Max Hueber Verlag,
Sulzengasse 2, 1230 Wien

Weiss, Andreas, Ao.Univ.-Prof. Dr.
Universität Salzburg, Institut für Germanistik,
Akademiestraße 24, 5020 Salzburg

Wieden, Wilfried, Univ.-Prof. Dr.
Universität Salzburg, Institut für Anglistik und Amerikanistik,
Akademiestraße 24, 5020 Salzburg

Zehentner, Josef, Mag.
Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg,
Erzabt-Klotz-Straße 11, 5020 Salzburg

Zhao-Heissenberger, Gertrude, MinRätin Mag.
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Referat I/3a,
Minoritenplatz 5, 1014 Wien

ProtokollantInnen und administrative Unterstützung⁶⁷:

Fuhrmann, Susanne, Mag.
Linzerstraße 68/11, 1140 Wien

Kerschhofer-Puhalo, Nadja, Mag.
Morizgasse 2/2/47, 1060 Wien

Labus, Magdalena
Högelmüllergasse 6/37, 1050 Wien

Leyh, Thomas
Breitenseer Straße 51/5/7, 1140 Wien

Nägerl, Andrea
Laaer Straße 76b, 2111 Rückersdorf

Swierczyna, Eva
Hasnerstraße 28/6, 1160 Wien

Waltl, Heike, Mag.
Weiglasse 16/24, 1150 Wien

⁶⁷ Für die Erstellung des Tagungsprotokolles sowie auch für die administrative Konferenzunterstützung konnten Studierende bzw. AbsolventInnen der Universität Wien gewonnen werden.

3.4 Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemein bildende höhere Schule(n)
BHS	Berufsbildende höhere Schule(n)
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
CEBS	Center für berufsbezogene Sprachen
EBLUL	European Bureau for Lesser-Used Languages
EFSZ	Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates
EK	Europäische Kommission
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
EU	Europäische Union
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER(S)	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HLW	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe
HS	Hauptschule(n)
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie(n)
LLL	Lebenslanges Lernen
ÖSKO	Österreichisches Sprachenkomitee
ÖSZ	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
PA	Pädagogische Akademie
PH	Pädagogische Hochschulen
PI	Pädagogisches Institut
PIB	Pädagogisches Institut des Bundes
SZUW	Sprachenzentrum der Universität Wien
VS	Volksschule(n)

Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum ist ein Fachinstitut für Innovationen im Bereich des Sprachenlernens:

- Wir verfolgen aktuelle Entwicklungen zu Sprachenpolitik und Sprachendidaktik und gestalten diese in internationalen Fachgremien mit.
- Wir konzipieren Projekte zur Weiterentwicklung des Sprachunterrichts und begleiten deren praktische Umsetzung.
- Wir führen Aktionsprogramme und Wettbewerbe der Europäischen Union und des Europarates durch und werten diese aus.
- Wir vernetzen und verbreiten Informationen zu Sprachenlernen und Sprachenpolitik und sind Ansprechpartner für fachliche Fragen.

Mehr Informationen zu unseren Arbeitsbereichen finden Sie unter:

www.sprachen.ac.at



