



Wegweiser: Individualisierung – Standardisierung

Modellvorschläge, Perspektiven, Visionen

Dokumentation des CEBS und des bm:ukk – Sektion 2 als Auftraggeber

IMPRESSUM

Mitarbeiterinnen & Mitarbeiter:
Team des CEBS, zusammengestellt
von Helmut Renner

Fotos:
F. Mittendorfer, B. Steinhuber,
H. Renner, Wild&Team

Infografiken:
Helmut Renner & textzentrum graz

Logo:
Mag. Christian Glas

Layout:
textzentrum graz

Druck:
Kopierstelle des bm:ukk, Wien

Versand:
bm:ukk / Sektion II

Verbreitung:
an berufsbildenden Schulen
Österreichs, an einschlägigen
Institutionen im In- und Ausland

Kontakt:
cebs@cebs.at oder
helmut.renner@cebs.at

www.cebs.at

Inhalt

Vorwort BM Claudia Schmied.....	4
Vorwort Sektionschef Theo Siegl	4
Editorial	5
1. Sprachen in der Welt / Sprachen in Österreich	7
Sprachen der Welt	8
Sprachensituation an berufsbildenden Schulen	10
Die slawischen Sprachen in Österreich.....	12
2. Grundsatzartikel	19
Integriert, mehrsprachig, individualisiert, kompetenzorientiert – die Marke „Berufsbildung“ im modernen Sprachenunterricht	20
Die „Bilinguale Schule“ – Versuch einer Definition in Theorie und Praxis	24
3. Internationales.....	27
Can we assess cultural competence?.....	28
Der Einsatz von CLIL in europäischen Ländern – dokumentierte Ergebnisse.....	30
Das CertiLingua Exzellenzlabel für mehrsprachige europäische & internationale Kompetenzen	32
4. Qualitätssicherung und Individualisierung.....	35
Bildungsstandards – Hindernis oder Hilfe?	36
Individualisierung des Sprachenunterrichts mit Hilfe des Europäischen Sprachenportfolios 15+ ...	44
(Hoch-)Begabte an der Berufsbildenden Höheren Schule.....	48
Internationale Zertifikate.....	52

 5. Schule im Umbruch.....	55
Diagnoseverfahren Englisch – AOC-Check	56
Überlegungen zur Reife- und Diplomprüfung für (Fremd)Sprachen an berufsbildenden höheren Schulen.....	58
  6. Aus der Praxis	65
„Teaching Handelsschule“.....	66
Der Einsatz von Lernplattformen im Sprachenerwerb – ein Erfahrungsbericht.....	68
Interkulturelles Lernen im Sprachunterricht.....	71
Realistisch betrachtet: Virtualität in der schulischen Praxis	75
Neue Lehr- und Lernformen – Konzept	78
  7. SprachGastein 2006 – Der CEBS-Kongress retrospektiv	81
Rod Bolitho, Keynote 2: "Chickens and eggs".....	82
SprachGastein 2006 aus persönlicher Sicht.....	84

Vorwort

BM Claudia Schmied



Das Center für berufsbildende Sprachen, CEBS sorgt dafür, dass die Unterrichtenden über die wichtigsten Fragen und Teilaufgaben der Sprachenausbildung an den berufsbildenden Schulen einen fundierten Überblick erhalten und dass neue Entwicklungen in den Unterricht einfließen. Der Wegweiser informiert über die verschiedenen Themen eines modernen Sprachenunterrichts.

Bestmöglicher Sprachenunterricht für unsere Schülerinnen und Schüler geht mit regelmäßiger Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern einher. Selbst die ehrgeizigsten sprachpädagogischen und sprachdidaktischen Ansätze und Projekte sind nur dann effektiv, wenn sie in die Schulen hineingetragen und in ein erfolgreiches Unterrichtskonzept integriert werden.

Dafür brauchen wir neben der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, Neues anzunehmen, ganz besonders das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer. Informieren Sie sich über Sprachenpolitik und bringen Sie die verschiedenen Ideen in den Schulalltag ein! Ich wünsche Ihnen viel Vergnügen und zahlreiche Anregungen bei der Lektüre dieses Wegweisers.

Claudia Schmied

Sektionschef Theo Siegl



Die Entwicklung des Sprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen ist eines der zentralen Themen in der Sektion für Berufsbildung. Es ist unbestritten, dass zu jeder fundierten allgemein-beruflichen Ausbildung auch die Beherrschung von mindestens einer, meist zweier oder mehrerer Sprachen zählt. Um die vielfältigen Impulse von europäischer wie nationaler Ebene zu bündeln, hat das CEBS die Aufgabe übernommen, einen Wegweiser über die sprachenpolitischen wie die sprachpädagogischen Entwicklungen, die zur Zeit diskutiert werden, zu erstellen, um Ihnen als Lehrerin oder Lehrer die Möglichkeit anbieten zu können, sich einen Überblick zu verschaffen. Der Wegweiser ist auch als Denkanstoß gedacht. Wenn der eine oder andere Aspekt als Diskussionsgrundlage dient, die eine oder andere Methode Eingang in den Sprachenunterricht findet, können wir den Weg des innovativen Sprachenunterrichts, den wir schon seit langem beschreiten, gezielt fortsetzen. Ich danke Ihnen daher für Ihre Bereitschaft, sich mit innovativen Themen unter anderem anhand dieser Broschüre auszutauschen und damit zu einem erfolgreichen Unterricht beizutragen.

Theo Siegl

Editorial

Für das Team des CEBS: Franz Mittendorfer / Helmut Renner

Was uns bewegt hat, diese Publikation zu erstellen

Wir Sprachenlehrerinnen und Lehrer stehen mitten in einem umfassenden Prozess einer internationalen und nationalen Bildungsentwicklung, den wir einerseits herbeigewünscht haben, der uns aber andererseits fordert und beschäftigt, wenn wir ihn tatsächlich im Rahmen unserer Möglichkeiten und im Einklang mit unseren Werten mitgestalten wollen.

Das CEBS als Sprachenkompetenz-Zentrum der Sektion Berufsbildung ist als Servicestelle sowohl dem bm:ukk als auch unseren Kollegen und Kolleginnen verantwortlich. So verstehen wir auch unsere Publikationen und sehen dies als informativen Beitrag für weitere Überlegungen und Diskussionen mit den Schwerpunkten 'Individualisierung – Standardisierung'.

Unser Team und seine Verantwortungsbereiche:

Das CEBS hat eine gewisse Themenführerschaft in allen wesentlichen Bereichen der „language education“ des berufsbildenden Schulwesens, da wir maßgeblich an der Entstehung von verschiedensten Produkten mitgearbeitet haben, wie Bildungsstandards, ESP15+, Lehrplänen, Kompetenzmodellen (siehe Sprachencontest für mündliche Handlungskompetenz), Mindestanforderungen, Diagnoseverfahren, uvam. Wir haben aber diese Themenführerschaft nicht gepachtet, und manchmal haben wir nur sehr bedingt Einfluss auf die tatsächliche Umsetzung von vielen Projekten und Programmen, die wir inhaltlich ganz wesentlich mitgestaltet haben. Umso wichtiger ist es, dass wir uns deutlich präsentieren und positionieren als das, was wir sind und wofür wir stehen. „*The proof of the pudding is in the*

eating“, heißt es bei den Angelsachsen.

Daher sind unsere Publikationen „nur“ Wegweiser und sollen in diesem Sinne mögliche Pfade aufzeigen, die für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung entweder einen brauchbaren theoretischen Hintergrund oder konkrete Materialien liefern. Zudem sind Modellvorschläge, Perspektiven, Visionen und Konzepte erfahrungsgemäß eine echte Hilfe für unsere jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Sie sollen andererseits unsere erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer insofern bereichern, als sie die positive Wirkung, aus der Alltagsroutine herausgerissen zu werden, schätzen und mit neuen Impulsen, neuer Motivation ihren Sprachenunterricht lebendig und effizient gestalten.

Wir möchten insbesondere auch auf die Möglichkeit hinweisen, den CEBS-USB-Sprachenstick mit 4 GB Speicher kostenlos zu beziehen. Er enthält Links zu Unterrichtsmaterialien, die von Schularbeitsbeispielen über Hörtexte in allen Sprachen bis zu vorinstallierter Skype-Software und Outlook-Mail-Synchronisation uvam. ein nützliches Handwerkzeug für SprachenlehrerInnen bieten.

Der Stick kann passwortgeschützt verwendet werden und ist daher das ideale Instrument, um völlig sicher auch auf jedem „fremden“ Computer in der Schule oder unterwegs verwendet zu werden. Sie finden den Link für die kostenlose Bestellung auf unserer Homepage (www.cebs.at), bitte um Angabe Ihrer Schulkennzahl, ihrer Mail-Adresse und Ihres Namens. Es ist dies ein weiteres Serviceangebot des CEBS zur Qualitätssicherung im Sprachenunterricht.

In diesem „Wegweiser“ haben wir uns bemüht, Ihnen

Texte zu einer Bandbreite von aktuellen Themen zusammenzustellen, die Ihnen, werte Kolleginnen und Kollegen, in einer klar strukturierten und gerafften Form als Positionspapiere des CEBS durchaus auch als Argumentationshilfe dienen könnten.

Sie finden Artikel zu:

AOC - Diagnosecheck
Bildungsstandards, kritisch hinterfragt
Bilingualer Unterricht
CertiLingua
Cultural Awareness
Englischunterricht in Mittleren Schulen
Hochbegabungsförderung
Individualisierung
Kongress-Rückblick
Lernplattformen in der Praxis des Sprachenunterrichts
Neue Lehr –und Lernformen – Konzept
Qualitätssicherung
Reifeprüfung in Sprachen an BBS
Slawische Sprachen in Österreich
Sprachen der Welt – unsere Sprachen
Umsetzung der Inhalte von Interkulturalität
Virtualität in der schulischen Praxis

Wir sitzen im gleichen Boot, wir kennen den Schulalltag und sind realistisch in unseren Erwartungen. Gehen wir den Weg gemeinsam!



The background of the slide is divided into two vertical sections. The left section is yellow, and the right section is light blue. In the center, there is a white silhouette of a landscape featuring a mountain range and a river or path leading towards it. The number '1' is positioned in the upper right area of the blue section.

1

**Sprachen in der Welt /
Sprachen in Österreich**



Helmut Renner



WENN MAN SICH Gedanken über die wichtigsten Sprachen der Welt macht, so kommt man bei einer intensiven Recherche immer wieder auf unterschiedliche Kriterien:

1. Anzahl der Sprecher, welche eine Sprache als Muttersprache haben.
2. Anzahl der Sprecher, welche die Sprache als Amts- oder Alltagssprache sprechen.
3. Anzahl der Sprecher, welche die Sprache erlernt haben, wobei man dabei weder über die Anzahl noch über das sprachliche Niveau klare Aussagen treffen kann.

Unten stehende Aufstellung soll einen möglichst aktu-

ellen Überblick geben und entstammt verschiedensten Quellen.

Als Weltsprachen gelten Sprachen, die in Staaten mehrerer Kontinente offiziell als Amtssprache zugelassen sind. Davon gibt es nur fünf. Unerheblich ist also, ob es z. B. eine deutsch, italienisch oder japanisch sprechende Minderheit außerhalb des Heimatkontinents gibt. Die fünf Weltsprachen werden in folgender Anzahl von Staaten als Amtssprache gesprochen:

- Englisch in 45 Staaten
- Französisch in 30 Staaten
- Spanisch in 20 Staaten
- Arabisch in 20 Staaten
- Portugiesisch in 6 Staaten

Sprache (alphabetisch gereiht)	Sprecherzahl – Muttersprache*	Vorkommen	Verbreitung*
Arabisch	240 Mio.	Nordafrika, Naher Osten, Arabische Halbinsel	50 Mio. In 20 Staaten
Chinesisch (Hochchinesisch – Mandarin)	875 Mio.	China, Taiwan, Südostasien	1,25 Mrd. (inkl. der 7 weiteren chin. Sprachen)
Deutsch	150 Mio.	Deutschland, Österreich, Schweiz, Italien (Südtirol)	ca. 80 Mio. Elsass und Lothringen, USA, Kanada, Südafrika, Chile, Brasilien, Russland, Kasachstan

* geschätzt

Englisch	400 Mio.	USA, UK, Kanada, Irland, Australien/Neuseeland, Südafrika	900–1.500 Mio. Auf allen Kontinenten/Amtssprache in 45 Staaten
Französisch	160 Mio.	Frankreich, Kanada, Schweiz, Belgien, Haiti und zahlreichen Ländern in West- und Zentralafrika	ca. 350 Mio. Auf allen Kontinenten/ in 40 Staaten (davon in 30 Amtssprache)
Hindi	600 Mio. (als Mutter- und Alltagssprache)	Indischer Subkontinent	–
Italienisch	65 Mio.	Italien, Argentinien, Frankreich, USA, Kanada, ...	ca. 5 Mio.
Japanisch	127 Mio.	Japan, tw. Brasilien, USA	–
Portugiesisch	210 Mio.	Brasilien, Portugal	240 Mio. Brasilien, Portugal, Angola, Mozambique, Macau ...
Russisch	165 Mio.	Russland und Nachbarstaaten	240 Mio. (davon 3 Mio. in Deutschland)
Spanisch	340 Mio.	Süd- und Mittelamerika. In Brasilien (Portunhol), Belize, Marokko-West-Sahara	ca. 420 Mio. In 20 Staaten
Tschechisch	12 Mio.	Tschechische Republik	–
Türkisch	80 Mio.	Türkei, Europa	–



Österreich hat schon viel verschlafen, es ist Zeit aufzuwachen und Sprachen rechtzeitig zu lernen!

Es ist noch viel zu tun

Österreich gehört zu den wenigen untersuchten Staaten, in denen eine zweite Fremdsprache nicht während der Schulpflicht, sondern erst an den höheren Schulen obligatorisch ist. In der Praxis hat dies die Auswirkung, dass in Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe nur 9,1 Prozent der Schüler zwei Fremdsprachen lernen (EU-Schnitt: 55,2), in den höheren Schulen aber 63,7 Prozent (46,6). Ähnlich sieht das Verhältnis bei der Zahl an Schülern aus, die drei oder mehr Fremdsprachen lernen: Bis zum Ende der Schulpflicht sind es 0,2 Prozent

(EU-Schnitt: 3,2), an höheren Schulen 12,4 Prozent (8,7). Der Anteil des Sprachenlernens am gesamten Unterricht liegt in Österreich mit 11,2 Prozent (Hauptschule) bzw. 13,2 Prozent (AHS-Unterstufe) im unteren Bereich der Vergleichsländer (Eurydice). (Quelle: APA Newsletter am 16.6.2009)

Quellenhinweis:

Siehe auch u.a. die Sprachenportraits des ÖSZ:
http://www.oesz.at/download/publikationen/sprachenportraits_17_12_2007.pdf



Sprachensituation an berufsbildenden Schulen

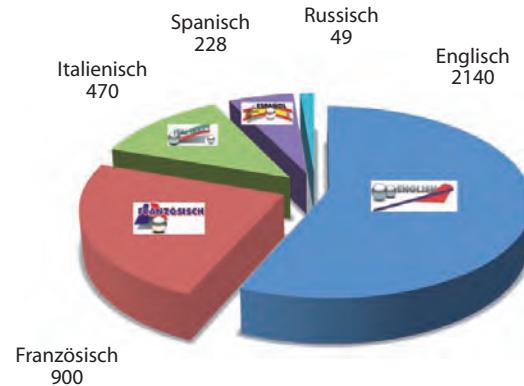
Die Graphiken wurden auf Basis des Schuljahres 2007/08 erstellt.

DAS CEBS RICHTET sich vorwiegend an alle Sprachenkollegen und Kolleginnen des berufsbildenden Schulwesens, wozu es auch als Kompetenzzentrum der Sektion Berufsbildung eingesetzt wurde. Daher ist es für uns interessant zu wissen, wo Kolleginnen und Kollegen welche Sprachen unterrichten. Nicht zuletzt geht es um Planung für Fortbildungsveranstaltungen (siehe u.a. Kongress „SprachGastein“), um Themen wie Mehrsprachigkeit, CLIL, ESP 15+, die das Spektrum der

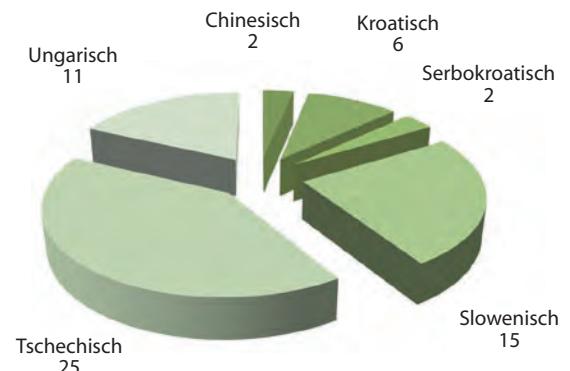
Sprachen bzw. der Sprachenvielfalt betreffen.

Aus diesem Grunde – und auch als Information für alle Interessierten – haben wir nachfolgende Statistiken zusammengestellt, die an sich selbstredend einen Überblick über die Situation des Sprachenangebots an den berufsbildenden Schulen von Seiten der Unterrichtenden geben soll.

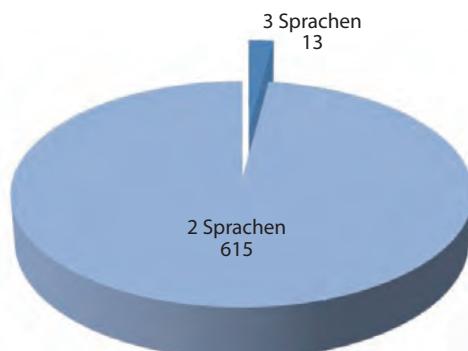
Anzahl der BHS-BMS Sprachenlehrer/innen in Österreich (große Sprachen)



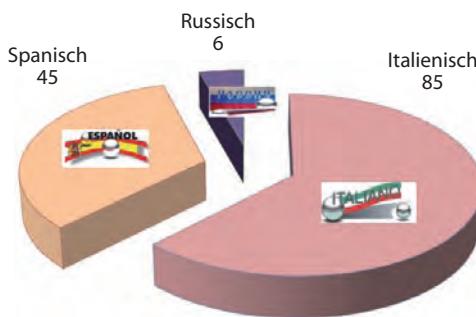
Anzahl der BHS-Sprachenlehrer/innen in Österreich: Weitere lebende Sprachen



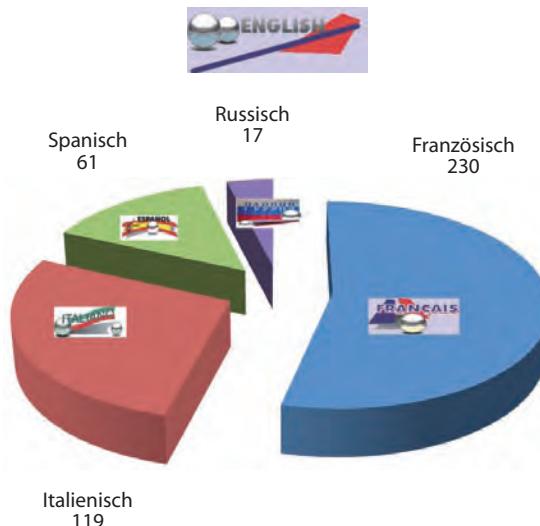
Unterrichtete Sprachen: Kombinationen mit 2 bzw. 3 Sprachen



Unterrichtete Sprachen: Anzahl der Kombinationen mit Französisch



Unterrichtete Sprachen: Anzahl der Kombinationen mit Englisch



Bemerkenswert ist der hohe Anteil an Kolleginnen und Kollegen, welche sich entschieden haben, 2 Sprachen zu studieren und diese auch unterrichten. Immerhin verfügt die BMHS über 13 dreisprachig unterrichtende Sprachenlehrer/innen.

Was bedeuten nun diese statistischen Aufstellungen?

1.

Wir haben an den berufsbildenden Schulen Österreichs ein immenses Kapital an Sprachenlehrer/innen, die als erste Sprache Englisch unterrichten und dazu ein zweites ‚Realienfach‘ oder Deutsch haben. Dies könnte/sollte sowohl für fächerübergreifendes Arbei-

ten genützt werden, als auch für sprachenrelevante Unterrichtsverfahren wie Diagnose, Prognose, und Eingehen auf Sprachenverwandtschaften in der Lexis oder im Grammatikbereich (Internationalismen, Computersprache, Satzbau uvam). Anerkennung muss man all jenen Schulen zollen, in denen bereits CLIL-Aktivitäten – meist Geografie, Geschichte ... – erfolgreich angeboten und fächerübergreifender Unterricht ‚beinahe‘ selbstverständlich ist.

2.

Weiters zeigt der hohe Anteil von Sprachenlehrer/innen mit 2 oder 3 Sprachen, dass Potenziale der Mehrsprachigkeit vorhanden sind, jedoch vielleicht noch nicht genügend methodisch fundiert zum Tragen kommen. In Kenntnis dieser Tatsache bemühen wir uns, entsprechende Initiativen in Richtung Fortbildung, Netzwerke (z. B. CertiLingua) und Publikationen zu setzen.



Die slawischen Sprachen in Österreich

Gerhard Buchberger



Gerhard Buchberger

Schwerpunktthemen: Einsatz von Fremdsprachen als Arbeitssprache im Bereich der BBS, Sprachen von Minderheiten bzw. Sprachen des Mehrheitsvolkes; Prüfer für Russisch in der Externistenkommission, unterrichtet an der HLW Baden Französisch und Russisch.

DAS CEBS HAT bereits seit 2004 für Russisch bzw. die slawischen Sprachen eine eigene Stelle eingerichtet und versucht, im Bereich der Sektion Berufsbildung den Lehrerkolleginnen und -kollegen Unterstützung für ihren Unterricht in den slawischen Sprachen zu geben. So sind bei CEBS-Seminaren sowie beim Kongress SprachGastein 2006 Referentinnen und Referenten für die Kollegen und Kolleginnen russischer Sprache engagiert worden, und selbstverständlich spielt Russisch beim Sprachencontest der Sektion Berufsbildung eine gleichwertige Rolle neben Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch.

Die folgenden Artikel zur Situation der slawischen Sprachen in Österreich sind auf Grund der Initiative des CEBS entstanden und geben einen umfassenden Überblick, der auch angetan sein sollte, besonders über Mehrsprachigkeit und Gleichwertigkeit von Sprachen nachzudenken und schulpolitisch entsprechend zu reagieren.

Inhalt

- 1) Welche Sprachen sind für Österreich relevant?
- 2) Einführung
- 3) Sonderfall Österreich
- 4) Ost-Sprachen im Schul- und Erziehungswesen
- 5) Allgemeine Praxis bzw. Traditionen bis 2008
- 6) Statistik AHS/BHS 2006/07 u. 2007/08
- 7) Perspektiven

1 - Der Standard, 4.4.2008: „Ost-Sprachen für Schüler und Studenten weiter Fremdwort“. <http://derstandard.at/?url=/?id=3288997> (12.5.2008).

2 - Online-Zeitung d. Universität Wien, 6.10.2005: „230 Jahre Bohemistik an der Universität Wien“. <http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/230-jahre-bohemistik-an-der-universitat-wien/10.html> (7.5.2008).

1) Welche Sprachen sind für Österreich relevant?

Auf Grund der geografischen Lage und als Folge der historischen Besiedlung könnte man glauben, für die österreichische Situation wären nur die west- und süd-slawischen Sprachen Kroatisch und Slowenisch von Bedeutung.

Doch als Folge des 2. Weltkrieges hat sich auch Russisch, als größte ostslawische Sprache, in der damaligen sowjetischen Besatzungszone im Schulwesen, aber auch in der öffentlichen Wahrnehmung massiv etabliert. Ausdrücke wie Stoj!/Davaj!/Tovarisch/Propusk u. a. gehörten zwischen 1945 und 1955 zum Standardvokabular eines Ostösterreicher.¹

2) Einführung

2.1 Zur Geschichte des Unterrichts slawischer Sprachen in Österreich

Am 7. Oktober 1775 wurde der aus Mähren stammende Valentin ZLOBICKY von der k. u. k. Studienhofkommission zum ersten „Lehrer der böhmischen Sprache an der Universität Wien“ bestellt. Dies war die Geburtsstunde der Slawistik, der wissenschaftlichen Beschäftigung mit slawischen Sprachen auf universitärem Boden in Österreich.²

2.2 Die aktuelle Situation der Vermittlung slawischer Sprachen

Die Slawistikinstitute (für Diplom- u. Lehramtsstudien) in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck konnten 2007

den Status quo halten und schreiben zweistellige Zuwächse bei den Studentenzahlen (v.a. Russisch, Tschechisch).

Slawische Sprachen werden in Österreich an AHS und BHS in gleicher Weise als 2. oder 3. lebende Fremdsprache (alternativer Pflichtgegenstand) angeboten. Parallel dazu gewinnen die Varianten „Wahlpflichtfach“ an AHS und „Freigelegenstand“ an BHS immer mehr an Bedeutung (v.a. Russisch).

Weiters hat der Unterricht slawischer Sprachen schon seit dem Ende des 1. Weltkrieges in Österreich Tradition. Seit 1918 werden im Geltungsbereich der Minderheitenschulgesetze Kärntens und des Burgenlands Slowenisch bzw. Kroatisch im zweisprachigen Unterrichtsmodell in der Grundschule unterrichtet.

2.3 Das ökonomische Umfeld

Wirtschaft – Tourismus – Verkehr

Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs und dem Beitritt der MOE-Staaten zur EU eröffneten sich für die österreichische Wirtschaft ungeahnte Möglichkeiten. Es galt, einen riesigen Markt mit enormem Nachholbedarf quasi vor der eigenen Haustüre zu „bedienen“. Gleich nach der Öffnung 1989 verließ man sich jedoch auf die traditionell guten Sprachkenntnisse (Deutsch und Englisch) der neuen Kundinnen und Kunden. Heute weiß man aber, dass gerade im Geschäft mit Osteuropa Sprachkenntnisse enorme Wettbewerbsvorteile bringen und ganz wesentlich zur Intensivierung der Geschäftsbeziehungen beitragen können, denn „laut einer EU-Studie erzielen Unternehmen, die in die Mehrsprachigkeit ihrer Mitarbeiter/innen investieren, einen um 44,5% höheren Exportumsatz als ein KMU, das auf diese Investitionen verzichtet. Englisch ist im heutigen Berufsleben ein „must have“, eine rege Nachfrage gibt es im WIFI derzeit aber auch bei den Ost-Sprachen, wie z.B. Russisch.“³

Die neue Freiheit der Bürgerinnen und Bürger aus

den MOE-Staaten bewirkt aber auch im internationalen Tourismus eine Neuausrichtung der Gästeströme: So stellen heute Gäste aus Polen, Tschechien, Ungarn und der Slowakei mit den Gästen aus den GUS-Staaten einen immer wichtiger werdenden Faktor für Österreichs Fremdenverkehrswirtschaft dar. Und gerade für eine zielgruppenorientierte Betreuung dieses Gästesegments wären einschlägige Sprachkenntnisse dringend erforderlich.⁴

Zuletzt bewirkte der Wegfall der Schengengrenze Anfang 2008 eine gewaltige Steigerung des Personen- und Warenverkehrs aus diesen Regionen.

2.4 Kultur – Wissenschaft – Medien

Was die Versorgung mit muttersprachlichen Medien in Österreich betrifft, muss man leider feststellen, dass es diesbezüglich keine gesetzliche Regelung gibt. Nur für die autochthonen Minderheiten kommen die Minderheitenschutzbestimmungen zur Anwendung. Für die Migrantensprachen gibt es jedoch keine entsprechenden gesetzlichen Regelungen. Alle autochthonen Minderheiten hatten in der 1. Republik eigene Schulen, Vereine und Zeitungen. Im Bereich der Sprachen von Minderheiten sowie der Sprachen von Migrantinnen und Migranten hat der ORF in den Lokalsendern bestimmte Sendezeiten reserviert. So bietet Ö-REGIONAL täglich eine Stunde Informationen in Slowenisch bzw. Kroatisch.

Im TV gibt es jeden Sonntag mit „Heimat, fremde Heimat“ für die Migrantinnen und Migranten bzw. mit „Dobar dan, Hrvati!“ für die burgenländischen Kroatinnen und Kroaten und mit „Dober dan, Koroska!“ für die Sloweninnen und Slowenen in Kärnten jeweils eine halbe Stunde Sendezeit.⁵

Weiters gibt Frau MUTSCHKINA in Wien seit zehn Jahren jeden Monat die illustrierte Zeitschrift NOVY WENSKI JOURNAL (НОВЫЙ ВЕНСКИЙ ЖУРНАЛ) in russischer

3 - WIFI Podcast – Wissen zum Mitnehmen, 2.6.2008: „Ostsprachen im Trend“. <http://www.wifi.at/podcast> (9. Februar 2009).

4 - Die Presse, 31.7.2008: „Was Osttouristen wollen: Party statt Piste.“

5 - Kogoj, Cornelia. „Minderheitenmedien – Medien für Minderheiten“. In: Österreichische Akademie der Wissenschaften (Hg.). Relation. Medien im europäischen Vergleich. Wien, 1998. S. 9-64. // Kogoj, Cornelia. „Minderheiten und Medien. Ein kommunikatives Missverständnis.“ In: Stimme von und für Minderheiten 30/1999, S. 6-7. Purkhartshofer Judith. „Medienlandschaft d. autochthonen Minderheiten in Österreich.“ In: Wr. Linguistische Gazette 72/2005. <http://www.univie.ac.at/linguistics/publications/wlg/722005/PurkartoferRainerRappIWLG72.pdf> (9. Februar 2009).

Sprache heraus. Diese enthält Austriacas und wichtige Informationen und Reportagen für russischsprachige Touristen und Neo-Österreicher aus der GUS.

2.5 Perspektiven

Österreich – EU – MOEL⁶ – Russland/GUS

Die Bedeutung der EU-Osterweiterung für den wirtschaftlichen Aufschwung Österreichs in den letzten Jahren zeigt ganz deutlich, in welche Richtung sich unsere weitgehend globalisierte Wirtschaft entwickeln wird und wohin ihr die Politik (Partnerschaftsabkommen EU-Russland/Chanty-Mansijsk) und vor allem auch die Bildungspolitik (mit einer gesteuerten Diversifizierung der Sprachkenntnisse) in den nächsten Jahren folgen muss.⁷

■ 3) Sonderfall Österreich

3.1 Autochthone Minderheiten

Obwohl in Österreich die deutsche Sprache dominiert, deuten zahlreiche Flurnamen und geografische Bezeichnungen auf eine bis tief in die Alpentäler reichende frühgeschichtliche Besiedlung durch slawische Stämme (Feistritz, Graz, Staritze, Ötscher etc.)

Starke slawische Besiedlung bis in die neueste Zeit ließ sich eindeutig in Kärnten und in der südlichen Steiermark ausmachen. Das slowenische Element war in diesen beiden Bundesländern bis nach dem 1. Weltkrieg sehr stark ausgeprägt.

3.2 Erbe der Habsburgermonarchie

Nach dem Zerfall der k. u. k. Monarchie fanden sich die bis dahin zur ungarischen Reichshälfte gehörenden Kroatinnen und Kroaten des Burgenlands durch die neuen Grenzen plötzlich als weitere slawische Volksgruppe auf dem Gebiet der Republik Deutschösterreich.

6 - „Mittel- und Osteuropäische Länder“. Das englische Synonym dafür lautet CEE, was für Central and Eastern Europe steht.

7 - DER STANDARD, 27.6. 2008: EU-Russland-Gipfel.

8 - Die Grünen, 2008: 10. Bundesland/autochthone Minderheiten. <http://www.10bl.gruene.at/auto/tschechen2.html> (9. Februar 2009).

9 - Enotna Lista/Einheitsliste, 2007: Zweisprachiger Unterricht boomt. http://www.elnet.at/dossier/zweisprachiger_unterricht/57 (9. Februar 2009).

10 - ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2008: Ostsprachen gefragt. <http://www.ibw.at/html/infos/presse060406/presseaussendung.pdf> (9. Februar 2009).

Ebenso waren durch starke Zuwanderung aus Böhmen, Mähren und der Slowakei tausende Tschechen und Slowaken in Wien heimisch geworden, lt. Volkszählung 1923 ca. 80.000.⁸

3.3 Emigration/Immigration

1968 Tschechoslowakei – 1991 Polen – ab 1992 Bosnien

Vor dem Hintergrund der Isolation Osteuropas durch den Eisernen Vorhang und einer Hinwendung nach Westeuropa (EFTA) verschwanden die ethnischen Minderheiten und damit die slawischen Sprachen fast gänzlich aus dem öffentlichen Bewusstsein.

Erst die Aufstände der osteuropäischen Völker gegen den sowjetischen Panzerkommunismus – mit Massenflucht vor allem auch Richtung Österreich – brachten uns diese Länder in unmittelbarer Nachbarschaft wieder brutal ins Bewusstsein.

Nach dem August 68, dem Kriegsrecht in Polen 1981 und schließlich während der Kriege in Ex-Jugoslawien in den 90er Jahren kamen zig-tausende Emigrantinnen und Emigranten aus diesen Ländern nach Österreich, und viele fanden hier eine neue Heimat. Dadurch stieg das Interesse an diesen Ländern sprunghaft an – sowohl in Politik und Wirtschaft als auch im Bildungswesen.

3.4 Migration

Ein nicht zu unterschätzender Faktor bei der Perzeption eines sich verstärkenden slawischen Idioms in der österreichischen Gesellschaft waren sicher die vielen Gastarbeiter aus dem damaligen Jugoslawien, die seit Anfang der 60er Jahre nach Österreich geholt wurden.

3.5 Notwendigkeit des zusätzlichen Spracherwerbs durch EU-Osterweiterung 2004

Das ibw (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) ordnet nach einer bundesweiten Umfrage bei 60% der

österreichischen Unternehmen Fremdsprachenbedarf, und da vor allem nach Ost-Sprachen.⁹

Das WIFI-Sprachenangebot bietet unter 20 Sprachen jetzt u. a. auch Chinesisch, Arabisch und – v. a. auf Grund der großen Nachfrage – verstärkt Russisch an.¹⁰

Bei einer Podiumsdiskussion „Forum Bildung – Wirtschaft Mödling“ mit Vertretern von 20 Unternehmen und sieben Schulen aus der Region betonte ein Mitarbeiter einer großen Speditionsfirma die Wichtigkeit der Ost-Sprachen: „Ostsprachen gewinnen immer mehr an Bedeutung; das Unternehmen LKW-Walter beschäftigt z. B. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus 35 Nationen, dabei ist nicht Perfektion der Sprache ausschlaggebend, sondern der persönliche Kontakt in der Muttersprache mit den Geschäftspartnern aus dem Osten. Englisch ist zwar die Grundlage für das Verhandeln auf Managementebene, aber die Kenntnis der Ostsprache ist sehr wichtig für das Alltagsgeschäft“.¹¹

3.6 Definitive Öffnung des Arbeitsmarktes ab 2011

Nach einer definitiven Öffnung des Arbeitsmarktes für die Bürger/innen der MOE-Staaten wird es zu einem massiven Zustrom osteuropäischer und somit slawischsprachiger Arbeitskräfte nach Österreich kommen.

4) Ost-Sprachen im Schul- u. Erziehungswesen

4.1 Minderheitensprachen im Burgenland

	Kroatisch	Ungarisch	Roman
APS	1.641	2.045	5
AHS	319	250	–
BAKIP	39	–	–
BMHS	168	271	–
Gesamt	2.167	2.566	5
GESAMT 4.738			

Obwohl der kroatischsprachige Bevölkerungsanteil wesentlich größer ist, lernen um fast 25% mehr Schüler/innen im Burgenland Ungarisch.¹²

4.2 Öffentliche Schulen außerhalb des Burgenlands und Kärntens

Kroatisch (Serbokroatisch) wird an einigen Gymnasien und HAKs in der Steiermark als Freifach bzw. als zweite lebende Fremdsprache angeboten. In allen Bundesländern, besonders aber in Wien und NÖ, wird an AHS und BHS Russisch als 2. lebende FS (alternatives Pflichtfach) bzw. als Wahlpflichtfach oder als Freifach angeboten.

4.3 Waldorfschulen

Es dürfen in diesem Zusammenhang aber auch die ca. 1.400 Schülerinnen und Schüler, die in den (privaten) Waldorfschulen in Österreich Russisch (Pflichtfach!) lernen, nicht vergessen werden.¹³

4.4 Fremdsprachenoffensive des Landes NÖ

Kindergarten/VS/HS/AHS/BHS: CZ – SK – (H) NÖ FS-Offensive des Landes

Auf Grund der geografischen Nähe der Länder und vor allem auf Grund des praktisch vor der Haustüre liegenden Marktes startete das Land NÖ zwar mit einer Verspätung – der Fall des Eisernen Vorhangs war immerhin schon 1989 – aber sehr ambitioniert, die von der EU geförderte Sprachenoffensive: Hier werden Kindergarten, Volksschulen, Hauptschulen und AHS bzw. BHS eingeladen, die Sprachen der Nachbarn zu lernen. Allein im Schuljahr 2003/04 lernten an 140 Schulen 4.582 Schülerinnen und Schüler Tschechisch und 737 Schülerinnen und Schüler Slowakisch. Weiters gab es 71 Kindergärten mit Tschechisch und 25 mit Slowakisch.¹⁴

In der „Bikulturellen Bundeshandelsakademie“ Rett lernen tschechische und österreichische Schüler/innen in einer Klasse.

11 - Bildungscluster Mödling, 2008: „Forum Bildung – Wirtschaft Mödling.“ http://www.infobrokers.at/bc_moedling/ (Februar 2009).

12 - GESAMTUBERSICHT – Unterricht in Volksgruppensprachen 07-08/2008.
http://www.lsr-bglg.gv.at/Pub_download/Content/Minderheitenabteilung (Februar 2009).

13 - Rudolf Steiner Schule Hagen, 2008: Russisch an unserer Schule. Warum? <http://www.waldorfschule-hagen.de/info/russisch.htm> (Februar 2009).

14 - NÖ Landesakademie, 2008: NÖ Sprachenoffensive. <http://www.sprachkompetenz.at> (9. Februar 2009).



Russisch-Sprachzertifikat
(Quelle: <http://www.drlv.de/TRKI/TRKI.pdf>)

4.5 Russisch für berufsorientiertes Lernen

Verschiedene Initiativen wurden in den vergangenen Jahren gesetzt, um Lehrmaterialien für Russisch zu entwickeln. Dabei möchten wir auf die Online-Version von Promotics für Russisch verweisen, die unter www.promotics.net bereits gratis das Szenario des „virtuellen Betriebes“ – inklusive Dialogaufnahmen – anbietet. Die russische Version von Promotics ist in Zusammenarbeit mit der Plekhanov-Akademie für Plekhanov Russian Academy of Economics in Moskau entstanden, mit der das CEBS enge Kontakte zur Lehrer/innenfortbildung pflegt.

5) Allgemeine Praxis und Traditionen bis 2008

AHS/BHS: Russisch – Kroatisch – Slowenisch – Tschechisch¹⁵

Das BG Stubenbastei in Wien ist die einzige Schule Österreichs, in der Russisch ab der 1. Klasse und daher über acht Jahre an einem Gymnasium angeboten wird. Während es in NÖ Schulversuche gibt, wo Russisch bereits ab der 3. Klasse AHS angeboten wird (BG Laa, BG Tulln, BG St. Pölten), bietet OÖ in den AHS Kurz- und Schnupperkurse in Unterstufenklassen an. Weiters gibt es in OÖ eine landesspezifische Begabtenförderung (auch für Ost-Sprachen) mit den so genannten „Talentförderkursen“.¹⁶ Einige Schulen praktizieren auch einen regelmäßigen Schüler/innenaustausch mit russischen Schulen (Schottengymnasium – Moskau Schule Nr. 1134/ HAK Amstetten – Moskau Schule Nr. 1212), andere wiederum organisieren Intensivsprachwochen in Moskau, Sankt Petersburg, Kaliningrad oder auch in Riga (LIDEN&DENZ, Sprachinstitut OLGA, EUROPEAN SCHOOL OF RUSSIAN/RIGA u.a.).

Alljährlich finden die Fremdsprachenwettbewerbe statt, wo auf Landes- und Bundesebene (WKO für AHS und CEBS für BHS) immer auch die Sprachtalente aus Russisch gekürt werden.

Für besonders begabte Schülerinnen und Schüler wurde im Juli 2007 ein spezieller Pullout-Kurs (Litera-

tur) für RUSSISCH in Raach organisiert.

Zwischen 21. und 25. April 2008 fand im Russischen Kulturinstitut die österreichische Russisch-Olympiade 2008 statt.

RU-Sprachkurse in Österreich

Sprachkurse für Studentinnen und Studenten sowie Schülerinnen und Schüler werden seit den 50er Jahren regelmäßig auch in Österreich organisiert. (TANDEM/ Stockerau, Eisenstadt, Sprachalm/Unterwiesenbach)

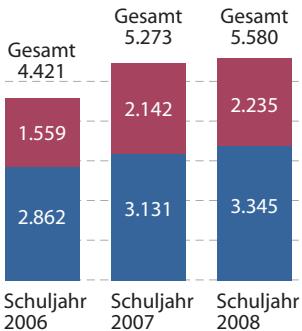
RU-Sprachzertifikate

Im Zeitalter der Globalisierung und durch die rasanten wirtschaftlichen Entwicklung in weiten Teilen Osteuropas sind in vielen Berufszweigen insbesondere Russischkenntnisse gefragt. Vorbereitungskurse für die Zertifikatsprüfungen (ITRK) werden an Wiener VHS ebenso wie im RKI (Russisches Kulturinstitut) angeboten. Ein weiteres Zertifikat mit mehr wirtschaftlichem Background, das ausdrücklich auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* abgestimmt ist, bietet für Russisch TELC (Europarat).

RKI Brahmsplatz

Das Russische Zentrum für Wissenschaft und Kultur am

Meldungen für Russisch gesamt



15 - bm:ukk/Europarat, 2008: Sprach- u. Sprachunterrichtspolitik in Österreich. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf (9. Februar 2009).

16 - Talenteakademie, 2007. <http://www.stiftungtalente.at> (9. Februar 2009).

Brahmsplatz 8 in Wien bietet neben Sprachkursen für alle Leistungsstufen auch Vorbereitungskurse für die Zertifikatsprüfungen ITRK bzw. TELC an.

Fachhochschule Pflichtpraktikum in MOEL/GUS

Die FH Burgenland (Prof. Dr. BERDITSCHEVSKI) verpflichtet ihre Studentinnen und Studenten zum Erlernen einer Ost-Sprache und zur Absolvierung eines Auslandssemesters in einem der MOE-Staaten.

6) Statistiken AHS/BHS 2006/07 u. 2007/08

Die Bedeutung von Kenntnissen einer slawischen Sprache, und hier vor allem des Russischen, findet auch ihren Niederschlag in den Schüler/innenzahlen bzw. Schulen, die vermehrt eine slawische Sprache anbieten (siehe Tabelle rechts oben).¹⁷

Bundesweit kamen im Schuljahr 2007/08 zu den 130 Schulen mit Russisch noch 17 AHS bzw. BHS. Die Russisch-Schüler/innenzahlen nahmen um ca. 20% zu, was absolut 5.273 Russisch-Lernende bedeutet. Im AHS-Bereich gab es eine 35%ige Steigerung beim Wahlpflichtfach, im BHS-Bereich konnte Russisch als Freifach sogar um 44% zulegen. Im Burgenland wird Kroatisch an zwölf AHS und BHS von insgesamt 438

Meldungen für Russisch	Pflichtfach			Freifach		GESAMT
Österreich Schüler (Schulen)	AHS alt. PF*	AHS Wahl-PF*	BHS alt. PF*	AHS	BHS	
2006/07	1.700 (29)	781 (60)	1.023 (13)	381 (17)	536 (22)	4.421 (130)
2007/08	1.658 (25)	1.055 (66)	1.190 (16)	418 (20)	952 (35)	5.273 (147)

*alternatives Pflichtfach bzw. Wahlpflichtfach

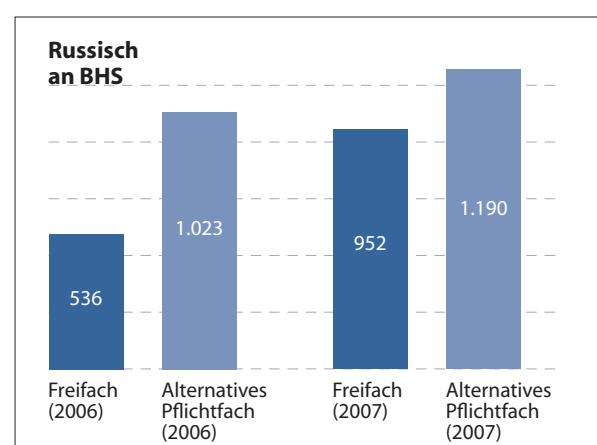
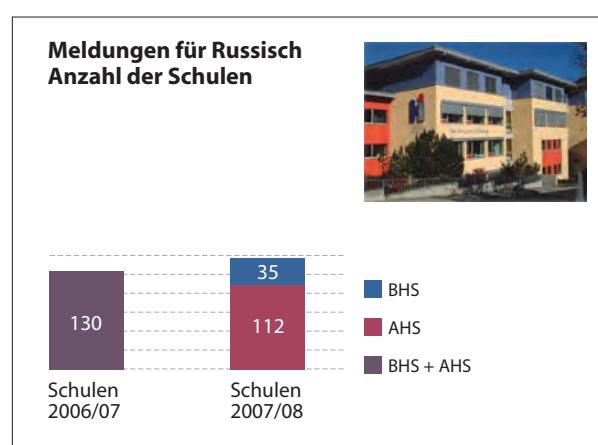
Schülern und Schülerinnen gelernt (2006/07 waren dies 470 Schüler/innen in zehn Schulen).

Slowenisch lernen in Kärnten 1386 Schülerinnen und Schüler an 17 AHS und 15 BHS (2006/07 waren es nur 1.368 an 32 Schulen).

7) Perspektiven

Massive Steigerung beim Slowenischunterricht in Kärnten

Laut Statistik des LSR für Kärnten besuchten im Schuljahr 2007/08 40% der Volksschülerinnen und -schüler (im gemischtsprachigen Bereich) den zweisprachigen



17 - Mitteilungen f. Lehrer slaw. FS. Die slawischen Sprachen 2007/2008. Anm. zur Statistik 94/2007. <http://www.russischlehrer.at> (9. Februar 2009).

Unterricht, das ist ein neuer Rekord: An 66 Volksschulen waren 1.892 Schüler/innen angemeldet. Zusätzlich lernen noch an 14 Hauptschulen 354 Kinder, an AHS/BHS besuchten weitere 600 Schülerinnen und Schüler im Freifach oder Wahlpflichtfach den Slowenischunterricht. Konstant ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler am Slowenischen Gymnasium und an der Slowenischen HAK, nämlich 702 Schülerinnen und Schüler. In Summe lernten in Kärnten im Schuljahr 2007/08 inklusive Privatschulen 3.896 Schülerinnen und Schüler die slowenische Sprache.¹⁸

Skilehrerinnen und -lehrer in Tirol lernen RU

Der rapide ansteigende Tourist/innenstrom aus Osteuropa, vor allem zu Neujahr, brachte den Tiroler Skilehrer/innenverband dazu, ein eigenes Skriptum in russischer Sprache aufzulegen, damit die Gäste aus der GUS in ihrer Muttersprache betreut werden können.¹⁹

WIFI-Kurse für Hotelangestellte in Tirol und Salzburg

Wenn man das WIFI-Programm für die westlichen Bundesländer durchblättert, so entdeckt man zu seinem großen Erstaunen unter den Sprachkursen immer mehr Russischkurse für Hotel- und Tourismuspersonal. Diese Kurse werden von der AK sogar gefördert.

Sprach-Kompetenzzentrum NÖ

Seit Mitte März 2008 werden vom NÖ Sprach-Kompetenzzentrum Deutsch-Wagram Tschechisch-Sprachkurse für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Katastrophenschutzes und „Tschechisch für die Feuerwehr“ organisiert. Es wurde auch ein Tschechisch-Deutsch/Deutsch-Tschechisches Wörterbuch für Feuerwehren erstellt.²⁰

Rechnungshofbericht zu Sprachunterricht in Österreich

In seinem Ende Dezember 2007 vorgelegten Bericht zum Sprachunterricht in Österreich beklagt der Rechnungshof das mangelnde Interesse an den Sprachen der Nachbarländer und kritisiert in diesem Zusammenhang das Fehlen eines österreichischen Gesamtkonzepts zur Vermittlung von Fremdsprachen. Da unsere Nachbarländer schon heute zu unseren wichtigsten Handelspartnern gehören und zusätzliche Sprachkenntnisse Exportchancen massiv erhöhen, meint der Rechnungshof, dass das „Lernen von Fremdsprachen ... nicht nur den subjektiven Nutzenüberlegungen des Einzelnen überlassen werden, sondern auch in einem umfassenden Rahmen von gesamtwirtschaftlichen oder gesellschaftspolitischen Zielen bestimmt werden“.²¹

18 - Enotna Lista/Einheitsliste, 2007: Zweisprachiger Unterricht boomt. http://www.elnet.at/dossier/zweisprachiger_unterricht/57 (9. Februar 2009).

19 - Tiroler Skilehrerverband/Snowsport Tirol, 2007: Wortschatz – Lehrschema SKI/dt.- russisch. www.snowsporttirol.at (9. Februar 2009).

20 - NÖ Sprachenkompetenz-Zentrum, 2008. <http://www.sprachkompetenz.at> (9. Februar 2009).

21 - Die Presse, 21.12.2007: Trotz Sprachenvielfalt an Schulen: EU-Ziel weit verfehlt (Analyse zu RH-Bericht). <http://diepresse.com/home/bildung/bildungallgemein/350146/index.do> (9. Februar 2009).



2

Grundsatzartikel



Integriert, mehrsprachig, individualisiert, kompetenzorientiert – die Marke „Berufsbildung“ im modernen Sprachenunterricht

Franz Mittendorfer



Franz Mittendorfer

Leiter des Kompetenz-Ressorts Sprachenpädagogik des CEBS: Schwerpunkte sind u.a.: Lehrerfortbildung in den Bereichen IKT und Sprachenunterricht, CLIL, Multilingualität und interkulturelle Kompetenzen im berufsbezogenen Sprachenunterricht, Bildungsinitiativen im Sprachenbereich mit europäischen Konzepten und Standards, Co-Autor des ESP 15+ (Veritas). Co-Autor von *Promotics* und *Amazing English* (Lehrbuchserie, Trauner), Co-Autor von *Wegweiser GERS*

1 - Das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, SEK (2000) 1832, Brüssel, 30.10.2000, ein Folgedokument des Europäischen Rats von Lissabon, März 2000, ist als Schlüsseltext für die gegenwärtige und zukünftige europäische Bildungspolitik zu sehen, in dem die zentralen Ziele einer „umfassenden, kohärenten Strategie für lebenslanges Lernen“ in und für Europa definiert und umfassende Maßnahmen zu deren Umsetzung vereinbart werden.

BILDUNGSPOLITIK IST, WIE zahlreiche Beispiele aus Gegenwart und Vergangenheit beweisen, in ganz wesentlichem Ausmaß auch Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik. Heute mehr denn je. Angesichts eines rasant zunehmenden globalen Wettbewerbs, umfassender demografischer und ökonomischer Entwicklungen und der Forderung nach einer wissensbasierten europäischen Identität ist es kein Zufall, dass „Beschäftigungsfähigkeit“ (*employability*) und „verantwortliche soziale Handlungskompetenz/aktive Staatsbürgerschaft“ (*active citizenship*) zu den zentralen Zielen **europäischer** Bildungspolitik erklärt wurden.¹ In dem Maße, in dem sie realisiert werden, steigt unser aller Chance auf soziale Sicherheit, auf wirtschaftliche Stabilität und individuelle Lebensqualität.

Was sind nun die übergeordneten Ziele einer berufsbildenden **österreichischen** Schule? In welchem Verhältnis stehen dabei „Beruf“ und „Bildung“? Und was bedeutet das für einen modernen Sprachenunterricht?

Die Begriffe „Beruf“ und „Bildung“ können, als Lehrziele verstanden, durchaus mit „Beschäftigungsfähigkeit“ und „verantwortliche soziale Handlungskompetenz“ gleichgesetzt werden. So, wie „Beruf“ und „Bildung“ nur als Kompositum zum übergeordneten Programm und damit zur Marke unseres Schulwesens werden, sind auch diese Lehrziele nur dann realisierbar, wenn sie als einander ergänzend und den gesamten Fächerkanon prägend verstanden und angestrebt werden.

Unsere Gesellschaft – und ganz besonders die Arbeitswelt – ist nicht nur vielfältig, vernetzt und zunehmend kosmopolitisch. Sie ist auch eine Gesellschaft des Wettbewerbs; sie ist raschlebig und erfolgsorientiert. Diese Realitäten als Bildungseinrichtung zu leugnen, hieße, in hohem Maße unverantwortlich zu handeln. Ob es strategisch richtig und vernünftig ist, das Prinzip des Wettbewerbs zu einem Unterrichtsdogma zu machen, mag bezweifelt werden; jungen Menschen zu helfen, sich auf Wettbewerb einzustellen, an Wettbewerben teilzunehmen, sich zu messen und messen zu lassen und dafür entsprechende Qualitätsnachweise, z.B. Zertifikate, zu erwerben, macht hingegen Sinn, sowohl im Bereich der Sach/Fach-Bildung als auch im Hinblick auf die gesamte persönliche Entwicklung.

„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.“

Ludwig Wittgenstein
Österreichisch-britischer Philosoph

Für den Unterricht bedeutet das, nationale und internationale Qualitätskriterien und Bezugssysteme zu integrieren, die es den Lernenden ermöglichen, ihr individuelles Können zu einem gegebenen Zeitpunkt einzuordnen, Potenziale und Defizite zu erkennen, Lernziele zu definieren und die Wege dorthin klarer zu sehen als dies bisher der Fall war. Es bedeutet auch, transparente und valide Instrumente und Maßnah-

men der Leistungsmessung zu entwickeln und anzuwenden, die der Komplexität des Lebensraums Schule Rechnung tragen, ein Maximum an Objektivität garantieren und den Resultaten (Noten, Zeugnisse) jene Aussagekraft geben, die die Voraussetzung für eine entsprechende Anerkennung (innerhalb und außerhalb des Bildungswesens) darstellt.

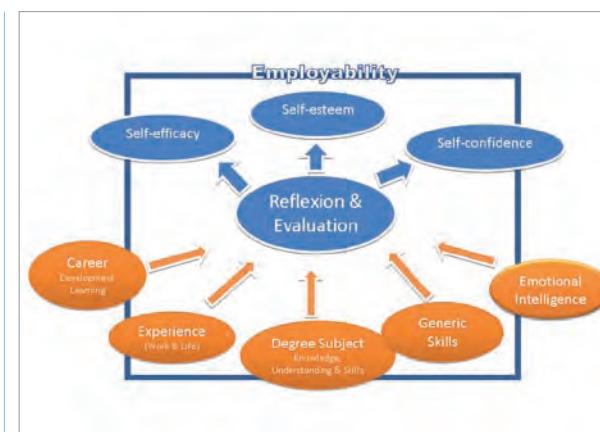
„On n’habite pas un pays, on habite une langue.“

Christine Albanel

Französische Ministerin für Kultur und Kommunikation

Die österreichische Bildungslandschaft hat, im internationalen Vergleich gesehen, dafür keine Tradition und wenig Kultur. Daher nimmt es nicht wunder, dass sich kaum Transparenz und Vergleichbarkeit dieser Prozesse einstellen und die Aussagekraft der Qualifikationen undeutlich und in hohem Maß subjektiv bleibt. Wenn die gegenwärtigen Rahmenlehrpläne weithin zur nachträglichen „Rechtfertigung“ von Unterricht Verwendung finden, anstatt zu seiner Planung, zur Sicherung von Kontinuität und „innerem Zusammenhalt“, und sich weiters kein Instrument findet, das die tatsächliche Umsetzung der Lehrziele in valider und transparenter Form evaluiert, wenn Inhalt, Formate und Qualität der Leistungsmessung (Aufgabenstellung, Formate, Kriterien, Gewichtung, Interpretation) nahezu ausschließlich in der Verantwortung der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers liegen, ohne dass ein Minimum von Vergleichbarkeit gesichert ist, dann besteht Handlungsbedarf.

Es braucht also „Standards“ – eindeutige Orientierungsmarken – und es braucht eine Kultur der Vergleichbarkeit und der Verbindlichkeit, was vereinbarte Lern- und Lehrziele betrifft. Dabei muss allerdings tunlichst darauf geachtet werden, dass „Vergleichbarkeit“ nicht gleichgesetzt wird mit „Gleichmacherei“. Erste-



Adaptiert nach:
<http://www.emeraldinsight.com/fig/004049042001.png>

res ist ein Gebot von Qualität und Fairness, letzteres wäre eingestandene Phantasielosigkeit, ärmlicher Dogmatismus und angesichts des hier beschriebenen „Bildungs“auftrags in höchstem Maße kontraproduktiv und verantwortungslos.

■ Integriert bedeutet „durchgängig“

„Jede Lehrerin, jeder Lehrer ist (auch) Sprachlehrer/in“. Die Entwicklung von Sprachkompetenz ist nicht ausschließlich Aufgabe der Sprachfächer, sondern ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip (*language across the curriculum*), das die Unterrichtenden aller Fächer aufruft, „Sprache in ihrem Unterricht transparent zu machen“.² Das bedeutet, dass den Lernenden bewusst werden soll, dass Lernen – jedes Lernen – in ganz entscheidendem Maß auch Sprache braucht, um erfolgreich zu sein. Lernen setzt voraus, dass man „versteht“, also den Sinn von Texten und Sachverhalten erkennt, und in der Folge so (re)agiert, dass daraus Sinnvolles entsteht, welches wiederum in Sprache gefasst werden muss, um für andere verständlich zu sein.

Erst dann ist ein wirklicher Lernerfolg gegeben. Das unmittelbare Lehrziel des Sprachenunterrichts, die Entwicklung von kommunikativen Fertigkeiten, die dem

2 - Wolff, Dieter: Frage nach der Integration von Inhalt und Sprache; in: *Integriertes Fremdsprachen- und Sach-Fach-Lernen*, Goethe Institut, <http://www.goethe.de>.

erfolgreichen Austausch von Gedanken, Meinungen und Informationen dienen, gilt also für alle Unterrichtsfächer und muss daher auch in allen Fächern gemeinsam angestrebt werden. *Communicare* (lat.) bedeutet „(mit)teilen, teilnehmen lassen, zusammenkommen“, und dabei ist Verständlichkeit die erste Voraussetzung für Erfolg. Das gilt in ganz besonderem Maß für berufsbezogene Situationen und für die Berufswelt an sich.

■ **Mehrsprachig – oder „Vielfalt als Alternative zu Einfalt“**

Wir leben in einer vielfältigen, vielschichtigen und vielsprachigen Realität, und das Bekenntnis zur sprachlichen und kulturellen Vielfalt als zentrales Element der europäischen Identität ist weithin außer Streit. Also gilt es, das im jeweiligen gesellschaftlichen Organismus – und Schule ist wahrlich ein solcher – vorhandene Potenzial an sprachlichen und kulturellen Phänomenen zu erkennen und, einem bunten Garten gleich, zu hegen und zu pflegen. Wenn jedes erfolgreiche Lernen (von Sprachen) solide Sprachkompetenz in der jeweiligen Erstsprache – wir nennen sie nicht zufällig „Mutter-Sprache“ – voraussetzt, und wenn in zunehmendem Ausmaß mehrere verschiedene „Mutter-Sprachen“ unsere Klassen prägen, dann gilt es, dieser Herausforderung respektvoll und intelligent zu begegnen, und zwar auf allen Ebenen, von jener eines großen allgemeinen gesellschaftlichen Konsenses zu den vergleichsweise kleinen Zellen einer Klassengemeinschaft oder Projektgruppe.

Was die Weltsprachen betrifft, wird zunehmend deutlich, dass ausgezeichnete Englischkenntnisse „immer nötiger werden, aber immer weniger ausreichen.³ Sich des Englischen kompetent bedienen zu können, wird als selbstverständlich vorausgesetzt und bietet daher im Wettbewerb der Arbeitssuche keinen nennenswerten Vorteil mehr. Was tatsächlich „einen Unterschied macht“, sind zusätzliche Sprachkenntnisse. Deshalb hat sich die Europäische Union das ehrgeizige Ziel ge-

„It's our choices, Harry, that show what we truly are, far more than our abilities.“

Albus Dumbledore, Headmaster of Hogwarts
in „Harry Potter and the Chamber of Secrets“

setzt, das Erlernen zweier Fremdsprachen für alle europäischen Bürger/innen zum Standard zu machen.⁴

Echte Mehrsprachigkeit hingegen geht über das Adieren einzelner Fremdsprachen hinaus; sie hat die Perspektive einer kommunikativen Kompetenz, die Sprachkenntnisse und kulturelle Erfahrungen nicht mental voneinander trennt, sondern in Beziehung zueinander setzt. Dies führt nicht nur zu großer Flexibilität, was die Wahl einer Sprache in einer bestimmten Situation betrifft, sondern macht es auch möglich, dass man auf Kenntnisse verschiedener Sprachen zurückgreifen kann, um den Sinn von Texten (geschrieben oder gesprochen) zu verstehen, die in einer eigentlich unbekannten Sprache verfasst wurden.⁵

■ **Individualisiert – weil jede/r von uns einzigartig ist.**

Wir wissen in letzter Konsequenz (noch) nicht wirklich, wie wir lernen; was wir wissen, ist, dass jede/r von uns anders lernt. Lernen ist ein zutiefst individueller Vorgang, unser Lernen ist für jede/n von uns typisch. Es erfolgt am besten im Einklang mit dem, was wir als wohltuend und richtig empfinden, es braucht die Harmonie mit unserem ganz persönlichen zeitlichen und biologischen Rhythmus. Lernen ist die Fähigkeit „Neues“ sinnvoll mit bereits Bestehendem zu verbinden, Erkenntnisse zu gewinnen und in Fähigkeit(en) umzuwandeln und dabei an fachlicher und menschlicher Qualität zu gewinnen. Je besser es uns also als Lernende gelingt, unseren individuellen Lernstil zu erkennen, desto effizienter werden wir „lernen“. Je besser wir als Lehrende die Lerneridentitäten unserer Schülerinnen

3 - Orban, Leonard: *Sprache – Nachweis der europäischen Identität*; Wilna 2008 (Leonard Orban ist seit 2007 Kommissar der Europäischen Union für Mehrsprachigkeit.)

4 - Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa; 6365/02 EDUC 27, Brüssel 2002

5 - Siehe: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, I.3; Europarat, Straßburg 2001*

und Schüler erkennen, desto hilfreicher können wir deren Lernprozess begleiten und beleben.

Diese Individualisierung ist vielleicht die größte Herausforderung an den zeitgemäßen (Sprachen-)Unterricht, da die Grenzen des Möglichen hier nur allzu deutlich werden. Lernergruppen mit ausgeprägt ungleichen Vorkenntnissen, unterschiedlicher Motivation und Lernbereitschaft können für Lehrende und Lernbereite beachtliche Probleme darstellen; Materialien, Raum und vor allem Zeit sind nicht unbeschränkt verfügbar. Dennoch darf dies alles nicht als Entschuldigung dafür gelten, dass man sich der Herausforderung nach einer optimalen Berücksichtigung der individuellen Lerneridentitäten und der daraus entstehenden Lernbedürfnisse verschließt. Je drängender sich die (verständliche und höchst überfällige) Entwicklung zur Standardisierung von Lehrzielen und zur Transparenz von Methoden der Planung, Umsetzung und Evaluation von Unterricht vollzieht, desto notwendiger ist es, bewusst und sorgsam das Potenzial und die Interessen der/des Einzelnen zu entdecken und bestmöglich zu fördern.

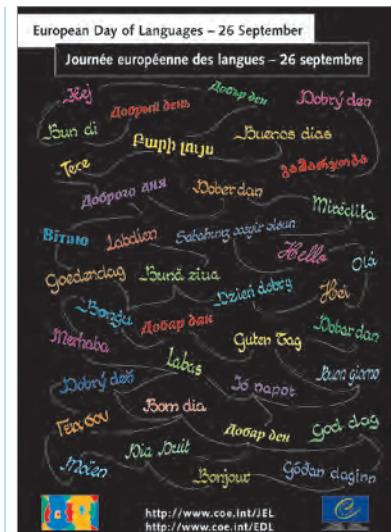
Kompetenzorientiert – es kommt darauf an, was man daraus macht.

Ist es Zufall, dass „Kompetenz“ und *competition* (engl.)/*compétition* (fr.) (beides „Wettbewerb“ im Deutschen) auf dieselben Wurzeln zurückgehen?⁶

Unser Können, gleich welcher Art und in welchem Zusammenhang, ist prinzipiell messbar. Es kann allerdings nur in den seltensten Fällen in Zahlen und Punkten ausgedrückt werden. Vielmehr messen wir selbst und werden gemessen im Vergleich mit anderen oder mit dem, was unter bestimmten Voraussetzungen möglich ist/wäre. Wir messen – früher oder später –, wie „erfolgreich“ wir sind/waren, wir messen auch den Grad an (eigener und/oder fremder) Zufriedenheit mit dem, was wir verstehen, tun, entscheiden und leisten.

Hier wird bewusst von „verstehen“, „tun“, „entscheiden“ und „leisten“ gesprochen, nicht von „wissen“ und „kennen“. Letzteres ist eine Voraussetzung für Erstere, es ist Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck. „Berufsbildend“ zu handeln, bedeutet, bewusst Kompetenzen zu entwickeln, die durch „verstehen“, „tun“, „entscheiden“ und „leisten“ deutlich werden und so die Basis für hohe Arbeits- und damit Lebensqualität bieten – in einem zunehmend wettbewerbs- und erfolgsorientierten Umfeld.

Kompetenz wird erst durch die Werte, die die/den Handelnde/n leiten, wirksam. Viele dieser Werte, die oft auch als „Einstellung“ zusammengefasst und verstanden werden, äußern sich in den so genannten *soft skills*, wie Disziplin, Umgangsformen, Motivation, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Fähigkeit zu Reflexion und Analyse usw. Für einen kompetenzorientierten Sprachenunterricht bedeutet das, dass er nur in engster Verbindung mit der Entwicklung von „Einstellung“ und einer stetigen Frage nach dem WARUM und dem WOFÜR tatsächlich und nachhaltig Sinn macht. „Beruf“ und „Bildung“ sind also keineswegs isolierte, alternative Ideale, die in einem modernen (Sprachen-)Unterricht getrennt von einander angestrebt werden können; sie sind vielmehr Symbiose: einander ergänzend, fördernd – und fordernd.



Poster zum „Europäischen Tag der Sprachen“

6 - *cum/com+petere* (lat.): zusammen anstreben/begehen, daher: a) „mehrere Dinge miteinander verknüpfen“, aber auch b) „in Rivalität zu einander stehen“ (weil mehrere dasselbe wollen)



Die „Bilinguale Schule“ – Versuch einer Definition in Theorie und Praxis

Andreas Bärnthaler



Andreas Bärnthaler

Leiter des Kompetenz-Ressorts CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Support, Promotion und Networking auf nationaler und internationaler Ebene. Arbeit an Standardentwicklung für CLIL an BBS sowie Fortbildungs- und Zertifizierungsmodelle. Unterrichtet Englisch, Geschichte und Politische Bildung sowie Public Communications (Kommunikation in elektronischen Netzen) in einer HTL in Oberösterreich. Hat erfolgreich internationale Schulpartnerschaften (Leonardo Mobilität, Comenius, eTwinning) mitgestaltet. Co-Autor von *Best Shots. Projects for Presentation, Simulation, and Role-play* (Verlag Braumüller, Wien).

1 - Vgl. Dressnandt, Peter. *Der Einsatz von CLIL in europäischen Ländern – dokumentierte Ergebnisse*. Zitat Jahresbericht S.???

2 - Bach, Gerhard. *Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen*. In: Bach, Gerhard, und Susanne Niemeier (Hrsg.). a.a.O., S.12-13.

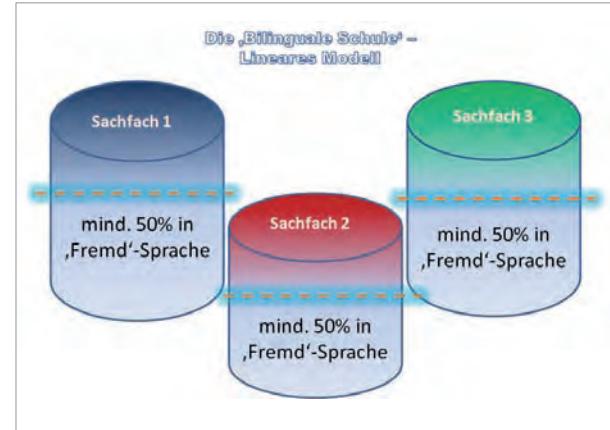
ZUR BEGRIFFSERKLÄRUNG MUSS vorweg gesagt werden, dass die besondere Art von „Bilingualismus“, die im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht, eher „bilinguales Lehren und Lernen“ genannt werden sollte. Diese Art „Bilingualität“ bezieht sich nicht auf den gleichzeitigen Gebrauch zweier Sprachen, wenn auch das Ergebnis im Idealfall so aussehen könnte, dass die Sprachkompetenz des Lernenden der eines zweisprachig aufgewachsenen Kindes gleichkommt.

Es gilt im Folgenden, verschiedene Ansätze und Modelle vorzustellen, die zur Implementierung von „bilinguaalem Lehren und Lernen“ geeignet erscheinen und eine Schule „befähigen“, das Prädikat „Bilinguale Schule“ zu tragen. Im ersten Teil gibt Andreas Bärnthaler dazu einen kurzen Einblick in die wissenschaftliche Diskussion, im zweiten Teil gibt Gerhard Buchberger einen Überblick über die aktuelle Situation an Europas Schulen.¹

1. Wissenschaftlich diskutiert

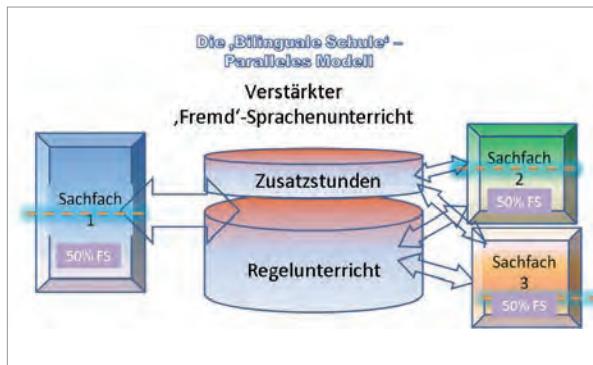
Gerhard Bach stellt in seinem Beitrag „Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen“² drei Vernetzungsmodelle vor: „Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache im Ausmaß von mindestens 50% in mindestens drei Unterrichtsgegenständen, in der deutschsprachigen Diskussion üblicherweise Sachfächer genannt, in einer Klasse kann als Zielvorstellung im Sinne einer „Bilingualen Schule“ gelten.“

Das lineare Modell: Das Ziel ist ein in der Fremdsprache geführter Sachfachunterricht, der Fremdsprache kommt hier eine vorbereitende Aufgabe zu. Eine



innere Vernetzung zwischen Sachfachunterricht und Fremdsprachenunterricht findet nicht statt. Dieses Modell ist auch an österreichischen Schulen, wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß, weit verbreitet. Die Entscheidung über die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache wird sehr oft von unterschiedlichen Faktoren wie z. B. Klassen-/Unterrichtssituation, zur Auswahl stehenden Stoffgebieten und nicht zuletzt von Personalressourcen abhängig gemacht.

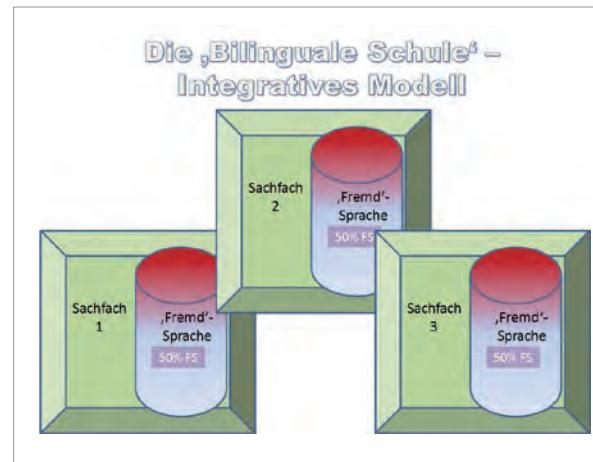
Das parallele Modell: Hier kommt es sowohl zu einer vorbereitenden Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, z.B. durch eine Anhebung der Stundenzahl im Anfangsunterricht, als auch zu einer Vernetzung zwischen Fremdsprachenunterricht und Sachfachunterricht mit der Absicht, Aufgabengebiete abzugleichen und Ziele aufeinander abzustimmen. Die Möglichkeit einer vorbereitenden Intensivierung des Fremdsprachenlernens vor der Einführung des bilingualen Sachfachunterrichts (hier allerdings auf der Sekundarstufe I)



wird sowohl von Susanne Niemeier³ als auch von Helmut J. Vollmer⁴ erwähnt. Die Lehrpläne und Stunden- tafeln der österreichischen BMHS scheinen dafür relativ wenig Spielraum zu lassen, sodass in den meisten Fällen ein „verstärkter“ Fremdsprachenunterricht nur über die Einführung von (themenspezifischen) Frei- genständen möglich erscheint.

Das integrative Modell: Das Ziel ist nicht eine „Verlagerung (fach-)sprachlicher Kompetenz in den Sachfachunterricht, sondern eine „Instrumentalisierung von Fremdsprache durch das Sachfach. ... Über das Abgleichen von Aufgabenbereichen und Zielen hinaus wird der Synergieeffekt eines *content and language integrated learning* zum zentralen Motiv sprachlicher Interaktion in sachfachlichen Kontexten.“

Bach weist darauf hin, dass der bilinguale Unterricht als Richtziel das dritte Modell (CLIL) anstrebt, in der Regel aber nur das erste Modell realisiert. Bilingualer Unterricht bedeutet somit auf Sachfächer bezogener Unterricht, der in Österreich vorzugsweise in englischer, selten in einer der so genannten zweiten lebenden Fremdsprachen durchgeführt wird. Die Ziele dieses bilingualen Unterrichts werden in bundesdeutschen Rahmenrichtlinien, wie z. B. im Bundesland Bremen, wie folgt definiert: „In den bilingualen Bildungsgängen soll eine sprachliche Kompetenz erworben werden, die weit über die Ergebnisse eines normalen Fremdsprachenunterrichts hinausgeht. Die Schülerinnen und



Schüler sollen neben einer umgangssprachlichen Ge- läufigkeit auch komplizierte naturwissenschaftliche, wirtschaftliche, kulturelle und politische Sachverhalte und Zusammenhänge fremdsprachlich bewälti- gen können.“ (Deputation Freie Hansestadt Bremen 1994:3).⁵

2. Praxisorientiert erlebt

Die folgenden Ausführungen basieren auf einem Bericht von Dieter Wolff, emeritierter Professor für Anwendungsbezogene Sprachverarbeitung an der Bergischen Universität in Wuppertal, den dieser für das Goethe-Institut verfasst hat, und der hier auszugsweise wiedergegeben wird.⁶

2.1 CLIL in Europa

CLIL hat sich überraschend schnell einen Platz im euro- päischen Bildungskontext erobert. Vor 1980 waren es nur wenige Länder, in welchen integriertes Inhalts- und Fremdsprachenlernen bekannt waren, und da meist nur in Eliteschulen. Heute wird, mit wenigen Ausnahmen (Dänemark, Griechenland, Litauen, Portugal und Zypern), in ganz Europa CLIL in einer der Definition adäquaten Form angeboten.

3 - Niemeier, Susanne. a. a. O., S. 34.

4 - Vollmer, Helmut J. Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachlernen. In: Bach, Gerhard, und Susanne Niemeier (Hrsg.). a. a. O., S. 51.

5 - Zitiert nach: Bach, Gerhard. a. a. O., S. 15.

6 - Vgl. dazu: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/ceu/deindex.htm> (24.6.2008).

In den Erziehungssystemen der übrigen Länder wurde CLIL entweder fest oder in zeitlich begrenzten Projekten verankert: Zwischen 3 und 30 Prozent der Schüler/innen der Primar- und Sekundarstufe nehmen an einem solchen Unterricht teil. In Luxemburg und Malta werden alle Schüler/innen sogar in 2 (oder mehr) Sprachen unterrichtet.

Der Eurydice-Bericht⁷ und auch der Länderbericht des Europarates geben einen genauen Überblick über die Sprachen, die als CLIL-Sprachen genutzt werden. Bei den Fremdsprachen steht in allen Ländern Englisch mit weitem Abstand an der Spitze, gefolgt von Französisch und Deutsch. In einzelnen Ländern sind dies auch Spanisch, Italienisch und Russisch.

In den offiziell mehrsprachigen Ländern werden natürlich auch die jeweils anderen offiziellen Landessprachen verwendet, also z. B.

- Flämisch in Belgien (Wallonie),
- Irisch in der Republik Irland,
- Schwedisch in Finnland.

In vielen Ländern der EU und des Europarates werden auch Minderheitensprachen als CLIL-Sprachen genutzt, z.B. Bretonisch, Katalanisch, Okzitanisch in Frankreich, Russisch in Estland/Lettland, Samisch in Norwegen oder Ukrainisch in Rumänien.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang auch, dass einige dieser Sprachen reinen Minderheitensprachenstatus haben (z.B. das Friesische in den Niederlanden), andere hingegen auch Mehrheitssprachen, meist in benachbarten Ländern, sind (z. B. Slowenisch in Österreich oder Russisch in Estland, Lettland).

Auch wenn in einzelnen Ländern Regional- wie auch Minderheitensprachen im Primarbereich angeboten werden (z. B. Polen und Rumänien), so ist in den meisten Ländern CLIL aber im Bereich der Sekundarschulen anzutreffen.

⁷ - <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=070EN> (24.6.2008).

2.2 Organisationsstruktur von CLIL im EU-Kontext

Wer kann nun am CLIL-Unterricht teilnehmen? Dies regelte sich von Anfang an durch Angebot und Nachfrage gleichsam von selbst. In den meisten europäischen Ländern gibt es keine allgemein verbindlichen Zugangsvoraussetzungen, um am CLIL-Unterricht teilnehmen zu können.

2.3 Welche Fächer eignen sich für CLIL?

Sind es eher geisteswissenschaftliche, naturwissenschaftliche oder musische Fächer? In dieser Frage gibt es keine einheitliche Antwort, nur Estland bzw. Belgien (deutschsprachig) setzen im CLIL-Unterricht auf die musischen Fächer. Dagegen überlassen Spanien, Frankreich, Italien, Irland, England und Wales, Polen, Ungarn und Österreich die Fächerwahl den einzelnen Schulen im Sekundarbereich. In Tschechien und Rumänien dürfen nur natur- und sozialwissenschaftliche Fächer gewählt werden. Hingegen stehen in Schweden und Finnland, aber auch in den Niederlanden und Bulgarien natur- und sozialwissenschaftliche sowie musische Fächer im Vordergrund.

2.4 Zeitfaktor

Nach einem einheitlichen Richtwert für den zeitlichen Ansatz, die Exposure time, für den CLIL-Unterricht sucht man jedoch in den einzelnen Staaten vergeblich.

In Finnland, Italien und Slowenien gibt es keinerlei Vorgaben. Die Unterrichtszeit in der Fremdsprache wird von der jeweiligen Schule individuell festgelegt. Ungefähr Vorgaben machen dagegen Belgien (Wallonie), Tschechien, Österreich und Deutschland. Von einer dritten Gruppe wiederum werden ganz konkrete Zeitvorgaben gemacht: Spaniens autonome Regionen, Frankreich, die Niederlande, Polen, Malta und Luxemburg veranschlagen 50% bzw. zwei Drittel der Unterrichtszeit für den Unterricht in der anderen Sprache.



3

Internationales



Can we assess cultural competence?

Summary of a talk given by Barry Tomalin
at the CEBS Conference 2006, with comments on the INCA project



Barry Tomalin

Based at International House, London where he is Director of Cultural Training and Director of the Business Cultural Trainer's Certificate. Visiting Lecturer in Intercultural Communication at the University of Westminster. Has worked for the ODA (Overseas Development Administration) in West Africa, for International House in Algeria and Paris, and for the BBC World Service in London, where he was Editor of BBC English by Radio and Television. Has worked on the European Intercultural Workplace EU Leonardo project. Also acting as consultant on the 'INTERACT' project, exploring the needs for cross-cultural training for European managers.

AS THERE ARE common standards of proficiency in language, should there also be common standards of proficiency in culture? It appears that cultural skills will be the passport to the students' future – language skills are being acquired by lots and lots of people world-wide. In mergers and acquisitions it shows that the "cultural chemistry" between different nationalities makes or breaks the success of the merger.

Culture has been integrated in language teaching etc but has not yet been a specific testing area. Is there such a thing as "cultural progression" or "cultural fluency"?

■ Issue 1:

How do we define culture?

- Cultural competence can be defined as being able to navigate your way round different cultures.
- Different business communities have different behaviours and procedures, and also different expectations of clients and partners.

■ Issue 2:

Cultural content – anecdotes, 'life and institutions' syllabi (*Landeskunde*).

The way to go about it is shown in the "Tomalin and Stempleski" Taxonomy:

- Recognise cultural images and symbols (colour of bus, ...)

- Work with cultural products (movies, brochures, ...)
- Examine patterns of everyday life (breakfast, duration of lunch break ...)
- Examine patterns of communication
- Explore values and attitudes
- Explore and extend cultural experiences

The Bennett Model describes the stages to acquire cultural understanding:

Beginning:

- Denial – Ethnocentric (I hate Austria, I love the US ...)
- Defence stage (We're better than them)

Intermediate:

- Minimisation (We're all the same)
- Acceptance (Yes, there are differences)

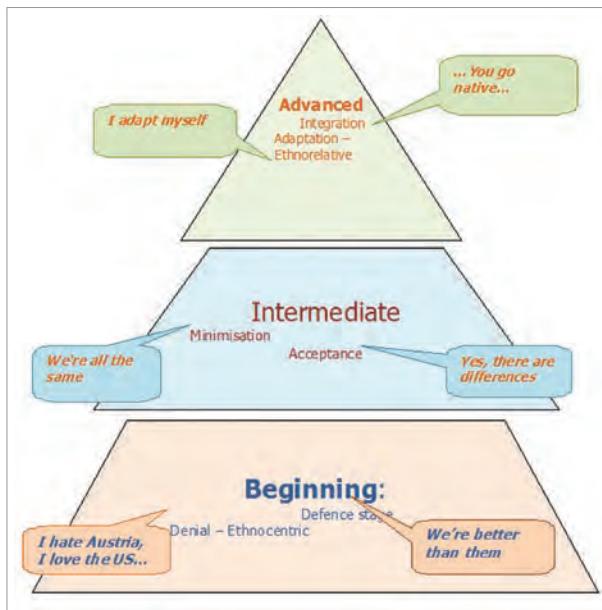
Advanced:

- Adaptation Ethnorelative (I adapt myself)
- Integration stage (You go native)

■ The INCA Project

(www.incaproject.org/tools.htm)

The INCA project, funded by Leonardo da Vinci II, has developed a framework, a suite of assessment tools, including INCA on-line, and a portfolio for the assessment of intercultural competence linked to language and subject knowledge competence. The INCA Products were developed and tested first in the



engineering sector, where the need for interculturally competent managers for the future is most acute. The project partners and contributors were experts in intercultural learning theory, diagnostic testing, „culture shock“ etc from Austria, the Czech Republic, Germany and the UK.”

The framework for intercultural competence

It has been observed how people in groups of mixed cultural backgrounds recognise and deal with the differences that emerge as the group works together. From such observations, it has been possible to identify a number of 'elements' of competence that people bring to bear on the situation.

These elements are not definitive. Intercultural competence can include other 'elements' of competence, but the INCA project 'elements' provide a snapshot, useful as an assessment tool, in order to provide a baseline which can inform training

programmes. The INCA website offers a portfolio in pdf-format, role-plays, scenarios, questionnaires to practise and test intercultural competence.

According to Barry Tomalin there are 6 personal qualities to a culturally aware manager:

- Tolerance of ambiguity
- Behavioural flexibility
- Communicative awareness
- Knowledge discovery
- Respect of otherness (“tell me about your region”)
- Empathy (put yourself into the other’s shoes)

How is culture currently taught?

- Life and institutions – the Big C!
- Cultural studies – the little c
- Language and behaviour studies (cult. connotations of words)
- Cultural competence / personal skills
- Critical incident methodology

Issue 3:

How is culture assessed? The endeavour is usually business driven – psychological profiling, not standardised testing.

The focus is put on personal skills and preferences, not on objective knowledge and skills.

“Do you need training to work in this country?”

Testing tools:

- Myers Briggs (1950s, USA)
- Mendenhall Oddou dimensions
- Cross-cultural assessor: Richard Lewis – test tells you what cultures you are appropriate for.
- Useful books by Richard Lewis: *When Cultures Collide. Cross cultural communication – a visual approach.*



Navigate your way round different cultures.

Conclusion

It is difficult to establish a cultural syllabus that matches language syllabuses, and that can be taught in L2. It is also difficult to establish a common European framework for culture.

But the challenge exists to develop a graded specification of personal cultural skills across European languages to assist teachers in developing materials, a syllabus and teaching it.

There is a 3-day-programme to acquire a Business Cultural Trainers Certificate from International House, London.

barry.tomalin@ihlondon.co.uk



Der Einsatz von CLIL in europäischen Ländern – dokumentierte Ergebnisse

Peter Dressnandt



Peter Dressnandt

Lehrer an BHS in Oberösterreich,
derzeit an der HTL Neufelden.

Von 2000 bis 2008 ARGE-Leitung für
Englisch an HTLs in OÖ, Mitarbeit
bei CEBS von 2004 bis 2008. Seit
2005 Mitglied der Arbeitsgruppe
Bildungsstandards Englisch für BHS
im Ministerium; Mitglied der Bundes-
ARGE Englisch für HTLs.

Im vorliegenden Artikel wird versucht, internationale Bemühungen aufzuzeigen, den methodischen Ansatz CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ins Schulwesen zu integrieren, um daraus Rückschlüsse für die weitere didaktische Arbeit in diesem Bereich für österreichische Verhältnisse ziehen zu können.

Eine im November 2005 fertig gestellte und 2006 veröffentlichte Eurydice-Studie¹ untersuchte erstmals umfassend den Einsatz von CLIL in europäischen Ländern, vor allem um die Verschiedenartigkeit der Vorgehensweisen zu dokumentieren. Ausgewählt für die Studie wurden Schulen, an denen Gegenstände in mehr als nur einer Sprache unterrichtet werden.

CLIL als methodischer Ansatz entwickelte sich in den letzten Jahren laut dieser Untersuchung schnell, es gab einen stark erhöhten Einsatz, der entweder bereits Teil des tatsächlichen Lehrplans ist oder eine umfassende Initiative der Schulbehörden darstellt, aber auch regionale experimentelle Projekte wurden in die Studie mit einbezogen.

■ Verbreitung von CLIL

Eine wichtige Erkenntnis ganz allgemein lässt sich in Zahlen dokumentieren: CLIL als methodischer Ansatz steht durchaus noch nicht auf einer sehr breiten Basis, es wird bei weitem nicht die breite Masse der Unterrichteten erreicht, der Anteil schwankt zwischen 3% und über 20%, wobei dieser Höchstwert vor allem in Regionen erzielt wird, die besondere Programme zur Förderung von Minderheitensprachen durchführen.

Die Fächer, in denen CLIL angewandt wird, sind breit

gestreut, besonders häufig zu finden waren Mathematik, naturwissenschaftliche und wirtschaftliche Fächer sowie Geografie und Geschichte. Beim Einsatz der Zweitsprache zeigte sich eine deutliche Dominanz von Englisch, neben Französisch, Spanisch, Deutsch, Italienisch und verschiedenen Minderheitensprachen.

Bei der Untersuchung der didaktischen Gegebenheiten wurde festgestellt, dass in fast allen Fällen des Einsatzes von CLIL das Hauptaugenmerk auf dem (zusätzlichen) Sprachenerwerb liegt und nicht so sehr auf der fachlichen Qualifikation.

Allgemein seien externe Evaluationen des Praktizierens von CLIL noch eher selten, wobei eingeräumt wird, dass es dafür vielleicht auch noch zu früh sei. Dort, wo evaluiert wurde, seien die Ergebnisse aber sehr ermutigend, was die Autorinnen und Autoren der Studie unter anderem wohl zu der Schlussfolgerung bewog, dass CLIL ganz allgemein als positiver Beitrag zur Weiterentwicklung eines multilingualen Europas gesehen werden sollte. Die abschließende Empfehlung lautet, CLIL als methodischen Ansatz auf jeden Fall weiter zu erforschen und zu entwickeln.

■ Wer unterrichtet CLIL?

Interessante Befunde im Vergleich zur österreichischen Situation liefert die Eurydice-Studie in Bezug auf die Lehrer/innenausbildung bzw. -fortbildung. Vielfach sei in den europäischen Ländern die Lehrer/innenausbildung in Hinsicht auf den Einsatz von CLIL erst in der Entwicklung, es wird die Forderung nach einem Ausbildungsschwerpunkt und der Entwicklung spezieller didaktischer Methoden gestellt. Kritisiert wird unter

1 - http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf%20.

anderem, dass es praktisch wenig formelle Anforderungen an Lehrer/innen gibt, die CLIL praktizieren (wollen), außer einer entsprechenden fachlichen Qualifikation und einem gewissen Standard in der eingesetzten Unterrichtssprache, der jedoch oft nicht exakt definiert ist. Teilweise kommen Native Speakers zum Einsatz, in manchen Fällen wird ein Sprachenzertifikat als Bedingung verlangt. Nur wenige Länder haben bereits eine CLIL-Methodik in der allgemeinen Lehrer/innenausbildung integriert, zum Teil behilft man sich mit zeitlich begrenzter Weiterbildung oder Schulversuchen – ähnlich wie in Österreich.

Sprachkompetenzen

Interessante Ergebnisse für den Bereich CLIL lieferte auch die Studie DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International²). DESI untersucht die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch in Deutschland, wofür von einem Konsortium von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern neue Testverfahren entwickelt wurden. Etwa 11.000 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe aller Schularten wurden zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2003/04 befragt und getestet, dazu kamen Befragungen von Lehrkräften, Eltern und Schulleitungen sowie Videoaufnahmen im Englischunterricht.

Bezüglich Sprachkompetenzen im Englischen ergeben sich aus der Studie Befunde, die wohl ohne nennenswerte Abweichungen auf die österreichische Schulsituation übertragen werden können; so erreichen etwa im Bereich mündliche Sprechfähigkeit ungefähr zwei Drittel der Schüler/innen am Ende der neunten Schulstufe das Niveau A2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, ca. ein Drittel bereits das Niveau B1, und erstaunliche 9 Prozent das Niveau B2. Dieser Leistungsspitze an Gymnasien stehen allerdings deutliche Defizite vor allem in Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen gegenüber, im Bildungsgang Hauptschule etwa erreicht nur ein Drittel der Schüler/innen das Regelziel der in Deutschland entwickelten Bildungsstandards im Fach Englisch.

Unterschiedliche Modelle

Im Rahmen des Aufzeigens der Schüler/innenleistungen in Englisch wurde auch der Einsatz von CLIL (in Deutschland vielfach als „bilingualer Sachfachunterricht“ kategorisiert) berücksichtigt.³ Interessant erscheint dabei das Modell, das als „weit verbreitet“ bezeichnet wird: Für den Einsatz von CLIL wird als „Vorlauf“ in den Klassen fünf und sechs der Stundenanteil des Englischunterrichts um eine bis zwei Einheiten erhöht, weiters wird der Einstieg in den bilingualen Sachfachunterricht durch eine zusätzliche Unterrichtsstunde in der siebten bzw. achten Klasse erleichtert. Das Modell zielt auf eine fachlich zwar begrenzte, aber durchgängige Verwendung der fremden Sprache als Unterrichtssprache von der siebten Klassenstufe an ab, und dies in bis zu drei Fächern. Hier wird also von der Annahme ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler auf den Einsatz von CLIL durch einen intensivierten Sprachunterricht vorbereitet werden sollten.

Ein weiteres Modell sieht den Einsatz von CLIL ohne „sprachlichen Vorlauf“ (ähnlich wie in Österreich) auch für zeitlich begrenzte Unterrichtsphasen und Themenbereiche vor, sei aber laut Studie noch nicht voll implementiert und wurde daher für die Erhebung der Sprachleistungen nicht berücksichtigt.

In einer so genannten „Teilstichprobe Englisch bilingual“ wurden schließlich Klassen untersucht, in denen mindestens 95% der Schülerinnen und Schüler wenigstens seit der siebten Klasse an dem als „verbreitetes Modell“ bezeichneten bilingualen Programm teilgenommen hatten. Die Stichprobe umfasste 38 Klassen mit insgesamt 958 Schülerinnen und Schülern, die zumindest in einem Sachfach, in der Mehrzahl der Fälle in zwei bis drei Fächern, Englisch als Unterrichtssprache verwendet hatten.

Zusammengefasst wurde als Ergebnis dieser Untersuchung präsentiert, dass Schüler/innen in bilingualen Programmen im Vergleich zu anderen Gruppen in allen Sprachkompetenzen einen substanzialen Vorsprung erreichen, den höchsten im Bereich Hörverständnis – al-

lerdings wird der erhöhte Anteil an Englischunterricht seit der fünften Klasse hier nicht mehr als Kriterium erwähnt.

Der deutliche Kompetenzvorsprung wird in der Studie mittels einer Punktebewertung ausgedrückt, umgesetzt auf die schulische Situation entsprecher in manchen Fällen einem Leistungsunterschied von bis zu zwei Lernjahren. Zusätzlich wurde festgestellt, dass die Verwendung von Englisch als Arbeitssprache auch zu einer erhöhten interkulturellen Sensibilität beiträgt.

Übertragen auf die österreichische Schulsituation ergibt sich aus den zitierten Studien, dass CLIL als methodischer Ansatz durchausförderungswürdig ist und noch weit mehr als bisher untersucht, entwickelt und eingesetzt werden sollte. Ein Hauptaugenmerk sollte in den kommenden Jahren – wie in der Eurydice-Studie gefordert – wohl auf die Lehrer/innenausbildung bzw. -fortbildung gelegt werden, ein Entwickeln didaktischer Modelle auf einer breiten Basis wäre äußerst wünschenswert – nur so kann sichergestellt werden, dass CLIL nicht ein Phänomen bleibt, welches nur eine sehr niedrige Prozentzahl der Unterrichteten in Österreich erreicht.

2 - http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewahlte_Ergebnisse.pdf (9. Februar 2009)

3 - http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf (9. Februar 2009).



Das CertiLingua Exzellenzlabel für mehrsprachige europäische und internationale Kompetenzen¹

Franz Mittendorfer



Franz Mittendorfer

Die Erlangung eines Exzellenzlabels erfordert einige spezielle Zutaten: Man nehme eine solide schulische Sprachenausbildung, einen Schuss CLIL sowie Auslandsprojekte zum Würzen. Die feine Mischung führt dann zum erhofften Ergebnis: B2 in zwei Sprachen, was schon einer ‚Hau-be‘ im Gault et Millau der Schulausbildung gleich kommt. Franz Mittendorfer weiß, wie's geht...

1 - <http://www.certilingua.net>

Gegeben:

- Schülerinnen und Schüler, die besonderes Interesse an internationalen und interkulturellen Themenstellungen haben. Sie verfügen über eine ausgeprägte sprachliche Begabung und sind bereit, ihre Talente und Interessen in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gezielt und über das Mittelmaß deutlich hinausgehend zu entwickeln;
- Schulen, in deren Schulgemeinschaft Konsens darüber besteht, dass die Befähigung junger Menschen, auf hohem Niveau kompetent mit den Anforderungen sprachlicher und kultureller Vielfalt umzugehen und sich auf Mobilität im Zusammenhang mit persönlicher Lebensgestaltung, Weiterbildung und Beruf einzustellen, ein vorrangiges Bildungsziel ist. Das Programm dieser Schulen bietet deshalb deutliche Anreize und vielfältige Möglichkeiten, um entsprechend begabte und motivierte Schülerinnen und Schüler zu überdurchschnittlich hohen mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen zu führen. Dazu zählen bilinguale Klassen, Fremdsprache/n als Arbeitssprache/n, grenzüberschreitende Projekte und Austauschprogramme, die auf internationale Studiengänge und Arbeitsprozesse vorbereiten.

Gesucht:

- eine national und international akkordierte Definition der angestrebten Kompetenzprofile von Lernenden und Bildungsinstitutionen;
- ein in internationaler Zusammenarbeit entwickeltes und akkordiertes Verständnis darüber, dass diese Kompetenzprofile einen umfassenden, interdisziplinären Bildungs- und Entwicklungsauftrag darstellen;

- vereinbarte Rahmenbedingungen zur Realisierung bzw. Schärfung eines entsprechenden Bildungsangebots und Schulprofils in Form eines internationalen Agreements;
- eine formelle Akkreditierung der Schulen auf Basis dieses Profils in Verantwortung von systemimmanenten, nationalen (!) Institutionen und Instrumenten der Qualitätssicherung;
- ein international transparenter und anerkannter Nachweis der erzielten besonderen sprachlichen und internationalen Kompetenzen und Qualifikationen.

Gefunden:

Das CertiLingua-Exzellenzlabel für mehrsprachige europäische und internationale Kompetenzen.

Die Projektgrundlagen

CertiLingua ist ein internationales Projekt, das im Einklang mit allen wesentlichen europäischen und nationalen bildungspolitischen Initiativen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Unterricht und zu *European citizenship* und *employability* als übergeordnete Bildungsziele steht. Es basiert auf der Erkenntnis, dass mehrsprachige internationale Handlungskompetenz nur in einem kontinuierlichen, kohärenten, dokumentierten und reflektierten Prozess vermittelt, erworben und permanent weiterentwickelt werden kann.

Die Eckpfeiler dieses Prozesses sind

- ein entsprechendes Bildungsangebot und Schulmanagement,

- flexible, offene Strukturen und Rahmenbedingungen mit nationaler und internationaler Vernetzung sowie
- hohe Motivation, Planungs- und Reflexionskompetenz der beteiligten Personen.

CertiLingua wendet sich an eine Zielgruppe, die sich angesichts existenter und absehbarer sozialer, wirtschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen in Europa deutlich zu überdurchschnittlicher Performanz bekennt und diese bewusst fördert und fordert.

CertiLingua bietet die Chance zur nationalen und internationalen Profilierung von Schulen durch eine international valide Anerkennung eines Bildungsangebotes, das zu hoch entwickelter sprachlicher und interkultureller Handlungskompetenz führt.

CertiLingua bietet besonders begabten und motivierten Schülerinnen und Schülern Zugang zu einer national und international anerkannten Zertifizierung der genannten Kompetenzen – in Ergänzung zu den erworbenen nationalen Zertifikaten und Qualifikationen.

CertiLingua wird von Praktikerinnen und Praktikern gestaltet, die Internationalität als zentralen Denkauftrag verstehen, der nur auf der Basis und in Übereinstimmung mit nationalen Bildungsstrukturen und -kulturen umgesetzt werden kann.

CertiLingua hat das Potenzial und die dezidierte Absicht, nationale Qualitätsinitiativen und deren Instrumente (Sprachenportfolio, Bildungsstandards) zu stützen und anzuerkennen und damit einen wesentlichen Motivations- und Qualitätsschub zur weiteren Entwicklung von Schulentwicklung und von *language education* zu leisten.

CertiLingua macht keine grundsätzliche Unterscheidung zwischen dem allgemein bildenden und dem berufsbildenden Schulwesen. Das Projekt ist gleichermaßen offen für beide Schultypen.

■ Was zeichnet eine CertiLingua Schule aus?

Die Akkreditierung von CertiLingua Schulen erfolgt auf Basis eines formalen Ansuchens an die Schulbehörde, das die Kriterien eindeutig definiert. Dieses Ansuchen inkludiert ein umfassendes Schulportfolio, welches das fremdsprachliche Bildungsangebot der sich bewerbenden Schule darstellt. Es beinhaltet u. a.

- einen Nachweis für den Zugang der Schülerinnen und Schüler zu Sprachkenntnissen in zwei Fremdsprachen auf dem Niveau B2 des GERS²;
- eine Darstellung der (sich am GERS orientierenden) Prüfungsmechanismen, die diese Sprachkenntnisse verifizieren;
- eine Darstellung des CLIL³-Angebotes, der kurriku-laren Thematisierung europäischer/internationaler Aspekte sowie der angebotenen europäischen/internationalen Projekte;
- den Nachweis eines deutlichen Pro-Votums des Lehrerkollegiums und der mehrheitlichen Zustimmung der Schulgemeinschaft.

Die Akkreditierung wird von der obersten Schulbehörde des jeweiligen Landes dann ausgesprochen, wenn die genannten Kriterien erfüllt sind. Sie berechtigt die Schulen, jenen Absolventinnen und Absolventen, die im Zuge ihrer Ausbildung die beschriebenen Kompetenzen nachweisen, zusätzlich zum Zeugnis der Diplom- und Reifeprüfung ein CertiLingua-Zertifikat auszustellen.⁴

Das Exzellenzlabel wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen initiiert und gemeinsam mit neun europäischen Partnerländern (Belgien, Finnland, Frankreich, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Italien, Österreich, Schweden) entwickelt. Österreich ist seit der ersten Projektphase aktiv beteiligt⁵. Das CEBS hat im April 2008 die 2. Internationale CertiLingua Konferenz (mit 60 Teilnehmer/innen aus 11 europäischen Ländern) veranstaltet.



2 - Trim, John, et. al. Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. www.goethe.de/z/50/com-meuro/deindex.htm.

3 - CLIL (Content and Language Integrated Learning), siehe, u.a.: <http://www.clilcompendium.com>; http://ec.europa.eu/education/policies/lang/teach/clil_en.html

4 - Diese Vorgangsweise ist in einem offiziellen Memorandum of Understanding der obersten Schulbehörden in den Partnerländern vereinbart. Das Memorandum wurde im April 2007 von den Leitern der Sektionen I und II des bm:ukk unterzeichnet.

5 - Mit Schreiben vom 2. Jänner 2007 wurde Franz Mittendorfer, CEBS, beauftragt, das bm:ukk in der internationalen CertiLingua Steuergruppe zu vertreten.

Fotos von der Jahreskonferenz „Certilingua“ 2008 in Bad Hofgastein, veranstaltet von CEBS.



Links: Arbeitsgruppe Certilingua Standards. Rechts: Konferenzteilnehmer/innen beim Erfahrungsaustausch.

Links: Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft – Franz Mittendorfer überreicht ein Willkommensgeschenk an Henny Rönneper. Rechts: Das bewährte Organisationsteam des CEBS: Bieber, Reisigl, Renner.

A graphic element consisting of a yellow square on the left and a white square on the right. The yellow square contains a white, abstract, wavy shape that looks like a stylized landscape or a series of hills. The white square contains a blue number '4' and some faint, light blue wavy lines.

4

**Qualitätssicherung
und Individualisierung**



Bildungsstandards – Hindernis oder Hilfe?

Belinda Steinhuber



Belinda Steinhuber

Mitarbeiterin des Kompetenz-Ressorts

Sprachenpädagogik; Leiterin der Projektgruppe Bildungsstandards der BHS; Schwerpunkte sind u.a.: Lehrerfortbildung für den Sprachenunterricht, Multilingualität und interkulturelle Kompetenzen

im berufsbezogenen Sprachenunterricht, Lehrplanentwicklung, Bildungsinitiativen im Sprachenbereich mit europäischen Konzepten und Standards, internationale Sprachzertifikate, Co-Autorin des nationalen österreichischen Sprachenportfolios ESP 15+ (Veritas), Co-Autorin von *Wegweiser GERS*, diverse Studien und Publikationen.

FÜR DIE 8. Schulstufe sind sie bereits Realität und werden derzeit implementiert, für die 13. Schulstufe der BHS sind sie noch in der Entwicklungsphase – die Bildungsstandards. Sie werden in verschiedenen Gremien heftig diskutiert, ihr Nutzen wird hinterfragt, und oft geht es dabei auch um so grundsätzliche Dinge wie den eigentlichen Sinn und Zweck.

Innovation bedeutet „neu, qualitativ besser, zeitgemäß machen“. Das gilt natürlich auch für die Bildungsstandards. Also stellt sich die Frage, wo denn Verbesserung nötig ist, was Bildungsstandards eigentlich sind und wie sie beitragen sollen, die gewünschte Verbesserung zu erreichen.

Die nachfolgenden Texte sollen Antworten auf diese Fragen geben und auch den Zusammenhang der Bildungsstandards mit anderen Entwicklungen beleuchten. Hier ein Überblick über die behandelten Aspekte:

- A) Grundlegendes zu den Bildungsstandards
- B) Regelstandards und Mindestanforderungen
- C) Bildungsstandards und Individualisierung

A. Grundlegendes zu den Bildungsstandards

1. Was sind Bildungsstandards? Und was sind sie nicht?

„Bildungsstandards sind als Regelstandards konzipiert und legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich dabei auf wesentliche Bereiche

eines Unterrichtsgegenstandes und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse, wobei fachliche Grundkompetenzen definiert werden, die für die weitere schulische Bildung bzw. berufliche Ausbildung von Bedeutung sind. Bildungsstandards drücken eine normative Erwartung aus, auf die die Schule hinarbeiten soll.“¹

„Bildungsstandards formulieren fachliche und fachübergreifende Kernqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind.“²

„In Österreich werden Regelstandards beschrieben und sollten daher im „Durchschnitt“ erreicht werden. Die Standards legen demnach verbindlich fest, über welches Kompetenzniveau die Mehrheit der SchülerInnen am Ende der Ausbildung verfügen sollte.“³

Diese Zitate verdeutlichen, dass Bildungsstandards nicht sämtliche Lern- und Lehrziele eines bestimmten Gegenstands abbilden können und sollen. Es geht darum, die wichtigsten Kompetenzen im Hinblick auf das Ausbildungsziel zu definieren und dabei die Lernenden, ihre Rolle und Entwicklung in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen.

Es gibt verschiedene Ansätze für die Bildungsstandards. Einerseits handelt es sich um Zielformulierungen für einen einzelnen Unterrichtsgegenstand, also um fachspezifisch konzipierte Standards, andererseits wird für den Bereich der BHS auch an Standards mit einem deziert fächerübergreifenden Ansatz gearbeitet. Doch auch wenn es sich um fachspezifische Standards

1 - *Bildungsstandards in Österreich. Fremdsprachen. Englisch 8. Schulstufe.* Version September 05. bm:bwk. S.9; siehe auch: www.bifie.at.

2 - *Handbuch qibb / Bildungsstandards.* Stand September 2007. Sektion Berufsbildung, bm:ukk. S.10.

3 - *Handbuch qibb / Bildungsstandards.* Stand September 2007. Sektion Berufsbildung, bm:ukk. S.14.

handelt, spielen fächerübergreifende Kompetenzen eine wichtige Rolle.

„Bildungsstandards legen nicht fest, was guter Unterricht ist. Sie beeinflussen den Unterricht indirekt durch einen pädagogischen Orientierungsrahmen und den Blick auf Lernergebnisse (Outcome). (Vgl. Klieme et al, 2003)“⁴

„Bildungsstandards konzentrieren sich auf das Lernergebnis und den erfolgten Kompetenzzuwachs am Ende der Ausbildung. Sie geben daher keinerlei Auskunft über den Weg, der zur Zielerreichung führt. Eine Zielvorgabe für den Unterricht stellt demnach weiterhin der verordnete Lehrplan dar, der durch Bildungsstandards gesichert wird.“⁵

Den obigen Zitaten ist eindeutig zu entnehmen, dass Bildungsstandards nicht vorgeben, wie der konkrete Unterricht abzulaufen hat. Die Methodenfreiheit soll weiterhin gewahrt bleiben, und die Lehrpläne können keinesfalls durch Standards ersetzt werden. Standards machen es auch nicht überflüssig, konkrete Lehrziele für die einzelnen Jahrgänge zu definieren.

2. Wozu Bildungsstandards?

Tatsache ist, dass in einem modernen Europa erworbenen Qualifikationen transparent und vergleichbar sein müssen, um einen flexiblen Bildungserwerb über Ländergrenzen hinweg sowie eine umfassende berufliche Mobilität zu ermöglichen, wenn dies von Einzelnen angestrebt wird. Tatsache ist auch, dass es in einem komplexen System wie der Bildung nicht leicht ist, diese Transparenz und Vergleichbarkeit zu erreichen, besonders wenn das Schulsystem ein sehr differenziertes ist, wie das in Österreich der Fall ist. Tatsache ist weiters, dass es im Moment wirklich schwierig ist, über Klassen und Schulen hinweg festzustellen, ob Lernende vergleichbare Kompetenzen erworben haben.

Es gibt zwei Wege, die nötige Transparenz und Ver-

gleichbarkeit zu ermöglichen: Entweder man vereinheitlicht den Bildungsprozess samt Input, oder man versucht, Produkte des Bildungsprozesses vergleichbar zu machen.

Bildungsstandards sind produkt- bzw. outcome-orientiert, da sie festlegen, was Lernende nach einem bestimmten Zeitraum können sollen. Damit bleibt, wenn sie richtig verstanden werden, viel Raum für schüler/innenzentrierten, experimentierfreudigen Unterricht, bei dem es um Bildung geht und nicht nur um den bloßen Erwerb von Wissen und Fertigkeiten. Natürlich haben die zu erreichenden Ziele eine Auswirkung auf den Prozess, durch den sie erreicht werden, also auf Unterrichtsmethoden und Lehrmittel, dennoch bleibt im Gegensatz zu der anderen möglichen Variante, nämlich europaweit einheitlichen Unterrichtsprozessen mit einheitlichem „Input“, viel Freiheit erhalten. Wichtig dabei ist, dass sich Lehrerinnen und Lehrer trotz der wichtigen und notwendigen Orientierung an Bildungsstandards nicht auf *Teaching to the Test* beschränken, wenn es in Verbindung mit den Bildungsstandards eine Testung gibt, sondern weiterhin - wie bisher auch - ihre Freiräume nutzen, denn „es wird in Zukunft in den mit immer mehr Autonomie ausgestatteten Schulen darauf ankommen, einerseits die zentralen Vorgaben in Form von Bildungsstandards zu erfüllen und andererseits eine darüber hinausgehende Bildungswirkung der einzelnen Schule zu erzielen (Leitbild/Schulprofil).“⁶

3. Wie tragen die Bildungsstandards Englisch 13. Schulstufe BHS zur Verbesserung der Unterrichtsqualität bei?

Bei entsprechender Implementierung und Handhabung haben die Bildungsstandards das Potenzial, auf verschiedenen Ebenen eine weitere Verbesserung des Unterrichts an BHS zu unterstützen:

- Sie formulieren eindeutige Zielvorgaben für bestimmte Kompetenzen und schaffen dadurch Klar-

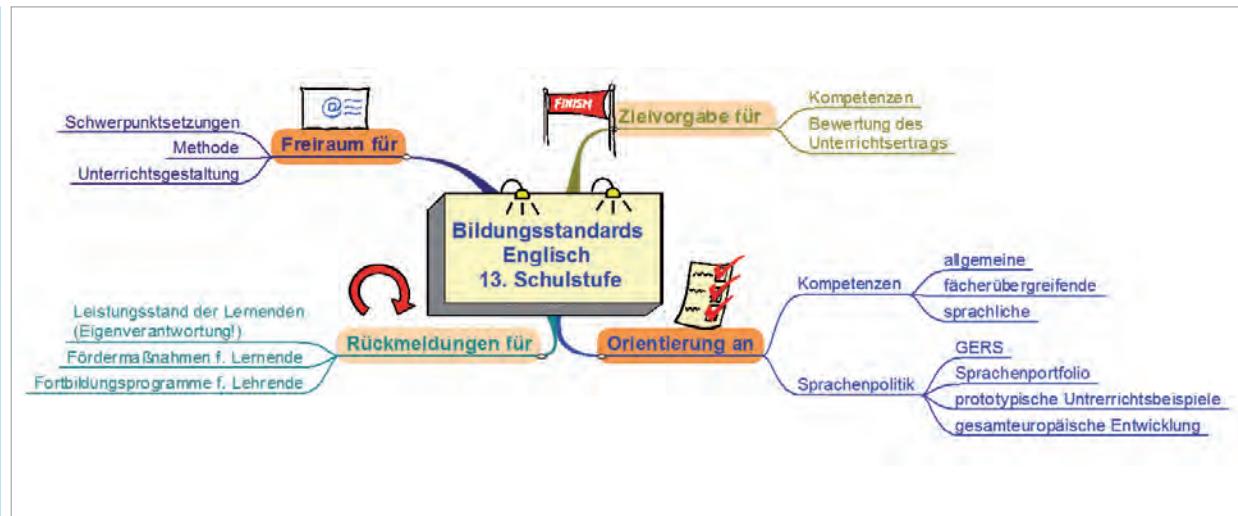


Nur nicht die Augen verschließen vor der Realität! Bildungsstandards sind ein Wegbereiter für eine erfolgreiche Reifeprüfung und helfen Schüler/innen und Lehrer/innen.

4 - Bildungsstandards in Österreich. Fremdsprachen. Englisch 8. Schulstufe. Version September 05. bm:bwk. S. 9; siehe auch: www.bifie.at.

5 - Handbuch qibb / Bildungsstandards. Stand September 2007. Sektion Berufsbildung, bm:ukk. S. 15.

6 - Handbuch qibb / Bildungsstandards. Stand September 2007. Sektion Berufsbildung, bm:ukk. S. 11.



heit darüber, was die unabdingbaren Ziele dieser Schulart sind. Damit führen sie zu mehr Transparenz.

- Sie schaffen eine verbindliche Grundlage für die Unterrichtsgestaltung und in weiterer Folge die Bewertung des Unterrichtsertrags, ohne Lehrende und Lernende daran zu hindern, weiterhin auch eigene Schwerpunkte zu setzen.
- Sie sind positiv formuliert, da sie definieren, was Lernende können (sollen), und haben daher einen motivationsfördernden und nicht einen defizitorientierten Ansatz.
- Sie können von den Lehrenden genutzt werden, um Aufschluss darüber zu bekommen, wo die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess stehen.
- Sie können von den Lernenden, die zunehmend Verantwortung für ihren eigenen Lernfortschritt übernehmen sollen, genutzt werden, um ihren individuellen Leistungsstand zu reflektieren und sich Ziele zu setzen.
- Sie sollen sowohl Lehrenden als auch Lernenden Rückmeldungen über den Leistungsstand der Lernenden geben, damit Lehrende gezielte Fördermaß-

nahmen vorschlagen können.

- Sie beschreiben Kompetenzen, die durch begleitende prototypische Unterrichtsbeispiele illustriert werden. Diese „sollen Anregungen für die Arbeit im Unterricht bieten und eine rege fachdidaktische Diskussion in den Lehrkörpern in Gang setzen.“⁷
- Sie verdeutlichen den Zusammenhang zwischen allgemeinen fächerübergreifenden und sprachlichen Kompetenzen.
- Sie sollen zur Teambildung in den Fachgruppen und darüber hinaus beitragen. Im Rahmen der Ausbildung sowie durch regelmäßige Fort- und Weiterbildung soll ihr Potenzial tatsächlich ausgeschöpft und ihre Umsetzung optimiert werden.
- Durch die Orientierung am GERS⁸ sind sie unmittelbar in die gesamteuropäische sprachenpolitische Entwicklung eingebettet.
- Durch die gleichzeitige Orientierung am ESP⁹ ermöglichen sie Lehrenden und Lernenden, sich eines Instruments zu bedienen, das ein idealer Begleiter auf dem Weg zur Zielerreichung ist.

Ob entsprechende Akzeptanz erzielt und dieses Poten-

7 - Handbuch qibb / Bildungsstandards. Stand September 2007. Sektion Berufsbildung, bm:ukk. S. 11.

8 - GERS = Trim, John, North, Brian, Coste, Daniel und Sheils, Joseph. Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Langenscheidt, 2001.

9 - ESP = Das Europäische Sprachenportfolio.

zial genutzt wird, kann einerseits von der Qualität der Bildungsstandards abhängen, andererseits aber ganz wesentlich von der Implementierung, also dem Paket an begleitenden Maßnahmen in der Lehrer/innenausbildung und -weiterbildung.

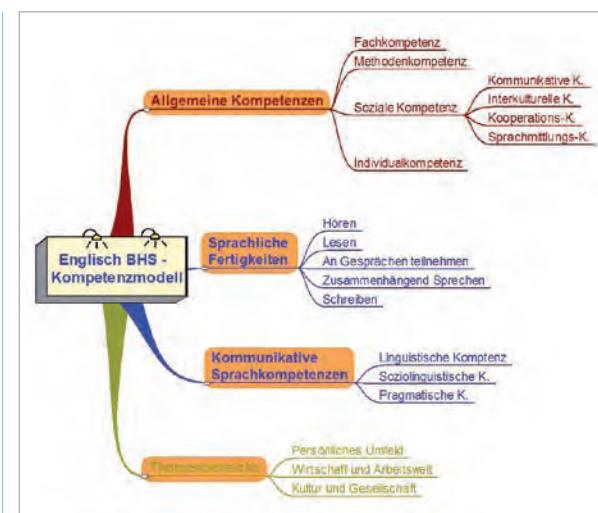
4. Die Bildungsstandards für Englisch

13. Schulstufe BHS – das Kompetenzmodell

Was die Sprachen betrifft, gibt es derzeit Bildungsstandards für Englisch für die 8. Schulstufe, die auch bereits veröffentlicht wurden.¹⁰ Für die 13. Schulstufe der BHS gibt es bereits einen Entwurf, der ebenfalls weitgehend fertig gestellt ist. Allerdings befindet sich das Projekt Bildungsstandards 13. Schulstufe BHS insgesamt noch im Planungs- bzw. Pilotierungsstadium, was bedeutet, dass immer wieder neue Fragen auftauchen und beantwortet werden müssen.

Hier sollen speziell die geplanten Bildungsstandards Englisch für die 13. Schulstufe BHS näher vorgestellt werden. Bei der Erarbeitung ging es im ersten Schritt darum, den schultypenübergreifenden Kern herauszuarbeiten – welche sind die wesentlichen fachlichen und fächerübergreifenden Qualifikationen, die den fünfjährigen Ausbildungen der BHS gemeinsam sind? Den Bildungsstandards liegt ein Kompetenzmodell zugrunde, das auf den Lehrplänen der BHS, den Bildungsstandards für Englisch für die 8. Schulstufe, den Anforderungen der beruflichen Praxis sowie Prozessen und Produkten europäischer Bildungsinitiativen – wie dem GERS und dem ESP – basiert. Dieses Kompetenzmodell geht von einer umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen aus und besteht im Wesentlichen aus vier Teilen, welche hier schematisch dargestellt werden.

Für die allgemeinen Kompetenzen und die sprachlichen Fertigkeiten wurden Deskriptoren entwickelt, die beschreiben, was die Lernenden können sollen. Für den Bereich der kommunikativen Sprachkompetenzen



wurden die Deskriptoren unverändert aus dem GERS übernommen.

Um die einzelnen Deskriptoren für die Bereiche Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen und Schreiben zu illustrieren, wurden prototypische Unterrichtsbeispiele entwickelt, die im Schuljahr 2008/09 an verschiedenen Schulen pilotiert wurden. Damit soll die Entwickler/innengruppe Aufschluss darüber bekommen, wie klar die Beispiele formuliert sind, wie sie tatsächlich im Unterricht einsetzbar sind und inwiefern sie gute Modelle bieten.

B. Regelstandards und Mindestanforderungen

Österreich hat sich für die Entwicklung von **Regelstandards** entschieden. Diese definieren, welche Kompetenzen die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen.¹¹

Mindestanforderungen hingegen definieren, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Schulstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben müssen, um diese Schul-

10 - Vgl. www.bifie.at.

11 - Vgl. Lucyshyn, Josef: *Implementierung von Bildungsstandards in Österreich*. Arbeitsbericht. Bifie, Salzburg 2006. http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/arbeitsbericht_bildungsstandards_14_02_2006.pdf.



BHS-Bildungsstandards und Mindestanforderungen Englisch*

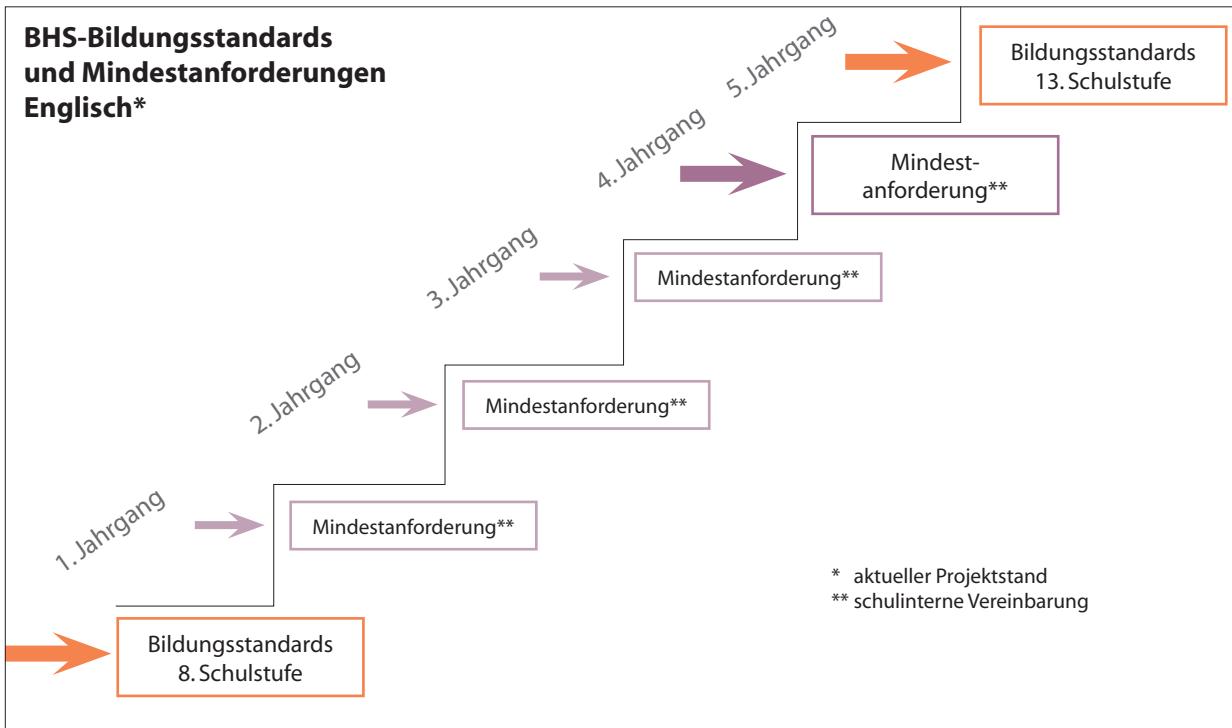


Bild oben: Begrüßung durch M. Frédéric Sauvage, Attaché für Bildungskooperation der französischen Botschaft – Kulturabteilung.

Darunter: Arbeitsgruppe „Mindestanforderungen“ bestehend aus den ARGE-Leiter/innen. Hier die Gruppe Französisch in den Räumen des Institut Français de Vienne.

stufe erfolgreich abzuschließen. Und genau diese Entscheidung müssen Lehrkräfte in unserem System jedes Jahr treffen: Wer hat genug Wissen und Kompetenzen erworben, um in die nächste Klasse aufsteigen zu können? Mindestanforderungen versuchen, eine Antwort auf diese Frage zu geben.

Was die Sprachen betrifft, existiert mit den Bildungsstandards, die in Englisch für die 13. Schulstufe (BHS) erarbeitet wurden, ein Kompetenzmodell, an dem sich Mindestanforderungen für alle Sprachen orientieren können und sollen.

Im Bereich der humanberuflichen Schulen, der hier als Beispiel dienen soll, ist der Stand der Entwicklung folgender: Es wurden vorerst einmal Mindestanforderungen für den ersten Jahrgang Englisch der Höheren Lehranstalten und der Fachschulen formuliert, für Französisch sind sie noch in Arbeit. Für den zweiten

bis vierten Jahrgang der Höheren Lehranstalten sollen diese Mindestanforderungen, die Vorschlagscharakter haben, den Schulen als Modell dafür dienen, schulinterne Mindestanforderungen zu definieren, um Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Jahren zu ermöglichen. Das Endergebnis (13. Schulstufe) soll dann wieder bundesweit definiert werden, was für Englisch zum Teil ja durch die Bildungsstandards geschehen ist – mit der Einschränkung, dass sie Regelstandards und keine Mindestanforderungen sind – und für die weiteren Sprachen noch geschehen muss.

Für Englisch werden dann neben den Bildungsstandards 8. Schulstufe und 13. Schulstufe die Mindestanforderungen Orientierung bieten. Die Tatsache, dass für andere Fremdsprachen keine Bildungsstandards erarbeitet worden sind, darf nicht so interpretiert werden, dass sie unwichtig wären. Sie sind auf jeden Fall

Bestandteil fächerübergreifender Standards.

Am Ende dieser Entwicklung soll ein Instrumentarium zur Verfügung stehen, in dem sich die bundesweit entwickelten Elemente mit den schulintern erarbeiteten Teilen zu einem homogenen Ganzen fügen:

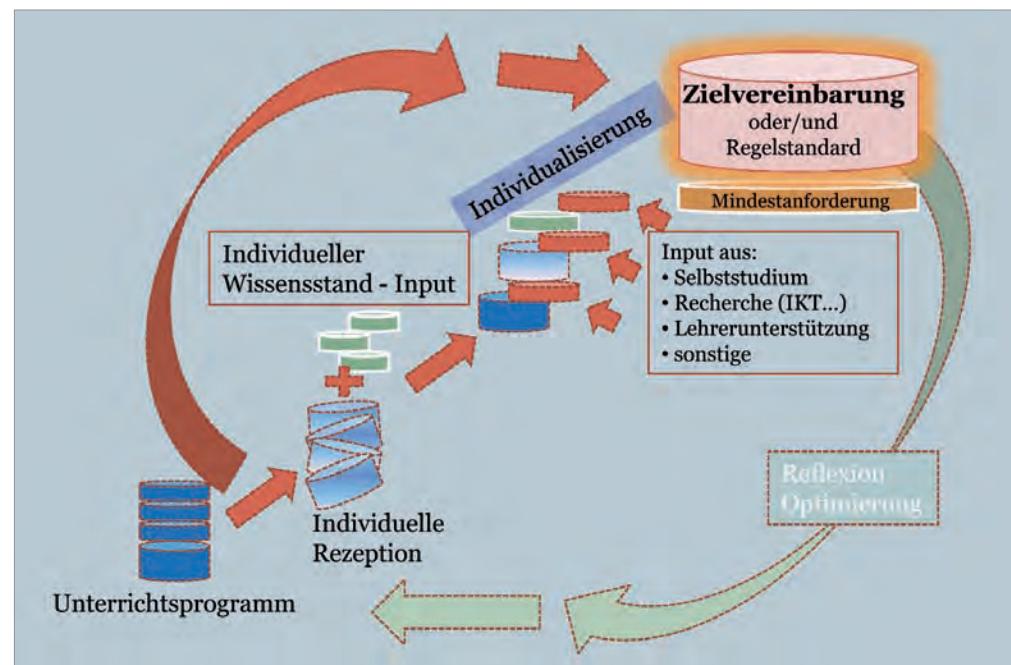
- Bildungsstandards für Englisch für die 8. und 13. Schulstufe
- Mindestanforderungen für Englisch für die verschiedenen Jahrgänge
- Mindestanforderungen für weitere Fremdsprachen
- das ESP

Dieses Instrumentarium soll als Basis einerseits für die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, andererseits für gezielte Diagnose und Förderung dienen. Gleichzeitig wird durch klare Zielformulierungen auch den Lernenden ermöglicht, ihren Lernstand zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen.

Hinter diesen Entwicklungen stehen die Notwendigkeit, erworbene Qualifikationen transparent und vergleichbar zu machen, und der Wunsch, zur Verbesserung des Unterrichts beizutragen. Man hat sich dafür entschieden, Produkte des Bildungsprozesses, also den „Output“, vergleichbar zu machen. Sowohl Bildungsstandards als auch Mindestanforderungen sind produktorientiert, sie legen fest, was Lernende nach einem bestimmten Zeitraum können sollen, ohne vorzugeben, wie der Unterricht zu erfolgen hat.

C. Bildungsstandards und Individualisierung – Ergänzung oder Widerspruch?

Parallel zum Auftrag, sich im Unterricht an den Bildungsstandards zu orientieren, wird eine zweite Forderung an die Schulen gestellt – die der Individualisierung des Unterrichts. Manche orten hier einen Widerspruch. Was bedeutet aber Individualisierung konkret, und wie kann sie mit dem Erreichen von Standards vereinbart werden?



1. Was ist Individualisierung?

„Unter Individualisierung verstehen wir die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern. Unser besonderes Augenmerk gilt daher den Bereichen Lernstandsbeobachtung, Unterrichtsplanung, Aufgabengestaltung und Leistungsrückmeldung.“¹²

Was bedeutet das?

Schülerinnen und Schüler erreichen bestimmte Ziele auf unterschiedlichen Wegen, ihre Lernstile und

12 - Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts. Rundschreiben Nr.9/2007. bm:ukk. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/materialien.xml>

Franz Mittendorfer und Belinda Steinhuber sind ein eingeschworenes Team. Nicht nur im Bereich der Bildungsstandards, auch in der Zubereitung französischer Delikatessen sind beide Meister – Teamkochen à la CEBS, auch ein Weg zum Erfolg....



12 - Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts. Rundschreiben Nr.9/2007. bm:ukk. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/materialien.xml>

13 - Schratz, Michael, Universität Innsbruck. Individualisierung. Annäherung an ein komplexes Begriffsfeld. S.4. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/materialien.xml>

14 - Ebda.

15 - Mahar, Sandra: Personalising Education: from research to policy and practice. In: Curriculum Leadership, 31 August 2007. Volume 5, Issue 29. http://www.curriculum.edu.au/leader/personalising_education:_from_research_to_policy_a,20686.html?issuelD=10914

16 - Ebda.

17 - Bildungskonzepte für die Zukunft. Personalisierung der Bildung. Zusammenfassung in Deutsch. OECD 2006. S.2.

18 - Hofmann, Franz, Universität Salzburg: „Ich kann mich als Lehrer/in nicht vierteilen – aber das ist auch nicht nötig.“ Maßnahmen zur Individualisierung im Unterricht. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15707/mat_hofmann.pdf

und Lehrende verstehen sich als Lernpartner/innen, das Ziel sind „engaged learners who are informed and empowered through student voice and choice“¹⁵. Beurteilung basiert auf „meaningful tasks“¹⁶ und schließt Selbstevaluation durch die Lernenden mit ein. Informations- und Kommunikationstechnologien spielen eine wesentliche Rolle, da sie die Flexibilität des Lernens vergrößern und das Lernumfeld erweitern. Die Befähigung und Motivation zu lebensbegleitendem Lernen ist ein erklärt Ziel. Netzwerke zwischen allen Beteiligten (Lernende, Lehrende, Eltern, Gemeinde etc.) sollen verstärkt werden. Dabei steht der Wert konsequenter und sachdienlicher Planung (und die Entwicklung der entsprechenden Kompetenz) als Voraussetzung für gelungene Individualisierung außer Streit.

2. Neue Aufgaben und ein neues Rollenverständnis

Individualisierung erfordert also ein für manche neues Rollenverständnis von Lernenden und Lehrenden. Alle am Lernen Beteiligten tragen einen Teil der Verantwortung, und ein Ziel des Unterrichts ist es, genau jene Kompetenzen der Lernenden zu stärken, die es ihnen ermöglichen, einen Teil der Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und den Unterricht mitzustalten. Diese Kompetenzen sind auch Teil der Bildungsstandards Englisch 13. Schulstufe.

Laut David Miliband stehen wir vor der Aufgabe „Mittel und Wege zu finden, wie die Flexibilität der Wissensvermittlung mit dem Nachweis von Ergebnissen vereinbart werden kann“.¹⁷ Während also die Bildungsstandards auf den Nachweis von Ergebnissen abzielen, erfordert individualisierter Unterricht große Flexibilität und ein sehr breites Repertoire an Unterrichtsmitteln und Methoden.

Franz Hofmann schlägt dazu vor, sich als Lehrende folgende Fragen zu stellen:¹⁸

- Wie klar ist meinen Schülern und Schülerinnen, welche Ziele sie im Unterricht erreichen sollen?

- Wie gut gelingt es mir, einzelne Schüler/innen dabei zu unterstützen, dass sie bestimmte Lernziele erreichen können?
- Welche Schüler/innen fühlen sich dabei besonders gut unterstützt, weil ihnen meine Art zu unterrichten sehr entgegenkommt, und bei welchen ist das in geringerem Ausmaß der Fall, sodass sie auf die Unterstützung durch Mitschüler/innen, durch Eltern oder die Unterstützung durch Nachhilfe „ausweichen“ müssen?
- Wie sensibel bin ich auf Fragen, Wünsche und Rückmeldungen von einzelnen Schülern und Schüleinnen eingegangen, in denen mehr oder weniger versteckte Hinweise liegen, wie ich sie in ihrer Art zu lernen stärker unterstützen könnte?

Um einerseits den Anforderungen der Individualisierung bzw. des „personalised learning“ und andererseits dem Wunsch nach vergleichbaren Ergebnissen gerecht zu werden, sind eine Reihe von Maßnahmen nötig:

- Die Lehrer/innenaus- und -fortbildung muss Angebote zur Verfügung stellen, die es den Lehrenden ermöglichen, ihre Fähigkeiten in Richtung Individualisierung gezielt weiterzuentwickeln. Dabei geht es einerseits um den Erwerb praktischer Kompetenzen (z. B. Erkennen von Lernstilen, Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, diagnostische Kompetenz) aber auch ein Überdenken von Haltungen sowie die Stärkung der Sensibilität für Unterschiede und die Schulung des Beobachtungs- und Einfühlungsvermögens. Der Begriff „teacher development“ trifft dafür wohl besser zu als „teacher training“.
- Gleichzeitig muss es Angebote geben, die auf ein profundes Verständnis der angestrebten Standards und deren sinnvolle Implementierung abzielen.
- Schulen brauchen Freiraum für organisatorische Veränderungen und entsprechende Mittel, um den Anforderungen individualisierten Lernens gerecht zu werden.
- Es müssen Aktivitäten gesetzt werden, die das Ver-

ständnis der Öffentlichkeit für diese bildungspolitischen Maßnahmen fördern.

Ein Grundgedanke der Individualisierung ist die Erhöhung der Chancengleichheit der Lernenden – durch eine stärkere individuelle Förderung der vorhandenen Potenziale. Dies mit dem Erreichen vorgegebener, akkordierter und verbindlicher Ziele zu verknüpfen, ist sicher eine Herausforderung, aber kein Widerspruch.

Quellen

Teil A:

- Bildungsstandards in Österreich. Fremdsprachen. Englisch 8. Schulstufe. Version September 05. bm:bwk; siehe auch: www.bifie.at.
- Handbuch qibb / Bildungsstandards. Stand September 2007. Sektion Berufsbildung, bm:ukk.

Teil B:

- Lucyshyn, Josef: Implementierung von Bildungsstandards in Österreich. Arbeitsbericht. Bifie, Salzburg 2006. http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/arbeitsbericht_bildungsstandards_14_02_2006.pdf. Stand Oktober 2008.

Teil C:

- Bildungskonzepte für die Zukunft. Personalisierung der Bildung. Zusammenfassung in Deutsch. OECD 2006.
- Deutsche Zusammenfassung von: Schooling for Tomorrow. Personalising Education. OECD 2006.
- Hofmann, Franz, Universität Salzburg: „Ich kann mich als Lehrer/in nicht vierteilen“ - aber das ist auch nicht nötig. Maßnahmen zur Individualisierung im Unterricht. http://www.bmukk.gv.at/mediapool/15707/mat_hofmann.pdf. Stand Juni 08.
- Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts. Rundschreiben Nr.9/2007. bm:ukk. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/materialien.xml>. Stand Juni 08.
- Mahar, Sandra: Personalising Education: from research to policy and practice. In: Curriculum Leadership, 31 August 2007. Volume 5 Issue 29. http://www.curriculum.edu.au/leader/personalising_education:_from_research_to_policy_a,20686.html?issuelD=10914. Stand Juni 08.
- Schratz, Michael, Universität Innsbruck: Individualisierung. Annäherung an ein komplexes Begriffsfeld. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/materialien.xml>. Stand Juni 08.



Individualisierung des Sprachenunterrichts mit Hilfe des Europäischen Sprachenportfolios 15+

Isolde Tauschitz



Isolde Tauschitz

Ansprechpartnerin für BAKIP/BASOP
(Bildungsanstalten für Kindergarten-
pädagogik/Sozialpädagogik);

Schwerpunkte Europäisches Sprachenportfolio 15+, GERS, Bildungsstandards Englisch an BHS. Vernetzung von CEBS auf nationaler und internationaler Ebene. Co-Autorin des Lehrbuchs „Careers in childcare – Fachsprache Englisch für Kindergarten- und Hortpädagogik“. Referatsleiterin Fremdsprachendidaktik für alle Schultypen an der Privaten PH der Diözese Linz.

DAS ERLERNEN VON Sprachen ist tief in der Persönlichkeit unserer Lernenden verankert, reicht weit in ihre verschiedensten Lebensbereiche hinein und ist daher nicht unbedingt an schulisches Lernen gebunden. Um das eigene Sprachenlernen in die Hand zu nehmen, werden sich Lernende vielleicht folgende Fragen stellen:

- Welche Sprache(n) lerne ich?
- Warum lerne ich sie?
- Wie lerne ich sie?
- Mit welchen Ergebnissen?

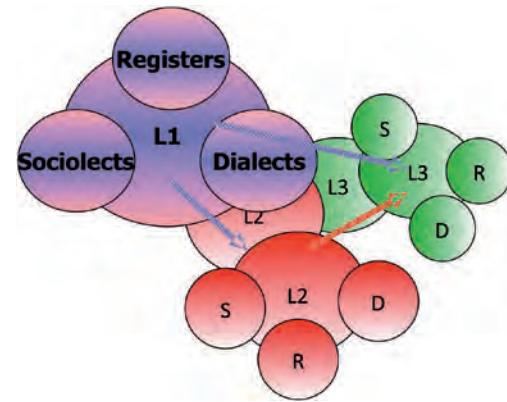
Sprachenlernen ist oft individuellen Entscheidungen unterworfen, die in vielen Fällen schon vor dem Eintritt in eine Regelschule oder unabhängig von ihr getroffen werden, die aber mit Sicherheit weit über das schulische Lernen hinausgehen, also als lebensbegleitende, in die Zukunft gerichtete Vorhaben zu verstehen sind. In den Biografien von Kindern und Jugendlichen erscheinen Sprachen als **Zweitsprachen**, die z. B. auf Grund von Migration neben der **Muttersprache** erworben werden, oder als **Fremdsprachen**, die auf Grund von Beziehungen im Lebensumfeld, Reiselust und Freizeitgestaltung, aber auch zur Vorbereitung auf einen zukünftigen Beruf oder auf Grund der Wahl eines bestimmten Bildungsweges gelernt werden.

Die Schule sieht ihre Aufgabe traditionell darin, einzelne Sprachen strukturiert und zielorientiert zu vermitteln. Sie nimmt dabei meist nicht auf die Tatsache Rücksicht, dass wir Sprachkompetenz nicht isoliert in einzelnen Sprachen erwerben, jedoch eine Kompetenz

der Mehrsprachigkeit entwickeln sollten, von der wir in kommunikativen Situationen in ihrer Gesamtheit Gebrauch machen können. Diese individuelle Kompetenz der Mehrsprachigkeit zu vermitteln gelingt umso besser, wenn der Unterricht versucht, immer wieder den individuellen Sprachstand von Lernenden festzustellen, um die weiteren Lernschritte darauf aufzubauen. Im Idealfall wird diese Diagnose durch die Schüler/innen in Eigenverantwortung erfolgen.

Wege zur Mehrsprachigkeit!

Grafik: Franz Mittendorfer, 03.08.



Jugendliche wachen aber normalerweise nicht eines Morgens auf, um festzustellen, dass sie eigenverantwortlich sind. Sie befinden sich während ihrer Schullaufbahn auf einem langen Weg, auf dem sie schrittweise in allen Lebensbereichen Verantwortung übernehmen. Um beim Lernen die nötige Autonomie zu entwickeln, brauchen sie Anleitung und Hilfestellung durch ihre

Lehrkräfte. Das Europäische Sprachenportfolio 15+ (ESP 15+) ist ein Instrument, das Lernende in den verschiedenen Phasen des individuellen Sprachenlernens unterstützen kann. Es besteht aus einem Sprachenpass, in dem die Sprachen und interkulturellen Erfahrungen ausgewiesen werden, aus einer Sprachenbiografie, die die Lernprozesse begleitet, und aus einem Dossier, das die Lernergebnisse dokumentiert. Die Phasen des individualisierten Lernens werden durch das ESP 15+ wie folgt begleitet:

■ Phase 1: Bewusstmachen des eigenen Könnens

Die **Sprachenbiografie** dokumentiert im Teil A die persönliche Geschichte des Sprachenlernens und die Begegnungen mit Sprachen und Kulturen. Sie macht die Sprachen in der Familie und der Umgebung sichtbar und beleuchtet den Prozess des bisherigen Spracherwerbs. Da das ESP 15+ alle Sprachen, also auch z. B. die Migranten- und Minderheitensprachen, erfasst, ist bei der Beurteilung der eigenen Sprachkenntnisse nicht die Diagnosekompetenz der Lehrkraft gefragt, sondern die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung, die langsam gelernt werden muss. Dazu werden in den Checklisten aus Teil C zum Beispiel zu den verschiedenen Fertigkeiten Deskriptoren angeboten, die eine Einschätzung auf einem bestimmten Niveau des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (von A1 bis C2) ermöglichen. Es geht darum, Kompetenzen, die bereits erworben wurden, zu dokumentieren und so auch den eigenen Fortschritt festzuhalten. Die eigenen Stärken sowie jene Bereiche, die der Entwicklung bedürfen, sollen bewusst gemacht werden.

■ Phase 2: Planung des Lernens in individuellen Schritten

Das ESP 15+ stellt Reflexions- und Planungshilfen bereit. Es werden zum Beispiel im Teil B der **Sprachenbiografie** Raster für die Erstellung eines persönlichen Profils zur Arbeitshaltung und Motivation, aber auch

zu den bevorzugten Arbeitstechniken zur Verfügung gestellt. Lern- und Studienpläne erleichtern es den Jugendlichen, auf ihre Stärken aufzubauen und an jenen Bereichen zu arbeiten, die noch besondere Förderung brauchen. Besonders Begabten sollen sie helfen, sich gezielt auf internationale Qualifikationen oder (zum Beispiel) auf einen Sprachenwettbewerb vorzubereiten. Auch die individuellen Lernstile werden bewusst gemacht und die damit verbundenen Lernstrategien reflektiert und trainiert.

Sprachenlernen ist aber eng mit der Entwicklung von **interkultureller Kompetenz** verbunden. Im Teil D der Sprachenbiografie werden Jugendliche aufgefordert, die eigenen interkulturellen Erfahrungen aufzuzeichnen, zu diskutieren oder in Texten festzuhalten. Hier geht es um die Entwicklung einer Kompetenz, die auf individuellen Erfahrungen aufbaut und diese mit dem eigenen Wissen über andere Kulturen und den persönlichen Erwartungshaltungen in Beziehung bringt.

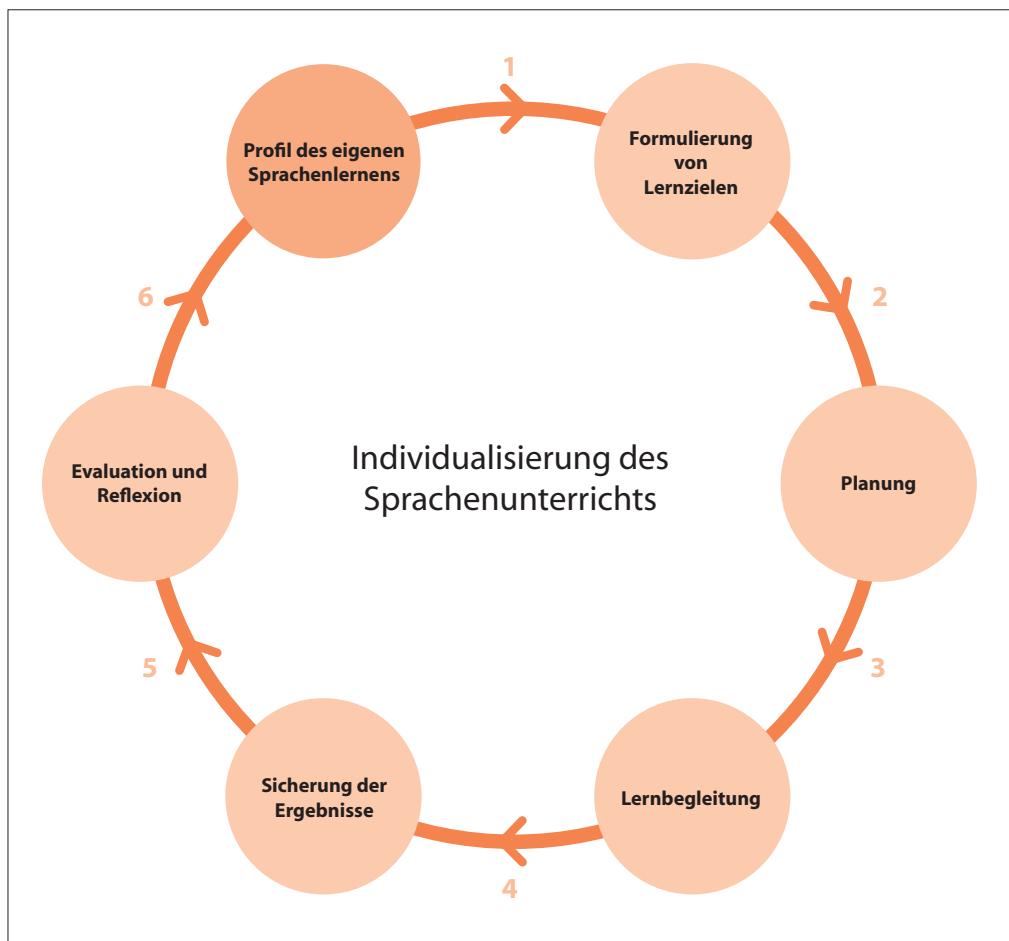
■ Phase 3: Lernbegleitung, Sicherung der Ergebnisse und Evaluation

Das Dossier des ESP 15+ dient dazu, eigene Arbeiten unterschiedlicher Art zu sammeln, um zu veranschaulichen, was man in den verschiedenen Sprachen schon bewältigt hat. Auch hier arbeiten die Lernenden prozessorientiert, denn alleine schon die Auswahl der Arbeiten über einen gewissen Zeitraum hinweg macht Lernprozesse sichtbar. Es geht aber nicht um eine reine Dokumentation in Form von Belegen, sondern um die Reflexion über die einzelnen Arbeitsschritte und die erreichten Ergebnisse. An dieser Stelle helfen Reflexionsraster, die Gedanken zu strukturieren und die Beurteilung der eigenen Leistung präzise zu formulieren. Hier schließt sich der Kreis, der von der Erstellung des eigenen Sprachenlernprofils ausgeht und über die Formulierung von Lernzielen, die Planung, die Lernbegleitung und die Evaluation der Ergebnisse zur Formulierung neuer Ziele kommt.



Lernen ist in erster Linie Sache der Lernenden und nicht der Lehrenden. Das ESP 15+ wird diesem Grundsatz gerecht, weil ihm das Prinzip des Ownership zugrunde liegt. „Eigentum der Lernenden“ zu sein heißt aber auch, dass das ESP 15+ der Selbsteinschätzung dient und nicht zur Beurteilung durch Lehrkräfte verwendet werden kann. Es soll Jugendliche auf ihren individuellen Lernwegen begleiten, ihr Interesse an Sprachen und Kulturen wecken und sie zum Sprachenlernen als lebensbegleitendem Prozess motivieren.

Im **Sprachenpass** des ESP 15+ werden alle Aspekte des Sprachenlernens zusammengeführt. Er bietet ein einheitliches Format, in dem die globalen Einstufungen der Sprachenkenntnisse auf Basis des GERS, die zusätzlichen Qualifikationen, wie z.B. internationale Zertifikate, aber auch Auslandsaufenthalte und Auslandspraktika, vermerkt werden. Ein/e zukünftige/r Dienstgeber/in kann sich rasch einen Überblick über besondere Qualifikationen, die ein Einstellungserfordernis sind, verschaffen. Der Sprachenpass soll zu einem von der Wirtschaft und den weiterführenden Bildungsinstitutionen anerkannten Instrument werden.



Für den individualisierten Unterricht kann das ESP 15+ Folgendes leisten: Es kann

- die Motivation zum Sprachenlernen fördern,
- das Interesse an Sprachen und Kulturen wecken,
- helfen, Selbsteinschätzung zu üben,
- helfen, Arbeitstechniken und Sprachlernstrategien zu erwerben,
- Reflexionen über den eigenen Lernprozess unterstützen,
- die Entwicklung von Lernautonomie fördern, und es
- bietet die Möglichkeit, eigenes Können unter Beweis zu stellen.

Das ESP 15+ macht sichtbar, dass Sprachenlernen ein höchst individuelles Vorhaben ist, bei dem Selbsteinschätzung und Selbstreflexion unabdingbar sind. Für Lehrkräfte bedeutet es, dass sie nicht mehr so sehr die Akteure im Klassenzimmer sind, die die Zügel fest in der Hand halten und die Lernprozesse bestimmen. Sie sind vielmehr als *facilitators of learning* gefragt, die schrittweise die Verantwortung für die individuellen Lernprozesse auf die Jugendlichen übertragen, in erster Linie Lernschritte initiieren und in allen Phasen Hilfestellungen und Impulse geben. Um in diese neue Rolle hineinzuwachsen, kann das ESP 15+ auch für Lehrkräfte ein wertvoller Impulsgeber bei der Unterrichtsplanung und verlässlicher Partner bei der Arbeit in der Klasse sein, der die nötige Unterstützung bietet.

a Persönliche Arbeiten

2. Formulare und Reflexionsraster
Formular und grüff für reflexion
Formulaire et grilles de réflexion

Auf der CD finden Sie Kopiervorlagen für folgende Formulare und Reflexionsraster:

- Raster zur Fremdeinschätzung einer vorliegenden Arbeit (Formular, mit dem Ihre Sprachfreunde von anderen Personen kommentiert werden kann)
- Reflexionsblatt zu einer vorliegenden Arbeit
- Reflexionsraster zu einem Text, mit dem Sie sich beschäftigen haben
- Reflexionsraster zu einem Sprach- und Projektbericht
- Reflexionsblatt zum eigenen Sprachenlernen/zur Erreichung von Lernzielen
- Rückmeldedebagen für ESP-Arbeit durch andere Personen
- Raster zur systematischen Erfassung von Erfahrungen mit Videos, DVDs und Kinofilmen

Wann immer Sie sich mit Ihren Sprachenlernen oder mit Ihren Arbeiten beschäftigen, können Sie mit Hilfe dieser Raster Ihre Arbeiten kommentieren, um über Ihre Lernforscherte zu reflektieren und Ihre Lernziele zu überprüfen.

Sie werden sich darüber bewusst, was es Ihnen bei Ihrer Arbeit ergangen ist, und können Erfahrungen und Strategien für künftige Lernprozesse sammeln.

Legen Sie Ihre Reflexionsraster bei den entsprechenden Arbeiten ab!

Hinweiser:
Es ist nicht notwendig, dass Sie zu jeder Arbeit einen Reflexionsraster bearbeiten.
Die Raster zeigen mögliche Denkanlässe auf und dienen als Anregung!
Nicht alle Fragen sind für alle Arbeiten relevant – Sie können einzelne Punkte ruhig auslassen.

2

a Persönliche Arbeiten

2. Formulare und Reflexionsraster
Formular und grüff für reflexion
Formulaire et grilles de réflexion

Auf der CD finden Sie Kopiervorlagen für folgende Formulare und Reflexionsraster:

Raster zur Fremdeinschätzung einer vorliegenden Arbeit

• Wie sieht die Arbeit im Ganzen?
• Bezeichnen Sie die Arbeit?

• (Name): von mir dieser Arbeit eine gute Kenntnis?
(Sprache in Kapitale Buchstaben auswählen)

Reflexionsblatt zu einer vorliegenden Arbeit

• Wie die Arbeit im Ganzen? Wie das Arbeit?
• Sprache:
• Datum der Erstellung: Datum der Reflexion:
• Sprach- und Projektbericht:
• Lernzettel:
• Meine Reflexion entspricht diese Arbeit der CDSE-Fragebogenmaße:
• Ich habe diese Arbeit in dieser Qualität abgelegt:

Reflexionsraster zu Lernzielen

• Wie der Arbeit zu diesem Ziel ein Beitrag? Sprache:
• Regionen von Österreich:
• Deutsch/German: dann ich mehr von diesem Ziel Kenntnis habe:
• Lernen der Reaktionen:

• Meine Reflexion entspricht dieser Arbeit der CDSE-Fragebogenmaße:
• Was mir in Schreiben geblieben ist: (Blauline auswählen)

■ Raster zur Fremdeinschätzung einer vorliegenden Arbeit
Sie können Lehrkräfte oder andere Personen, die Ihr Sprachenlernen begleiten, bitten, Ihre Arbeiten zu kommentieren. Diese Personen können dieser Raster verwenden. So bekommen Sie einerseits ein Feedback zu Ihren Produkten, andererseits können sich Betrachter Ihres Dossiers einen noch deutlicheren Eindruck von Ihren Arbeiten verschaffen.

■ Reflexionsblatt zu einer vorliegenden Arbeit
Sie können Lehrkräfte oder andere Personen, die Ihr Sprachenlernen begleiten, bitten, Ihre Arbeiten zu kommentieren. Diese Personen können dieser Raster verwenden. So bekommen Sie einerseits ein Feedback zu Ihren Produkten, andererseits können sich Betrachter Ihres Dossiers einen noch deutlicheren Eindruck von Ihren Arbeiten verschaffen.

■ Reflexionsraster zu Lernzielen
Sie können Lehrkräfte oder andere Personen, die Ihr Sprachenlernen begleiten, bitten, Ihre Arbeiten zu kommentieren. Diese Personen können dieser Raster verwenden. So bekommen Sie einerseits ein Feedback zu Ihren Produkten, andererseits können sich Betrachter Ihres Dossiers einen noch deutlicheren Eindruck von Ihren Arbeiten verschaffen.

3

Literaturempfehlungen

- Abuja, Gunther, et al. Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+). Graz, Salzburg, Linz: ÖSZ/CEBS/Veritas, 2007.
- Betts, J.T., and J. K. Kercher. The Autonomous Learner Model. Optimizing Ability. Autonomous learning Publications, 1999.
- Dam, Leni. Learner Autonomy. From Theory to Classroom Practice. Authentic. 1995.
- Dickinson, Leslie. Self-instruction in Language Learning. Cambridge: CUP, 1987.
- Holec, Henri. Autonomy in foreign language learning. Strasbourg: Council of Europe, 1979.
- Little, David. Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems. Authentic, 1991.
- Mayer-Tauschitz, Isolde. "The European Language Portfolio - Enhancing Plurilingualism at all levels of the Austrian Education System." In: ELT News, Nr. 51, Autumn 2004, Vienna, TEachers of English in Austria.
- Nezbeda, Margarete, und Eva Annau. Das europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Unterrichten mit dem ESP 15+. ÖSZ Praxisreihe 7. Graz: ÖSZ, 2008.
- ÖSZ & Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica & Zavod Republike Slovenije za solstvo, eds. CROMO: Grenzübergreifendes interkulturelles Modul – eine Ergänzung zu ESPs 15+. Graz, Triest, Laibach, 2007 (in D, E, I, Slow.).

Planung des Lernens in individuellen Schritten - mit den Reflexions- und Planungshilfen des ESP 15+.



(Hoch-)Begabte an der Berufsbildenden Höheren Schule

Gabriele Bajalan



Gabriele Bajalan

Gabi Bajalan has been teaching English and French at BHAK St. Pölten for 25 years. She is a Certified Teacher of English for Business, an ECHA-teacher (European Council for High Ability) and an Oral Examiner for Cambridge

FCE, CAE and the BEC suite.

She has been a member of CEBS for 7 years and is a member of the Bildungsstandardsgruppe E13. Her recent 'hobby horse' has become working with intermediate students of different cultural backgrounds.

THEMA UND ZIEL der Beschäftigung mit Begabung:

1. Möglichkeiten zur Identifikation und Förderung sehr begabter und sehr interessierter Schüler/innen auf der Sekundarstufe II.
2. Ein kleiner Abriss für die Kollegenschaft, damit auch Lehrer/innen ohne ECHA-Diplom (www.echa-oesterreich.at) mehr auf das Erkennen und die Förderung Begabter Wert legen und Interesse an differenziertem Unterrichten bekommen.

Zunächst sollte man sich mit allgemeinen Aspekten beschäftigen, z.B. wie der Paradigmenwechsel von der Förderung weniger begabter zur intensiven Beschäftigung mit sehr begabten Schülerinnen und Schülern vor sich gegangen ist und welche Vorteile er bringen kann. Nach Durchsicht der Schülertypen und verschiedener Intelligenz- und Begabungstheorien wird man erkennen, dass „gleicher Unterricht für sehr unterschiedliche Schülertypen“ nicht mehr zielführend sein kann.

Eine Checkliste zur Beobachtung im Unterricht, die man vom özfb, dem österreichischen Zentrum für Begabungsförderung (www.begabtenzentrum.at), bekommen kann, soll es Kolleginnen und Kollegen erleichtern, auch ohne psychologisches Instrumentarium die besonders Begabten herauszufiltern.

Die heller gedruckten Teile sind Auszüge aus der ECHA-Diplomarbeit der Autorin (2008).

Lern- und Denkfähigkeit besonders Begabter

- Sie wissen bereits nach kurzer Zeit, worauf die Lehrkraft bei einer Fragestellung hinaus will.
- Ihre große intellektuelle Neugier macht sie zu teils

unbequemen Fragerinnen und Fragern.

- Sie denken schnell und divergent und verfügen über ein gutes Gedächtnis für Dinge, die sie „speichernswert“ finden.
- Sie verfügen über eine große logische Denkfähigkeit und ziehen rasch Schlussfolgerungen, was aber bedeutet, dass ihnen im Unterricht Situationen geboten werden müssen, die dies erlauben.
- Sie denken kritisch, unabhängig und wertend.

Arbeitsverhalten

- Hochbegabte verwenden nicht gerne viel Zeit auf mechanisches Einüben und Wiederholen von Lehrstoff, da sie ihn rascher beherrschen und bei reinem Üben sogar fehleranfälliger sind als weniger begabte Jugendliche.
- Sie streben nach Perfektion und sind meist sehr selbtkritisch.
- Sie interessieren sich für Themen, die über ihren biologischen Altershorizont hinausgehen.
- Bei interessanten Aufgaben zeigen sie eine große Ausdauer und werden daher an Projektarbeiten viel Freude finden. In vielen Fällen ist sogar ein veritabler „Flow“, wie es Csikszentmihalyi nennt, zu beobachten, ein Sich-in-einer-Aufgabe-Verlieren, das Raum und Zeit vergessen lässt.

Sozialverhalten

- Sie akzeptieren Autoritäten nur, wenn sie deren Kompetenz achten können.
- Hochbegabte bevorzugen unabhängiges Arbeiten, was ihnen oft den Ruf einbringt, über keine gute soziale Kompetenz zu verfügen.



- Die hohe Messlatte, die sie an ihre eigenen Leistungen anlegen, macht sie kritisch und frustrationsanfälliger, wie auch ihre meist hohe Empfindsamkeit.
- Meistens haben sie ungewöhnliche Hobbys und Interessen, was jedoch bei Burschen auffälliger ist als bei Mädchen, die gewöhnlich gruppenangepasster leben (besonders in den Teenagerjahren der BHS).
- Sie haben eine ausgeprägte Fantasie und setzen sich früh mit philosophischen und ethischen Fragen auseinander.
- Manche leben auch in „Tarnung und Täuschung“ (Richter, 2007) und zeigen ihre wahren Fähigkeiten nicht offen, besonders, wenn sie sich in ihrer Persönlichkeit nicht angenommen fühlen.

Andere Merkmale, die Hochbegabte oft zeigen, hängen eher von ihrer Persönlichkeit oder ihrem Umfeld ab.

- Ein guter Wortschatz kann auch auf ein sehr förderliches Elternhaus zurückzuführen sein und eine stark dialektgefärbte Sprechweise allein sollte die Diagnose auf eventuelle Hochbegabung nicht trüben.
- Ob eine Schülerin eine Führungsrolle in einer Gruppe übernimmt oder eher als Tagträumerin gilt, hängt eher von ihrer Persönlichkeit ab. Auch der Klassenkasperl zeigt eher eine persönliche Verhaltensauffälligkeit.

Es zeigt sich also, dass es keine „hochbegabte“ Persönlichkeit gibt (Stapf, 2003).

Hochbegabte zeigen ebenso unterschiedliche Temperaturen wie weniger begabte Menschen. Beim Beobachten von Merkmalen und Vorgehensweisen der Schülerinnen und Schüler kann man jedoch als erfahrene Lehrkraft gute Erkenntnisse über ihre Begabung und Leistungsfähigkeit gewinnen, die auch in den letzten Jahren der Schullaufbahn noch sehr nützlich für die Lernenden sind.

Die **Gender-Unterschiede** in einer Umgebung, in der ein großer Prozentsatz Mädchen zu finden ist, sind

es der Autorin wert, genauer besprochen zu werden. Wo bleiben die begabten Mädchen „stecken“ und wie kann diese Entwicklung entschärft werden?

Bereits seit der Langzeitstudie von Lewis Terman mehren sich die Hinweise, „dass die Lebenswege hochbegabter Mädchen anders verlaufen als die hochbegabter Jungen“ (Stapf, 2003; S.65). Zu den Entwicklungsunterschieden kommen biologische Unterschiede, die die Wahl bestimmter Interessen begünstigen bzw. verhindern könnten. So könnte laut Stapf die höhere visuelle Sensibilität bei Jungen ein stärkeres Interesse an der Beschäftigung mit Computern mit sich bringen.

Jungen spielen schon als Kinder in größeren Gruppen und bauen rasch Dominanz- und Konkurrenzverhalten auf.

Die Tendenz von Mädchen, eine stärkere Mimik zu zeigen und mehr zu lächeln, wird oft als Unterlegenheit gedeutet. Ihre sanfteren Stimmen werden „in akademischen Diskussionen und intellektuellen Auseinandersetzungen als Unsicherheit und geringes Selbstvertrauen gewertet“ (Stapf, 2003; S. 71).

Abgesehen von diesen sehr „folgenschweren“ Verhaltensunterschieden zeigen die neueren Intelligenztests keine allgemeinen Intelligenzunterschiede zwischen den Geschlechtern. Bezuglich der Intelligenzdimensionen gibt es jedoch bedeutsame Differenzen.

Mädchen und Frauen verfügen über bessere Sprech- und Sprachfähigkeiten als Burschen und Männer. Sprachstörungen wie Stottern und Dyslexie kommen bei Buben vier Mal häufiger vor als bei Mädchen.

In Fremdsprachenwettbewerben sind durchschnittlich 77% der Teilnehmer/innen Mädchen. Sie stellen auch zwei Drittel der Gewinner/innen.

Die mathematischen Fähigkeiten gleichen sich in den letzten Jahren mehr und mehr an, nachdem Mädchen bislang zwar früher „rechnen“ konnten, Buben aber besser bei „mathematischen“ Aufgaben waren. Schülerinnen erreichen gleich gute Ergebnisse, wenn sie über mehr Zeit verfügen, was bei den meisten Intelligenztests nicht gegeben ist. Sie zeigen nach Kerr

(2000) einen „reflexiven Stil des Problemlösens“.

Der Grund, warum trotzdem nicht viele Mädchen eine Karriere in Mathematik anstreben, könnte an der besseren räumlichen Vorstellung von Burschen liegen, die laut Stapf (2003) ab etwa 12-14 Jahren zu beobachten ist.

Was nun die Interessen von Jugendlichen betrifft, so zeigt sich eine stärkere Personenorientierung bei Mädchen und eine stärkere Sachorientierung bei Jungen, die ihnen eine intensive Beschäftigung mit einem Bereich („a single-minded devotion“) und damit auch oft eine forschende Tätigkeit erleichtern. Generell ist der einzige deutliche Unterschied zwischen hochbegabten Mädchen und Jungen ein „geringeres Selbstvertrauen der Mädchen in ihre eigene Leistungsfähigkeit“ (Stapf, 2003). Sie schreiben ihre Erfolge eher ihrer erhöhten Anstrengung, Glück oder der Einfachheit der Aufgabe zu. Mädchen resignieren früher und verlassen Hochbegabtenprogramme eher als Burschen. Auch gesellschaftlich wird nach der Pubertät hohe Intelligenz bei Mädchen nicht als positive Eigenschaft bewertet (Kerr, 2000). Die Bedürfnisse Begabter allgemein im Schulumfeld sind ein weiteres Interessensfeld für Lehrer/innen, die differenziert unterrichten möchten.

Drei schulische Faktoren sind wesentlich für eine erfolgreiche Bewältigung der Schulzeit:

- angemessene Anforderungen
- Lehrerpersönlichkeit(en)
- das Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern

Hochbegabte fühlen sich in einer Schule, die – um die weniger Begabten nicht bloßzustellen – den Lehrstoff nur langsam darbringt, nicht wohl, sondern sind beständig unterfordert und gelangweilt. Die Unterrichtsforschung hat schon längst erkannt, dass man Unterricht so gestalten kann, dass sich Lernschwäche über die Leistungen der Lernstarken freuen und vice versa, und so wären Stunden durchaus so zu gestalten, dass sich keine Seite über- oder unterfordert fühlt, sondern

beide von einander lernen könnten.

Viele „Dropouts“ unseres Schulsystems erkennen einfach, dass es ihnen nicht genug zu bieten hat und finden, im positiven Fall, andere Wege, sich Wissen anzueignen, jedoch unter Verzicht auf eine akademische Laufbahn.

Die Profile Hochbegabter nach Betts/Neihart, zu finden unter <http://www.gerlitz-hs.stsnet.at/Begabungswebsite/images/ProfileTab.pdf>, sind wichtig zu kennen, da sie die Bedürfnisse jedes Typs erläutern, was die praktische Arbeit in Schulen erleichtert.

Großer Raum sollte den Fördermaßnahmen sowohl im Klassenverband als auch außerhalb der Klasse und auch außerhalb der Schule eingeräumt werden, damit die breite Palette der Möglichkeiten aufgezeigt werden kann.

Fördermaßnahmen im Klassenverband

- Binnendifferenzierung: Innerhalb einer Klasse werden verschiedene Materialien zur Verfügung gestellt, damit Gruppen oder Einzelne anders arbeiten können.
- Enrichment: Anreicherung durch zusätzliche Lernangebote für schnelle Lerner.
- Offenes Lernen: Nach einem Arbeitsplan selbsttätiges Lernen über verschiedene Lernkanäle (visuell, auditiv, taktil ...).
- Akzeleration: Individuell beschleunigtes Lerntempo; Komprimierung des Lernstoffes, z. T. selbständiges Erarbeiten von Lernstoff außerhalb der Klasse.
- Compacting, also das Zusammenziehen des Lehrstoffes in komprimierter Form.
- Arbeiten in einem Ressourcenzentrum: Eine „Lerninsel“ bietet anregende Materialien zur Vertiefung von Gelerntem.
- Bilingualer Unterricht

Förderung innerhalb einer Schule

- Enrichment mit dem Drehtürmodell: Schüler/innen lernen eigenverantwortlich und bereiten ein Projekt

außerhalb der Klasse vor.

- Talentförderkurse / Workshops: Zusatzangebote an der Schule.
- Wettbewerbe, Olympiaden: Messen der eigenen Fähigkeiten mit Peers aus anderen Schulen.
- Coaching / Tutoring: Ausgebildete Schüler/innen betreuen Peers.
- In-house weeks, Projektwochen / -tage: Intensive Beschäftigung mit einer Sprache, einem Thema über mehrere Tage.
- Akzeleration in D-Zugklassen: Erfüllung des Lehrplanes in verkürzter Zeit.
- Akzeleration durch Online-Kurse und / oder Modulunterricht
- Akzeleration durch Überspringen einer Schulstufe
- Atelierbetrieb: Lernende können aus einem Angebot an Lehrveranstaltungen nach ihren Neigungen wählen.
- Mentoring: Schulfremde Personen bieten ihr Fachwissen an und betreuen Schüler/innen über längere Zeit. Diese Form gilt als die leistungsförderndste von allen (Ziegler, 2007), wenn das Verhältnis zwischen Mentor und Mentoree gut ist.

Fördermaßnahmen außerhalb der Schule

- Praktika im In- und Ausland
- Vorzeitiges Studieren an einer FH oder Universität als außerordentliche/r Hörer/in
- Arbeiten über externe Internetplattformen
- Teilnahme an Sommerakademien
- Schulübergreifende Kurse

Die Zukunft der Begabtenförderung ist in Österreich folgendermaßen zu sehen: Da es weiterhin nur wenige „Begabtenschulen“ geben wird und ihre Sinnhaftigkeit wegen des elitären Touches vielleicht überhaupt zu diskutieren ist, wird verstärkt auf die Wichtigkeit eines differenzierten Unterrichts im Klassenverband und in der Schule hingewiesen. Es bedarf einer begabungsfördernden Klimas in Schulen, einer begabungsfördernden Unterrichtsplanung, einer Professionalisierung des

Lehrberufes und einer Öffnung der Schulorganisation, damit Interessen geweckt und Begabungen erkannt und gefördert werden.

Man stolpert oft genug über Hürden, wie z. B. das geringe Verständnis von Kolleginnen und Kollegen, wenn man Schülerinnen und Schüler für eine Stunde aus dem Unterricht bittet, damit die Kursgruppe, die sich aus vier verschiedenen Klassen rekrutiert, öfters gemeinsam arbeiten kann (Drehtüridee).

Neue Lehr- und Lernformen (offenes Lernen, Klipperts PASS-System ...) werden verstärkt eingesetzt werden, auch zum Wohl der sehr interessierten Schüler/innen und nicht nur zur Förderung der Problem-schüler/innen. Drehtürmodelle, Tutoring und Coaching, aber auch Compacting und Enrichment werden zum Schulalltag gehören und die Zufriedenheit sowohl der Schüler/innen als auch der Lehrer/innen und der Schulleitung erhöhen.

Im 21. Jahrhundert wird man den unterschiedlichen Lernertypen gerechter werden als es zu Schulzeiten der meisten ECHA-Kursteilnehmer/innen war.

Es wird auch Workshops und Seminarangebote zum Thema „Begabungsförderung an der BHS“ im Rahmen von CEBS geben.



Verwendete Literatur zusätzlich zu den bereits angegebenen Websites:

Bettis, G.T. & Neihart, M. (1988). *Profiles of the gifted and talented. Gifted Child Quarterly.* 32(2). 248-253.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfältigen Intelligenzen.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Kerr, B. (2000). *Guiding gifted girls and young women.*

Klement, Karl & Oswald, F. (2005). *Begabungen entdecken – Begabte fördern.* Wien: LIT Verlag.

Klippert, H. (2008). *Besser Lernen. Kompetenzvermittlung & Schüleraktivierung im Schulalltag.* Stuttgart: Klett.

Stapf, A. (2003). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung.* München: Beck.



Auch der Sprachencontest des CEBS (Sprachenwettbewerb-Bundesfinale der berufsbildenden Schulen) hat seine Berechtigung im Sinne der Förderung besonderer Talente und Sprachenbegabungen. Im Bild die Siegerinnen der simultan-mehrsprachigen Bewerbe.



Helmut Renner



Helmut Renner

Leiter des Kompetenz-Ressorts
Organisation & Administration des
CEBS. Schwerpunkte sind u.a.: Lehrerfortbildung in den Bereichen IKT
und Sprachenunterricht, Erstellung
und Betreuung von Online-Übungen,
Online-Tutorials, Leiter des internatio-
nalen Forschungsprojekts Promotics
(Multimedia Paket für berufsbezoge-
nen Sprachenunterricht) –
www.promotics.net; Co-Autor
von Lehrbüchern zum Thema
Tourismus in französischer Sprache,
Redaktion und Gestaltung von diver-
sen Publikationen zur LehrerInnen-
fortbildung.

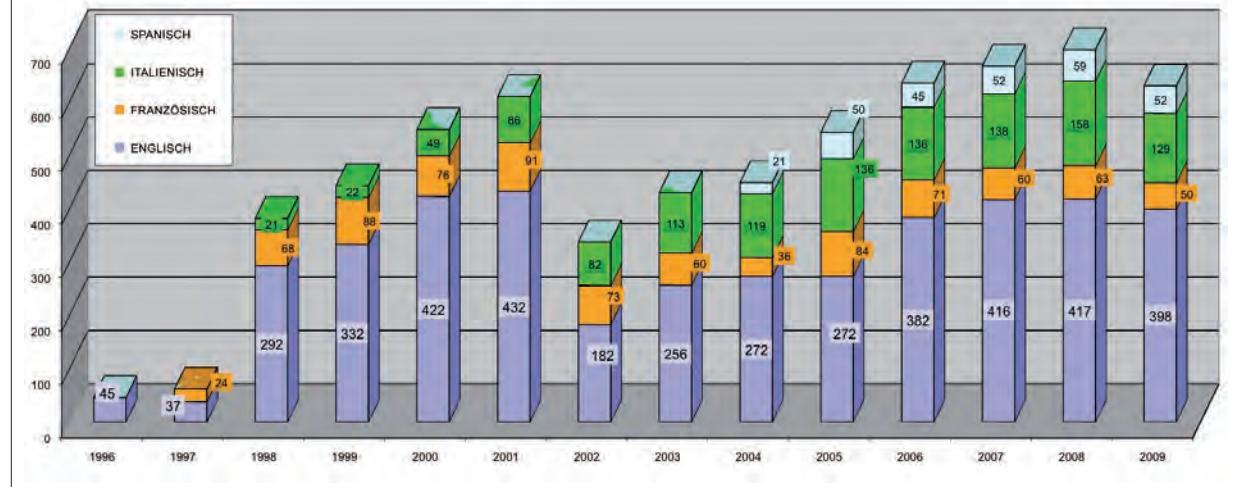
MIT DER EINFÜHRUNG von ‚Internationalen Qualitätskriterien‘ in Form von internationalen Zertifikatsprüfungen war das CEBS sicherlich Wegbereiter zur Objektivierung und Transparenz von Leistungen in schriftlicher und mündlicher Sprachbeherrschung.

Das CEBS konnte bis Juni 2009 insgesamt 6.467 Kandidatinnen und Kandidaten an den österreichweit agierenden Prüfungszentren begrüßen und bei einer Erfolgsquote von über 90% die hervorragenden Leistungen mit einem Zertifikat oder Diplom auszeichnen. Dabei muss festgehalten werden, dass z. B. in Englisch 59,3% das Niveau B2 erreichten und beachtliche 28,4%

das Niveau C1. In den weiteren Sprachen halten sich die Zielniveaus B1 und B2 zahlenmäßig ziemlich die Waage.

Das bedeutet, dass, den Intentionen bei der Einführung externer Qualitätskriterien entsprechend, die von CEBS angebotenen Zertifikate tatsächlich ein sehr hohes sprachliches und handlungsorientiertes Können nachweisen. Mit Stolz können daher die erfolgreichen Kandidatinnen und Kandidaten von einer Zusatzqualifikation sprechen, die berechtigterweise bei Bewerbungen an Universitäten, Fachhochschulen oder insbesondere bei zukünftigen Arbeitgebern als ‚Wettbewerbsvorteil‘ angesehen werden kann.

**CEBS-Prüfungszentrum-Jahresanteil der Sprachen
(KandidatInnenzahl)**



CEBS Qualitätssicherung im Sprachenunterricht am Beispiel Französisch

WIR HABEN BEREITS im Lehrplan 1992 für den Bereich Sprachen Zielvorgaben eines internationalen, wirtschaftlich ausgerichteten Zertifikats integriert. Damit werteten wir die Berufsorientierung im Sprachenunterricht wesentlich auf, und es gelang uns in zahlreichen Seminarreihen die Sinnhaftigkeit dieser Empfehlung entsprechend zu untermauern und unsere Kolleginnen und Kollegen mit praktischen Beispielen in ihrer Unterrichtsgestaltung zu unterstützen. In späterer Folge entstand u.a. das Multimedia-Produkt ‚Promotics‘ in den Zielsprachen Englisch, Französisch und Italienisch. Nun kam aber auch, nicht ganz zu Unrecht, gerade für den Bereich Französisch-Wirtschaftssprache (für Tourismus gab es bereits bewährte Lehrwerke) die Forderung nach mehr Unterrichtsmaterialien, die einerseits direkt auf die Diplome der CCIP (Handelskammer Paris) vorbereiten sollten bzw. nach Einführung des GERS die Möglichkeit böten, die angestrebten Zielniveaus A2 bis B2 stufenweise zu erarbeiten.

Das CEBS hat nun mit Mitteln des bm:ukk für alle Schultypen ein Übungsreihe zusammengestellt, die gratis im Internet den Lehrern und Lehrerinnen sowie deren Schüler/innen nach GERS kalibrierte Übungen durchführen lassen. Der Vorteil dieser Art von Online-Übungen besteht im Wesentlichen in der autonomen Form der Bearbeitung durch die Lernenden und in der Möglichkeit zur Selbstevaluation, ohne Leistungsdruck und unabhängig von Zeit und Raum. Angeboten sind: Übungen zum Leseverständnis, Hörverständnis, Know-How im Bereich Wirtschaft („connaissance du monde de l’entreprise“) und sogar für die „expression écrite“.

In der nachfolgenden Tabelle finden Sie:

- die Niveaus (nach GERS),
- die Sprachkompetenzen,
- die Übungstypen,
- die Übungsformen (QCM, associer, compléter, etc.)
- und die Inhalte der Dokumente.

Über 200 Französischkolleginnen und -kollegen nutzen bereits das Übungsangebot mit ihren Schülern und Schülerinnen.

Überblick über das aktuelle Übungsangebot (unter www.cebs.at/ccip):

Niveau A2

Compréhension écrite

Types de documents

1. Types de documents

Orienter des personnes

1. Où doivent-ils aller ?, QCM
2. Où doivent-ils aller ?, QCM

Texte court avec questions de compréhension

1. Ouverture des guichets
2. Ouverture du parc aquatique

Lettres commerciales

1. Confirmation, compléter
2. Commande, compléter
3. Participation à la réunion, reconstituer

Compréhension et expression écrites

Travail sur le vocabulaire

1. Travail/Emploi, compléter
2. Réunion, associer
3. Réunion 2, compléter
4. Prépositions, compléter
5. Entreprise, associer

Présentation ville, pays, entreprise

1. Bruxelles, compléter
2. S.E.B., fiche à remplir

Compréhension orale

Partie 1: Orienter des visiteurs

1. Orienter des personnes vers le bon rayon, associer

Partie 2: Annonces au micro

1. Annonces, QCM
2. Numéros de téléphone, QCM
3. Noms propres, QCM

Partie 3: Interview

Interview avec Dominique Duchet, QCM

Niveau B1

Compréhension écrite

Annonces

1. Cocher la ou les bonne(s) réponse(s).

Analyse de graphiques

1. Travail du vocabulaire 1, associer
2. Travail du vocabulaire 2, associer
3. Cocher les commentaires correspondant au graphique, QCM
4. Exercice 1, associer
5. Exercice 2, associer

Correspondance commerciale

1. Facture, compléter
2. Confirmation de commande, compléter
3. Réclamation, compléter
4. Réponse à candidature, compléter

Compréhension et expression écrites

Trouver les fautes

1. Retard de livraison, trouver les fautes
2. L’économie solidaire, trouver les fautes

Correspondance commerciale

1. Confirmation, reconstituer
2. Réclamation, reconstituer

Vie de l’entreprise

1. Facture 1, compléter
2. Facture 2, compléter
3. Ouverture des magasins, compléter

Questions de compréhension

1. Une start-up qui s’affirme, QCM

2. Projets professionnels, QCM

Compréhension orale

1. Êtes-vous en faveur du travail le dimanche ?, QCM
2. Êtes-vous prêt(e) à partir à l'étranger ?, QCM
3. Entretien avec Valérie Deschamps, QCM
4. Entretien avec Louis Dumont, QCM

Niveau B2

(für gute SchülerInnen und zur Vorbereitung auf „Diplôme du Français des Affaires“)

Compréhension écrite

Statistiques

1. Analyse de graphiques, QCM

Correspondance commerciale

1. Lettre commerciale 1, reconstituer
2. Lettre commerciale 2, reconstituer
3. Lettre commerciale 3, reconstituer

Connaissance du monde de l'entreprise

Vocabulaire

1. Banque, QCM
2. Travail, emploi, QCM
3. Comptabilité, QCM
4. Livraison, QCM
5. Bourse, QCM
6. Marketing, QCM
7. Expressions, associer

Compréhension orale

Thème abordé

1. Extraits radiophoniques 1, QCM

2. Extraits radiophoniques 2, QCM

Objectifs de l'entreprise

1. Objectifs de l'entreprise 1, QCM
2. Objectifs de l'entreprise 2, QCM

Entretiens

1. Entretien avec Maître Paoletti sur le thème de la franchise, QCM
2. Entretien avec Pierre Laligne, pêcheur, QCM
3. Entretien avec André Carmon, CCI entreprendre en France, QCM
4. Entretien avec Alexandre Delesne, ModeK, QCM
5. Entretien avec Bernard Laroche, Laroche Chantiers, QCM

Ein weiteres Produkt, das von CEBS entwickelt wurde ist **PROMOTICS**, ein Multi-Media-Lernpaket, das Lernenden und auch Sprachentrainer/innen helfen soll, handlungsorientierte Kommunikationskompetenzen in einem beruforientierten Kontext zu entwickeln. Zielsprachen sind: Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Deutsch.

PROMOTICS basiert auf authentischen Fallstudien innerhalb eines europäischen Konzerns und vermittelt die notwendige sprachliche Praxis sowohl in schriftlicher als auch mündlicher Form. Es enthält zahlreiche Leitfäden, Referenzhandbücher und Links.

Die Projektidee und Projektkoordination lag in Händen des CEBS. PROMOTICS wurde mit Hilfe eines LEONARDO-Programmes der Europäischen Kommission unter Einbeziehung von Partnern aus England, Frankreich, Italien, Spanien, Deutschland, Slowenien, Ungarn und Österreich entwickelt.

Das Ziel des Multimedia Pakets ist es, sowohl den Fremdsprachentrainern, als auch den Lernenden Strategien zu vermitteln, die zu einer erfolgreichen, berufsrelevanten mehrsprachigen Handlungskompetenz in den Bereichen Empfang, Büroorganisation und Kundenkontakt führen. Dabei wird besonders auf die sozi-



alen und interkulturellen Kompetenzen Wert gelegt. Unter www.promtics.net finden Sie für die „großen Sprachen“ dieses Übungsangebot auf Niveau B1 bis B2 und bis zu C1 für komplexe Handlungsaufträge.

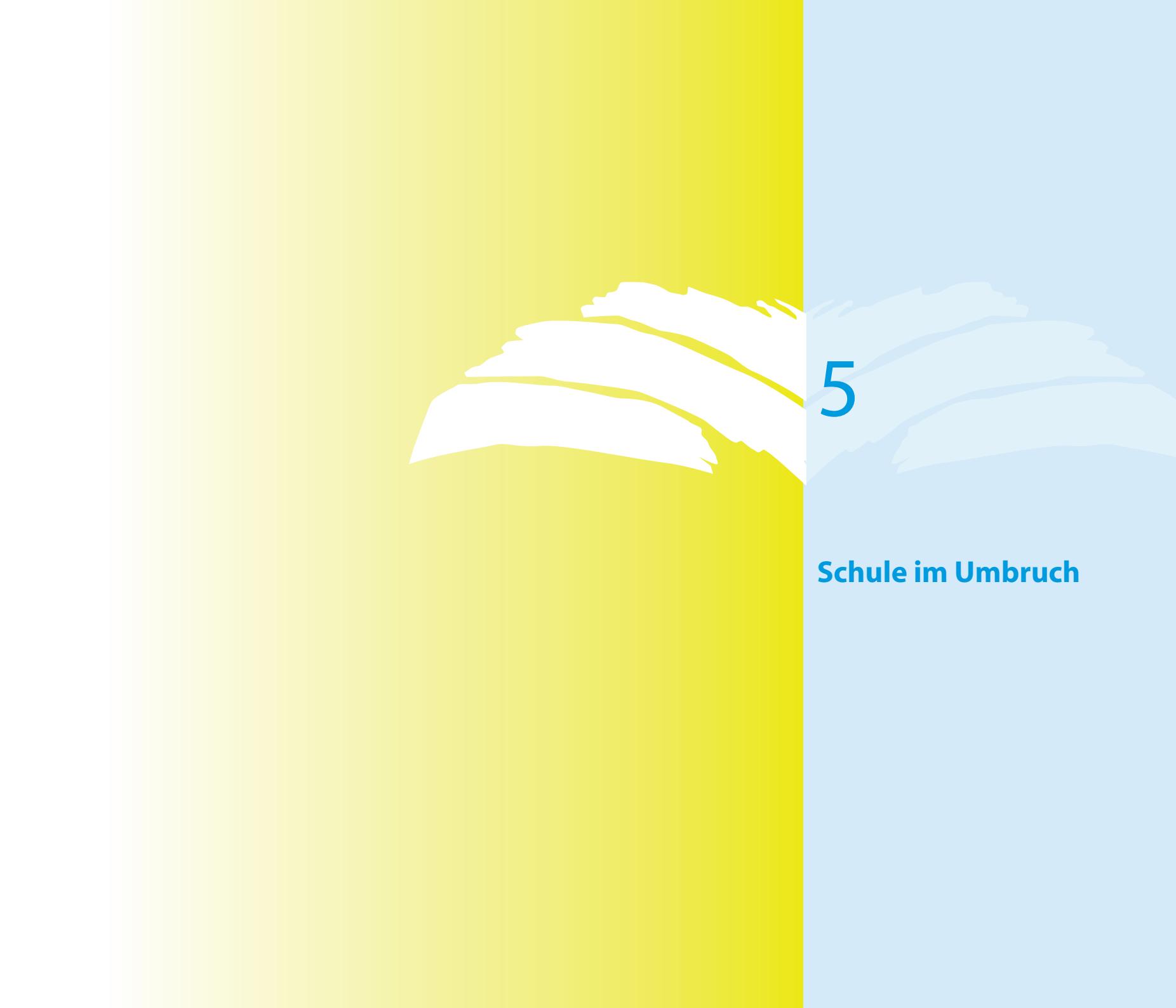
Das Produkt ist auch im Rahmen der Schulbuchaktion – Anhangliste – als CD-ROM erhältlich.

Englisch SbNr.: 106.337

Französisch SbNr.: 106.335

Italienisch SbNr.: 116.430

Einsatz der Online-Übungsserie für „Français des Affaires“ unter www.cebs.at/ccip.



5

Schule im Umbruch



Diagnoseverfahren Englisch – AOC-Check



Im Projektteam arbeiten mit: Gabriele Bajalan, Roland Bieber, Franz Mittendorfer, Helmut Renner, Belinda Steinhuber. Als Projektleiter zeichnet Bärnthaler Andreas verantwortlich.

IM AUFTRAG DES bm:ukk, Sektion Berufsbildung entwickelt das CEBS seit 2009 ein Diagnoseverfahren für Englisch zur Leistungserkennung und individuellen Förderung von Schüler/innen im Unterrichtsgegenstand Englisch. Dieses Diagnoseverfahren liegt somit an der Nahtstelle zwischen der Sekundarstufe 1 und den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und Berufsschulen. Es ist Teil eines mehrjährigen Prozesses mit dem Ziel der Entwicklung eines umfassenden Pakets von Maßnahmen zur Optimierung von Lernplanung und Unterrichtsgestaltung in einer sensiblen Entwicklungsphase von Lernenden an den genannten Schulen. Es soll weder die Bildungsstandards der 8. Schulstufe ersetzen oder hinterfragen noch in irgendeiner Weise „qualifizieren“; deshalb wird auch der Begriff „Test“ nach Möglichkeit nicht verwendet, sondern durch „Diagnoseverfahren“ ersetzt.

■ Projektbeschreibung

Definition AOC-Check:

Der Awareness-Orientation-Coaching-Check soll ein Diagnoseverfahren werden, um den aktuellen Leistungsstand festzustellen, über die Rückmeldungen leistungsstarke SchülerInnen ebenso individuell zu betreuen, wie Leistungsschwachen Ihren Iststand transparent zu machen und gemeinsam Strategien für Fördermaßnahmen zu setzen. Alle bisherigen Forschungsergebnisse in Richtung Standardisierung, Mindestanforderungen, individueller, schulinterner Eingangstests sollen hiemit zu einem gemeinsamen Testverfahren am Beginn der Schullaufbahn zusammengefasst und unter Einbeziehung modernster Test-

verfahren und mit wissenschaftlicher Unterstützung österreichweit eingesetzt werden.

Bildungspolitische Perspektiven:

Diese Form der Leistungsdiagnose macht Schüler/innen und Lehrer/innen in einem sehr frühen Stadium mit Formaten eines handlungsorientierten Sprachtests der Marke Berufsbildung vertraut. Darauf aufbauend werden Mindestanforderungen, Bildungsstandards, Sprachenportfolio (alle basierend auf dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen) als Möglichkeiten der zielgerichteten Sprachausbildung verstanden und von allen Beteiligten wesentlich leichter angenommen werden. Im weitesten Sinne dient der AOC-Check nicht nur der Individualisierung im Englischunterricht, sondern der Bewusstseinsbildung von Lernprozessen, verbindlichen Lehr- und Lernzielen, unterschiedlichen Kompetenzniveaus, sowie auch einer Implementierung von Referenzrahmen und Bildungsstandards im Bereich BHS/BMS/BS.

■ Ziele des Diagnoseverfahrens Englisch

- Möglichst exakte Definition der sprachlichen Niveaus und Profile der Zielgruppe auf der Basis international aussagekräftiger und valider Kriterien, Methoden und Instrumente;
- Erfassung von Daten über Stärken und Schwächen der Schüler/innen in möglichst vielen Bereichen der sprachlichen Kommunikation;
- Schaffung von Grundlagen für ein personalisiertes Feedback an die einzelnen Schüler/innen mit dem Ziel einer individualisierten Förderung und Lernpla-



Das AOC-Team, einmal in Norwich, dann in Salzburg: Bajalan, Bärnthaler, Bieber, Mitterdorfer, Renner, Steinhuber mit Dave Allan (NILE) und John Murray (Oxford).

nung, sowie für gruppenadäquate Unterrichtsplana-
nung;

- Stützung des Unterrichtsziels des I. Jahrgangs/der 1. Klasse im Sinne der Schaffung einer soliden Basis, auf der in den kommenden Jahren aufgebaut werden kann.

■ Entwicklung des Diagnoseverfahrens Englisch

Die Entwicklung dieses Diagnoseverfahrens Englisch erfolgt in mehreren Stufen, die unter anderem die Bildung einer nationalen schultypenübergreifenden Arbeitsgruppe unter Einbeziehung externer international anerkannter Experten und Partner, eine Marktanalyse und Evaluation bestehender Produkte, sowie die Erweiterung der Arbeitsgruppe, mit dem Ziel der Erstellung und Verbreitung des Endprodukts AOC-Check beinhaltet. Dieser soll ein reines Online-Instrument sein und sich im Unterschied zu marktüblichen Diagnoseinstrumenten durch folgende Besonderheiten auszeichnen:

- Zielgruppengerechte und altersadäquate Aufgabenstellungen
- Weitgehende Orientierung an den Inhalten der in Österreich verwendeten Lehrwerke für die Unterstufe

- Entsprechende Berücksichtigung von spezifischen Elementen der Berufsbildung
- Aussagekräftiges Feedback als Grundlage für gezielte Fördermaßnahmen.

Ein Berufsbildendes Schulwesen, das Anspruch auf internationale Validität seines Angebots erhebt, kann auf den internationalen Aspekt im Zusammenhang mit Orientierung und Qualitätsmanagement nicht verzichten. Deshalb wurde für die Pilotphase des Projekts ein renommiertes, international anerkanntes und richtungweisendes Verfahren ausgewählt. Der OOPT (Oxford Online Placement Test) wurde am 1. Juli 2009 erstmals online gestellt. Die gewonnenen, absolut anonymisierten Daten sollen einerseits unmittelbar einer besseren Orientierung der Lernenden und Lehrenden dienen, andererseits eine repräsentative empirische Basis für den eingangs beschriebenen mehrstufigen Prozess sein.



Überlegungen zur Reife- und Diplomprüfung für (Fremd)Sprachen an berufsbildenden höheren Schulen

Franz Mittendorfer



Franz Mittendorfer

Leiter des Kompetenz-Ressorts Sprachenpädagogik des CEBS. Schwerpunkte sind u.a.: Lehrerfortbildung in den Bereichen IKT und Sprachenunterricht, CLIL, Multilingualität und

interkulturelle Kompetenzen im berufsbezogenen Sprachenunterricht,

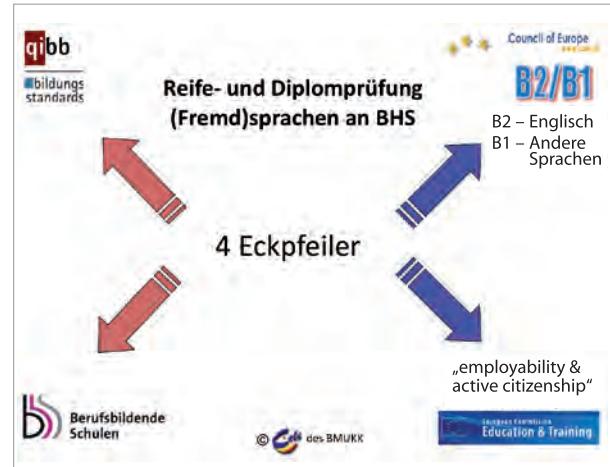
Bildungsinitiativen im Sprachenbereich mit europäischen Konzepten und Standards, Co-Autor des ESP 15+ (Veritas). Co-Autor von *Promotics* und *Amazing English* (Lehrbuchserie, Trauner), Co-Autor von *Wegweiser GERS*.

1. Identität und Prozedere

Die nachstehende Gedankensammlung versteht sich als Diskussionsgrundlage und Anregung zur Entwicklung eines umfassenden Prüfungskonzeptes, welches dezidiert im Sinne der Marke „Berufsbildung“ und deren Leitbild gedacht ist und in diesem Sinne zur weiteren Prägung der Identität von *language education* mit berufsbildendem Auftrag beitragen soll. Ein solches Konzept bedarf nach Ansicht des Verfassers eines eindeutigen (bildungs)politischen Willens, einer eindeutigen Zuordnung von Verantwortungen und eines vereinbarten Prozedere – im Einklang mit gegenwärtigen nationalen und internationalen Initiativen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im (Sprach)unterricht.

Im Zuge der Entscheidungsfindung möge also bedacht werden,

- welche Vorgangsweisen für alle Beteiligten vereinbart werden und wie die Einhaltung dieser Vereinbarungen sicher gestellt werden kann;
- wie der Informationsfluss innerhalb des berufsbildenden Schulwesens, zwischen den Entscheidungsträgern und der Schulgemeinschaft, sowie zwischen dem „Projekt“ und der Öffentlichkeit gestaltet werden soll und wer diesbezüglich Verantwortung trägt;
- welcher Stellenwert und welche Funktion der Reife- und Diplomprüfung als identitätsprägendes und identitätsstiftendes Element des berufsbildenden Schulwesens – im Gegensatz/Vergleich zu allgemeinbildenden Konzepten und Realitäten – zukom-



Die 4 Eckpfeiler (Leitbild Berufsbildung + qibb als nationale, die Marke Berufsbildung definierende Größen das Kompetenzniveau des GERS (B2 für Englisch, B1 für die 2. LFS) und die übergeordneten europäischen Bildungsziele als internationale Bezugspunkte) sind nur in Symbiose wirksam und gewährleisten gleichzeitig Eigenständigkeit der Berufsbildung und die (inter)ationale Validität der RDP.

men soll;

- wie gewährleistet werden kann, dass das zu entwickelnde Konstrukt einer neuen Reife- und Diplomprüfung, bei dezidiertener Wahrung der Identität des österreichischen berufsbildenden Schulwesens, in die nationale und internationale Bildungslandschaft optimal eingebettet ist und dem entsprechend Synergien mit analogen Initiativen zur Qualitätsentwicklung im Unterricht aktiviert;
- in welchem Ausmaß und in welcher Form diese Prüfung also Kennzeichen der Dachmarke „Berufsbildung“ und deren Leitbild aufweisen soll – im Ver-

hältnis zur Parallelmarke „Allgemeinbildung“ und zu Merkmalen, die für die eigenen Submarken „technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen“, „kaufmännische Schulen“, „Schulen für Mode und Bekleidungstechnik“, „Schulen für Tourismus“, „Schulen für wirtschaftliche Berufe“, „Schulen für Sozialberufe“, „Land- und forstwirtschaftliche Schulen“, „Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik“, „Bildungsanstalten für Sozialpädagogik“ typisch sind.

2. Standardisierung und Zentralisierung

Angesichts einer aktuellen Situation, in der sich kein Instrument findet, das die tatsächliche Umsetzung der Lehrziele in valider und transparenter Form evaluiert, und in der Inhalt, Formate und Qualität der Leistungsmessung (Aufgabenstellung, Formate, Kriterien, Gewichtung, Interpretation) nahezu ausschließlich in der Verantwortung der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers liegen ohne dass ein Minimum von Vergleichbarkeit gesichert ist, besteht Handlungsbedarf.

Es braucht also „Standards“ – eindeutige Orientierungsmarken – und es braucht eine Kultur der Vergleichbarkeit und der Verbindlichkeit, was vereinbarte Lern- und Lehrziele betrifft. Dabei muss allerdings tunlichst darauf geachtet werden, dass „Vergleichbarkeit“ nicht gleichgesetzt wird mit „Gleichmacherei“.

Beispiele aus anderen europäischen Bildungssystemen zeigen, dass auf solche Bedürfnisse mit sehr unterschiedlichen Konzepten und Maßnahmen reagiert wird. Nicht selten schwingt dabei das Pendel der Lösungsansätze von einem Extrem (völlige Beliebigkeit und volle Verantwortung für die einzelne Lehrperson, keine nennenswerte Eingrenzung von Vielfalt) in ein anderes Extrem (absolut zentralistisch gestaltetes Prüfungsprozedere mit entsprechenden Verantwortungen und Instrumenten, minimaler Raum für Variation und Individualität). Beide Extreme haben sich als pädagogisch nicht sinnvoll und den übergeordneten europäischen Bildungszielen von „employability“ (Berufsfähigkeit) und „active citizenship“ (verantwortliche

soziale Handlungskompetenz) nicht dienlich erwiesen.

Im Zuge der Entscheidungsfindung möge also bedacht werden,

- welche Ziele (allgemein bildungspolitische Schwerpunktsetzungen, Innovation nach außen und innen, Einklang mit rezenten und laufenden Entwicklungen, z. B. Bildungsstandards, QiBB, lehrzielorientierte Leistungsfeststellung, Individualisierung und Diversifikation, nationale und internationale Anerkennung) generell und in welcher Priorität verfolgt werden sollen;
- welche intelligente Alternative zu den angesprochenen, nicht befriedigenden Extremen („Pendelausschlägen“) zu suchen ist;
- in welcher Form dem Kompetenzmodell der Bildungsstandards in seinem grundsätzlichen Ansatz und in seiner Komplexität optimal Rechnung getragen werden kann.

3. Der Aspekt der Signalwirkung

Internationale Beispiele (aus Frankreich, England, Schottland, Skandinavien, Deutschland u.a.) zeigen, dass durch die Natur der Leistungsmessung, die – als Abschluss der Sekundarstufe II – zum Besuch von Universitäten, Fachhochschulen u.a. qualifiziert, eine ganz wesentliche Wirkung auf die Praxis des Unterrichts, der zu dieser Leistungsmessung führt, ausgeht. Bildungspolitische Schwerpunkte und methodisch-didaktische Prioritäten, die durch das Konstrukt der Reife- und Diplomprüfung gesetzt werden, werden zu entscheidenden Akzenten der Lern- und Lehrpraxis und prägen dieselbe nachhaltig.

Im Zuge der Entscheidungsfindung möge also bedacht werden,

- welche Signalwirkung im Sinne des Leitbildes und Bildungsauftrags des berufsbildenden Schulwesens erforderlich ist;

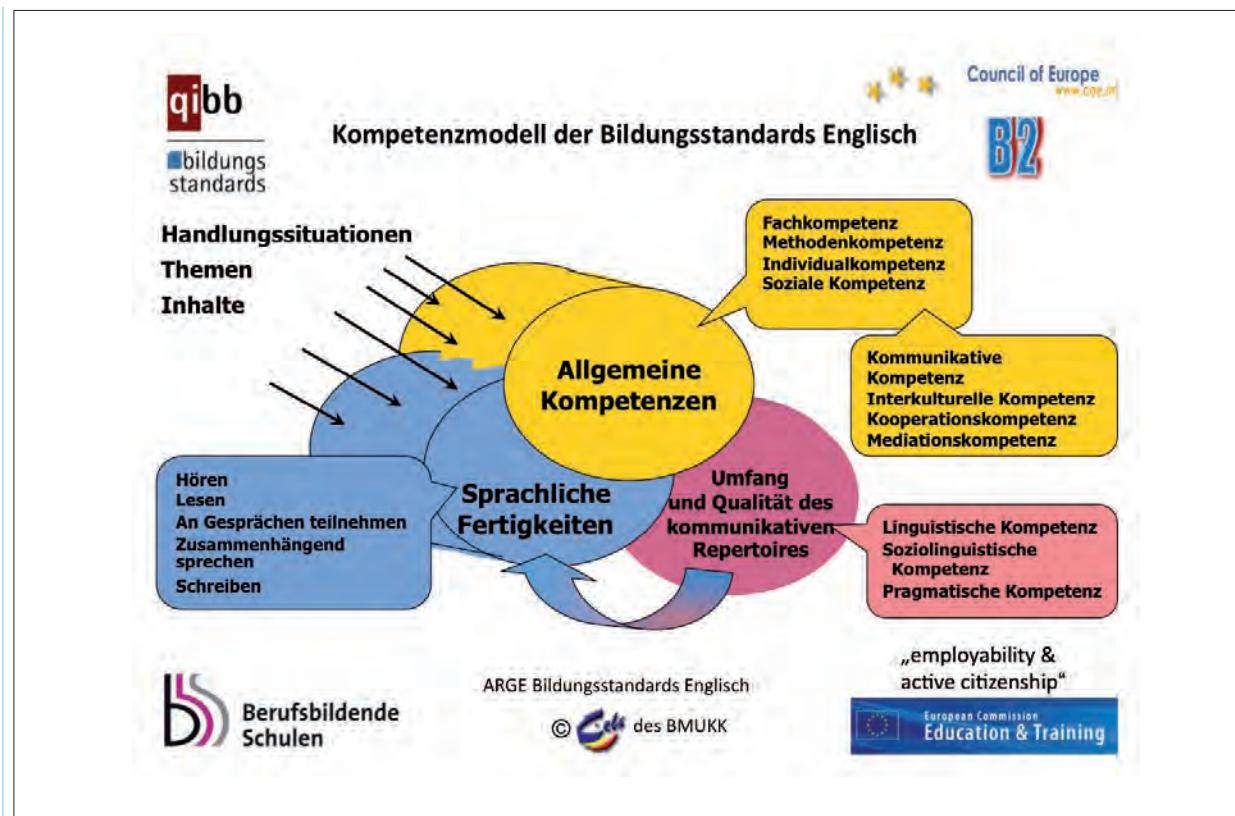


Welche Teilkompetenzen eignen sich zu einer standardisierten, zentralisierten Leistungsmessung und welche nicht? Überprüfung des Hörverständnisses kann problemlos standardisiert werden. Im Bild: Teilbereich Hörverständnis beim Sprachencounter des CEBS.

Das vorliegende Kompetenzmodell, das die Bildungsstandards darstellt, geht von einer umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachlernern aus. Deshalb beziehen sich die Bildungsstandards nicht nur auf die sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen, Schreiben), sondern binden bewusst allgemeine Kompetenzen mit ein. Der handlungsorientierte Charakter der im GERS beschriebenen sprachlichen Fertigkeiten wurde also durch allgemeine Kompetenzen erweitert.

Bei der Evaluation der produktiven sprachlichen Fertigkeiten (An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen, Schreiben) wird auch der Umfang und die Qualität des kommunikativen Repertoires berücksichtigt, deshalb enthält das Kompetenzmodell auch Beschreibungen für linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen.

Des Weiteren umfasst das Kompetenzmodell eine Aufstellung der wesentlichen Themenbereiche, da sprachliches Handeln immer an bestimmte Situationen und Inhalte gebunden ist.



b. wie mit dem Instrument einer neuen Reife- und Diplomprüfung Lern- und Lehrprozesse ausgerichtet werden können, welche den Bildungszielen von „employability“ und „active citizenship“ optimal Rechnung tragen;

c. welche Balance zwischen Inhalten der allgemeinen Bildung („awareness and knowledge of the world, international competences“), der Individualbildung („awareness and knowledge of self, individual competences“) und berufsspezifischen Schwerpunktsetzungen („professional awareness, skills and competences“) den Bildungsauftrag tatsächlich widerspiegelt und in der Reife- und Diplomprüfung abzubilden ist;

d. welche Rahmenbedingungen und Regularien einer Reife- und Diplomprüfung Motivation darstellen für einen optimalen Gegenwartsbezug von Unterrichtsplanung und Unterrichtsprozess und für die Hinführung der Lernenden zu Eigenverantwortung und Lernerautonomie;

e. welche Rolle den Lehrenden als Tutorinnen und Tutores, Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern, Assessorinnen und Assessoren in der Vorbereitung auf die Prüfung und bei der konkreten Abwicklung zukommen soll.

■ 4. Der wissenschaftliche Aspekt

Leistungsmessung und Leistungsbewertung, vor allem wenn sie zu derart umfangreichen und die Lebensplanung entscheidend prägenden Qualifikationen wie jene der Diplom- und Reifeprüfung führen sollen, bedürfen eines soliden wissenschaftlichen Unterbaus, der Erkenntnisse und Erfahrungen aus verschiedenen Quellen zu einem für die spezifischen Bedürfnisse der Berufsbildung relevanten Grundverständnis führt. Hier sind sowohl theoretische Arbeiten (z. B. Rauchfleisch, Stern, Brown & Hudson) einzubeziehen als auch Erkenntnisse durch das Studium etablierter Provider von internationalen Sprachzertifikaten (CambridgeESOL, IELTS, SAGE), deren Dachorganisationen (ALTE, EALTA) und anerkannter Experten/Institute im Bereich language education (z.B. CRILE¹, NILE², LTC-Sprachtestzentrum Klagenfurt) zu ziehen.

Diese Liste ist natürlich nicht vollständig und auf ihre tatsächliche Relevanz im Detail überprüft. Sie macht hingegen deutlich, dass sich jede neue Konzeption einer Diplom- und Reifeprüfung nicht in organisatorisch-administrativen Regularien erschöpfen kann, sondern unbedingt eines soliden wissenschaftlichen Fundaments und einer ebensolchen Begleitung bedarf.

Der Tatsache, dass eine zeitgemäße Leistungsmessung im Schulwesen den Letztstand wissenschaftlicher Erkenntnisse widerspiegeln muss, ist natürlich nicht nur bei der Konzeption der Reife- und Diplomprüfung Rechnung zu tragen, sondern tunlichst in allen relevanten früheren Stadien (AOC-Check, Überprüfung von Mindestanforderungen, Leistungsmessungen im Unterrichtsalltag).

In diesem Zusammenhang soll festgehalten werden, dass Formate, Methoden und Instrumente von jeweils der Leistungsmessung den Kandidatinnen und Kandidaten absolut vertraut sein müssen, um zu tatsächlich validen Resultaten zu führen. Dies gilt in besonderem Maß für die Reife- und Diplomprüfung. Diese Vertraut-

heit herzustellen liegt in der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer.³

Im Zuge der Entscheidungsfindung möge also bedacht werden,

- welchen Wert man einer wissenschaftlichen Begleitung des gesamten Entwicklungsprozesses zusisst;
- welche Rahmenbedingungen man für eine solche Einbindung vorsieht;
- welche Partner angesprochen werden und nach welchen Kriterien eine Auswahl vorgenommen werden soll,
- wie dem Anspruch auf wissenschaftliche Fundierung und Professionalität der Praxis durch entsprechende Initiativen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer Rechnung getragen werden kann.

■ 5. Der pädagogische Aspekt

Grundsätzlich ist zwischen einer punktuellen Leistungsmessung eines aktuellen Ist-Standes und einem kontinuierlichen Monitoring über einen gewissen Zeitraum hinweg zu unterscheiden. Die derzeitige Praxis sieht für den Abschluss der Sekundarstufe II beide Ansätze vor – die Reife- und Diplomprüfung einerseits, sowie die abschließende Beurteilung im Jahreszeugnis des letzten Jahrgangs andererseits. Die beiden Ansätze sind nicht austauschbar, sie haben fundamental unterschiedliche Formate, Zielsetzungen und Aussagekraft. Sie können hingegen – komplementär verstanden und gewertet – zu einer umfassenden Abbildung von komplexen individuellen Kompetenzprofilen führen. Isoliert angewendet, führt vor allem die punktuelle Leistungsmessung zu Aussagen über Einzelkompetenzen, die auch einer Reihe externer Faktoren (Tagesverfassung, Vertrautheit mit Format und Situation) unterliegen.

Punktuelle Leistungsmessung von ausgewählten Kompetenzen und Kompetenzbündeln ist gut standardisierbar – unter der Voraussetzung, dass die not-

1 - Centre for Research in Language Education, Department of Linguistics and English Language at Lancaster University.

2 - Norwich Institute of Language Education.

3 - Wenn also die Lehrerinnen und Lehrer die Lernenden durch konsequente Hinführung zu und Praxis von zeitgemäßen Instrumenten und Methoden der Leistungsmessung „vertraut“ machen sollen, bedarf es einer entsprechenden professionellen Kompetenz. Diese „flächendeckend“ zu entwickeln und sicherzustellen, ist eine der zentralen Herausforderungen an eine adäquate Aus-, Fort- und Weiterbildung und an eine entsprechende Qualitäts sicherung (Monitoring in der Fachgruppe, bzw. durch die Organe der Schulaufsicht).

wendigen Rahmenbedingungen, ein klares, verbindliches Testkonstrukt, professionelles *task design* und eindeutige Messkriterien gegeben sind.⁴ Allerdings kann das punktuelle, standardisierte Testformat wesentliche Kompetenzen, die in den Bildungs- und Lehraufgaben österreichischer BHS als grundsätzlich und profilprägend formuliert sind, nicht oder nur teilweise messen. Viele dieser Kompetenzen (Individual-, Sozial-, Methodenkompetenz, linguistische, soziolinguistische, pragmatische Kompetenz) und alle wesentlichen soft skills sind generell schwer messbar; das Format einer punktuellen Leistungsmessung eignet sich dafür jedenfalls nicht. Diese Kompetenzen sind allerdings beschreibbar, dokumentierbar und bilden zentrale Aspekte eines kontinuierlichen Monitorings, welches wiederum die Basis für eine Gesamtbeurteilung einer Jahrgangsleistung darstellt.

Im Zuge der Entscheidungsfindung möge also bedacht werden,

- welchen Wert man der derzeitigen Realität eines deutlichen Ungleichgewichts in der öffentlichen (und systemimmanenten) Wahrnehmung und Bedeutung der Reife- und Diplomprüfung im Gegensatz zum Nachweis eines positiven Schulabschlusses zusisst und ob aus entsprechenden Erkenntnissen Handlungsbedarf abzuleiten ist;
- inwieweit eine bewusste Aufwertung des Schulabschlusses den Interessen der Absolventinnen und Absolventen und dem Profil der Berufsbildung dienlich ist;
- welche Kombination von punktuellen, standardisierten Messungen mit einer Dokumentation von Leistungen, die über größere Zeiträume hinweg erbracht, beobachtet und evaluiert wurden, ein optimales, valides Leistungsbild ergibt;
- in welcher Form das Instrument einer Reife- und Diplomprüfung im Rahmen eines umfassenden Gesamtkonzepts genutzt werden kann, um zu einer deutlichen Aufwertung des Lehrens und eines kontinuierlichen Lernprozesses zu führen, alle not-

4 - Zur Frage, welche Teilkompetenzen des gesamten Kompetenzprofils sich für eine punktuelle/standardisierte Evaluation eignen und welche nicht, hat die ARGE Bildungsstandards klare Aussagen formuliert. Sie sind in der bisher damit befassten Kollegenschaft weithin außer Streit.

5 - Das Konzept der Bildungsstandards BHS Englisch enthält dort, wo es im Sinne von moderner „Berufs-Bildung“ erforderlich scheint, auch Elemente von C1.

wendigen Spielräume hinsichtlich Autonomie, Eigenverantwortung, Individualisierung, Identität von Schultypen und Lernprogrammen zu sichern, und, bei gleichzeitiger Gewährleistung von Transparenz und Validität der Leistungsmessung, Motivation und Anerkennung für eine umfassende *language education* im Sinne der Bildungs- und Lehraufgabe zu geben.

6. Der Aspekt der Bildungsstandards

Das derzeit im Rahmen des Projekts „Bildungsstandards“ pilotierte Paket von Deskriptoren und Arbeitsbeispielen orientiert sich vorwiegend an den Lehrplänen der berufsbildenden höheren Schulen sowie am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS). Als allgemein gültiges Bezugsniveau fungiert – auch in Übereinstimmung mit allen wesentlichen analogen Initiativen der europäischen Partner – B2⁵ (selbstständige Sprachverwendung – Vantage). Während also dieses Niveau „zum Standard erhoben“ wurde und somit für alle höhere Schulen gilt, sind die Voraussetzungen (zur Verfügung stehende Unterrichtszeit, Rahmenbedingungen, Stellenwert von Englisch im gesamten Fächerkanon), dieses Niveau tatsächlich zu erreichen, extrem unterschiedlich. Diese Tatsache gilt es zu berücksichtigen, wenn die Bildungsstandards als Orientierungsmarke für die Erstellung von Aufgaben der Reife- und Diplomprüfung herangezogen werden sollten. Angesichts einer dramatischen Heterogenität von Unterrichtsprogrammen, die (theoretisch) zum selben Kompetenzniveau führen sollen, ist festzuhalten, dass die Anzahl der Jahrgänge keineswegs eine gültige Bezugsgröße für die Erreichung eines bestimmten Kompetenzniveaus darstellen kann; das tatsächliche Ausmaß von „teaching time“ wohl sehr viel eher.

Standards sind kein Ersatz für einen Lehrplan. Sie decken nur einen Teil des Lehrplans (und damit der Lehrziele) ab, erfassen also keineswegs den gesamten Bildungsprozess der Lernenden. Sie sind Orientierungsmarken für alle, die im Lernprozess Verantwor-

tung tragen, sie sind Instrumente zur Entwicklung von Systemen und Strukturen, und sie sind eine Basis für die Entwicklung valider Instrumente der Evaluation und Qualifikation. Sie selbst sind als Mittel zur Leistungsmessung von Lernenden ungeeignet.

Im Zuge der Entscheidungsfindung möge also bedacht werden,

- welchen Stellenwert den Bildungsstandards bei der Entwicklung einer neuen Reife- und Diplomprüfung zugemessen werden soll;
- wie das Verhältnis Bildungsstandards – Reife- und Diplomprüfung optimal nach innen und nach außen kommuniziert werden kann;
- welche Bezugsgrößen für die Definition der Zielniveaus von Reife- und Diplomprüfungen an den verschiedenen Formen der BHS anzunehmen sind und wie (deutlich) unterschiedliche Voraussetzungen zu vergleichbaren Zielniveaus bzw. Qualifikationen führen können.

7. Der Aspekt der Personalentwicklung

Das Prüfen und Benoten nimmt im Rahmen des Lehrprozesses in der österreichischen Schulrealität eine durchaus hinterfragbare Größe ein. In extremen Fällen definieren sich Lehrerpersönlichkeit und Lehrererfolg über diese Tätigkeiten. Große Anteile der „teaching time“ sind tatsächlich der Leistungsfeststellung und der dafür erforderlichen Datenerhebung gewidmet. Die daraus resultierende nervliche und emotionale Belastung – sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrenden – ist nicht gering, der Mehrwert von Noten als den Lernprozess befriedendes Element zweifelhaft, Bezugsniveaus, Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeit vielfach nebulös.

Eine Diskussion zur Entwicklung einer neuen Diplom- und Reifeprüfung bietet Notwendigkeit und Chance zu einer gründlichen Neuorientierung, was die Funktion des Prüfens, Testens, Leistungsmessens und Qua-

lifizierens in der Schulpraxis betrifft. Einerseits gilt es, umfassende Ängste abzubauen, andererseits ist es notwendig, ein breites und kohärentes Fortbildungangebot zur Professionalisierung der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer als Prüferinnen und Prüfer zu entwickeln. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen betont den inneren Zusammenhang von lernen, lehren und beurteilen und sieht diese Tätigkeiten als zu einander komplementär. Das methodisch-didaktische Potential von Feedback, Orientierung, Diagnose und Qualifikation wird allzu oft durch eine Praxis des „jetzt ist die Stunde der Wahrheit“, „jetzt wird das gemeinsame Boot verlassen“, „da ist einfach viel Glück oder Pech dabei“ verschwendet.

Jede Innovation in Sachen Diplom- und Reifeprüfung, die die Lehrerinnen und Lehrer nicht intensiv über ihre Ziele informiert und in den Prozess unmittelbar einbindet, womöglich die Verantwortung für den Qualifikationsprozess völlig an externe Organismen delegiert und den tatsächlichen Bedürfnissen von Lernenden und Lehrenden nicht wirklich entspricht, ist kontraproduktiv und daher abzulehnen.

Im Zuge der Entscheidungsfindung möge also bedacht werden,

- wie die subjektive (und als Folge davon auch öffentliche) Wahrnehmung der Praxis von Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im Sinne eines gleichzeitig leistungsorientierten und menschlich-verträglichen Verständnisses von language education gestaltet werden kann;
- in welchem Ausmaß und in welcher Form in eine begleitende Fortbildung investiert werden muss, wie diese Fortbildung zu gestalten ist und welche Anerkennung damit verbunden sein soll;
- in welchem Ausmaß und in welcher Form die Lehrerschaft in den Entwicklungsprozess eingebunden werden soll, wie die entsprechende Motivation und Identifikation gewährleistet werden können.

8. Zusammenfassung

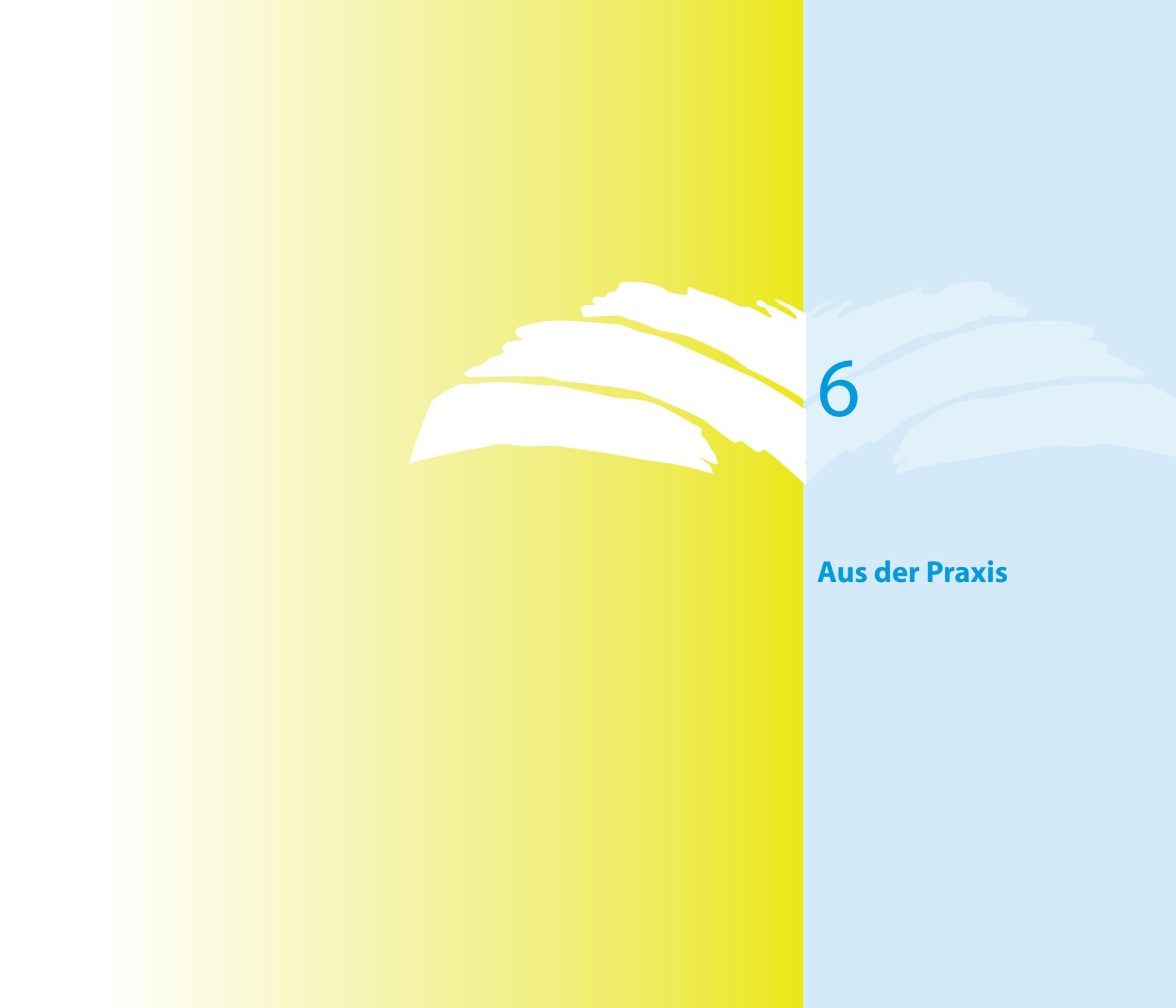
Der Bedarf an Transparenz, Objektivität und Validität im Zusammenhang mit Leistungsmessung allgemein und mit einer abschließenden Reife- und Diplomprüfung im Besonderen ist offenkundig und unbestritten. Nicht zuletzt hängen Glaubwürdigkeit, Wahrnehmung und Anerkennung der damit verbunden Qualifikation und letztlich des Anbieters, d.h. des berufsbildenden Schulwesens, wesentlich davon ab.

Angesichts rezenter und gegenwärtiger Entwicklungen in der nationalen und internationalen Bildungslandschaft besteht für das berufsbildende Schulwesen Handlungsbedarf. Als zentrale Herausforderungen sind dabei die folgenden Fragestellungen zu sehen:

- a. Wie und mit welchen Prioritäten definiert sich „Berufsbildung“ im Zusammenhang mit *language education*?
- b. Wie kann sichergestellt werden, dass, angesichts der Vielfalt von berufsbildenden Schulen, ihrer spezifischen Profile und Interessen, ein gemeinsames Grundkonzept entwickelt und kommuniziert wird?
- c. Welches ist also das Kernkonstrukt für die Leistungsmessung, die zu den mit der Reife- und Diplomprüfung einer berufsbildenden höheren Schule verbundenen Qualifikationen führen soll? Welche schultypenspezifischen Varianten dieses Kernkonstrukt sind erforderlich?
- d. Welche Ziele verfolgt der Prozess im Sinne von Sys-

tem- und Personalentwicklung?

- e. Welches Bündel an Daten aus punktueller und langzeitiger Leistungsdokumentation führt zu einem optimalen Gesamtbild des Kompetenzprofils der einzelnen Absolventin, des einzelnen Absolventen? In welcher Form werden diese Daten erhoben und gesichert?
- f. Welche Teilkompetenzen eignen sich zu einer standardisierten, zentralisierten Leistungsmessung und welche nicht?
- g. Wie kann ein Maximum an Objektivität und Transparenz jener Leistungsmessung erzielt werden, deren Zentralisierung als nicht sinnvoll erkannt wird?
- h. Wie soll der Herausforderung eines offensichtlichen Widerspruchs zwischen zentralisierter Leistungsmessung und dem Ideal einer möglichst weitreichenden Individualisierung des Bildungsprozesses begegnet werden?
- i. Wie kann sichergestellt werden, dass sowohl dem Bedarf an wissenschaftlichem Input optimal entsprochen wird, als auch die für eine erfolgreiche Implementierung eines neuen Konzeptes unerlässliche Einbindung der Lehrenden in den Gestaltungsprozess gegeben ist?
- j. Welche Instrumente und Ressourcen (Personal, Infrastruktur, EDV, Administration) sind zur tatsächlichen Abwicklung allfälliger zentralisierter Leistungsmessung erforderlich?
- k. Wie können eine Kontinuität in der Prozessabwicklung und eine gleichbleibende Qualität gesichert werden?



6

Aus der Praxis



„Teaching Handelsschule“ Seminar for teachers of HAK/HAS; 14/15 Jan. 2008

Gabriele Bajalan



Gabriele Bajalan

Gabi Bajalan has been teaching English and French at BHAK St. Pölten for 25 years. She is a Certified Teacher of English for Business, an ECHA-teacher (European Council for High Ability) and an Oral Examiner for Cambridge

FCE, CAE and the BEC suite.

She has been a member of CEBS for 7 years and is a member of the Bildungsstandardsgruppe E13. Her recent 'hobby horse' has become working with intermediate students of different cultural backgrounds.

HOW ARE WE to treat students at this level? How will we find it easier to get through to them? The following ideas are trying to give a first answer to these burning questions. But of course nobody has found "the recipe", yet. So I would like this to be seen as work in progress – there will be many aspects added and many new workshops offered.

Many points to be discussed here focus on the topic of "classroom management", which has often been overlooked and which will become the focus of many teacher training activities in the near future.

Essential point no.1:

Different approach to entire classroom setting

Due to the fact that quite a few students at this type of school have encountered problems in their private lives and their academic careers before starting HAS, it is essential to agree on a "teaching – learning contract" with HAS students at the beginning (similar to the ones used for COOL-classes). It is also important to stick to these rules from the teacher's side. This helps to keep students' frequent – yet little reflected – sudden emotional outbursts that often lead to frustration on all sides at bay.

Essential point no.2:

Different approach to student personality

HAS students usually want to get to know the teacher in her/his entire personality- they are nosy, but usually genuinely interested. It is recommended to open up to these classes to a certain extent: they can only accept what they are told if they can accept the teacher.

It must also be acknowledged that HAS students

show less tolerance for experiences of frustration and have less patience.

Their attention span is much shorter than that of HAK students who tolerate a much larger part of a lesson of doing grammar or vocabulary.

Essential point no.3:

Different approach to their cultural backgrounds

Teachers should pay attention to their students' different cultural backgrounds in the language classroom – e.g. by asking about their mother tongues or different customs and habits often helps them to identify more with what they are learning at our schools. Perhaps a less "Britain-oriented" and more "world-English" approach can help. (cf. how much do they need to know about Guy Fawkes' Day?)

Essential point no.4:

Different approach to the way they learn

Many of our typical HAS students show more practical, hands-on intelligences. This is why mere facts and rules do not go down well with such students. They need to see everything in a practical context using real-life settings and meaningful examples that have something to do with them.

Since their learning styles are also often more auditory and kinaesthetic, endlessly writing down examples for grammar rules shows little effect on their long-term memory.

In their previous schools they were not trained to work on new matter independently or to "study for the test" without knowing exactly what to do. They are used to being spoon-fed by their teachers.

Essential point no.5:

Different approach to what they have to learn

Our HAS students arrive with an English knowledge of CEF A1+, sometimes A2, which is rather basic. What they are to acquire in 3 years is no more than level B1. This means that a lot of grammar structures need not be covered at all or only for them to understand passively.

The structures they need are:

- Present and Past Tenses (Progressive Past only in 1-2 usages),
- Present Perfect Tense Simple only where indispensable
- Near future and Future Tense (in business also Present Progressive for future arrangements),
- Conditional I (mainly for polite requests)
- If-clauses I and II (with some tolerance for variants)
- Asking questions
- Negations
- Word Order
- Reported Speech only very basic usage
- Adjectives / Adverbs in their basic usage
- Comparisons of most frequently used Adj./Adv.
- Plurals of nouns (few irregular ones)
- Articles: basic usage
- Relative Clauses: basic distinction between who/ which/what/that
- Modal Verbs: basic rules of how to express obligation, necessity, permission and ability
- Basic linking words
- a certain amount of frequent set phrases: do/make
- Basic Prepositions

Essential point no.6:

Different approach to how they are to be assessed

As their final exam is an oral conversation with their teacher in front of a board of examiners, it seems highly recommended to include spoken production and listening activities as much as possible into the evaluation of their abilities throughout their three years at HAS (Fachschule). The question that often

arises is, however, how to assess what they have uttered. Many students usually argue that "they said so much anyway".

The recommended procedure here is to set up a grid of what the task (and it ought to be a "task", not just answering a question) demanded, which allows for a quick ticking off of what was actually said.

F.ex. a telephone conversation

© Rebecca Turner at Teaching HAS-Seminar

Step 1: Decide on a function to be tested: give an excuse, take a message

Step 2: Write the task: a scenario for 2 students

Step 3: Have them do the role-play

Step 4: Have your marking criteria at hand:

a) starting and finishing a tel. conversation

b) keeping the conversation going

c) asking for clarification

d) producing a note with accurate spelling

e) overall task achievement: good – satisfactory – poor result

This allows for a just and objective marking of their abilities.

The written test also ought to contain little scenarios or tasks that show that the students can use their English in certain lower-intermediate situations.

The "Can-Do" statements given in the CEF are very helpful to keep remembering that it is the language itself they are to master and not structures for structures' sake.

Example of a lesson plan to teach and practise

"Present Progressive for schedules in business with polite excuses"

© Rebecca Turner at Teaching HAS-Seminar

- 1) Set the context – you are going to talk about an appointment you need to make with a

customer in business. Here is your diary for next week. e.g. You are meeting a new customer on Wednesday morning. or: Sorry, I can't see you on Monday. I am seeing my dentist.

- 2) A listening activity to make them hear and understand the structure used- Students fill in a table / grid with all the appointments they hear
- 3) Give them a cut-up dialogue that they re-arrange in pairs
- 4) Have them describe their own appointments from their diaries
- 5) Have them practise in pairs with a guided-dialogue scenario
- 6) Have them do a creative diary activity designing their own appointment book before (maybe using a celebrity as their personal!) and act out dialogue or write one as a home-exercise.

Bearing these points in mind teachers will enjoy teaching HAS a lot more and be more successful in getting students to a good B1 final exam.

And for those not convinced yet: please look out for CEBS workshops on these topics!



Der Einsatz von Lernplattformen im Sprachenerwerb – ein Erfahrungsbericht

Gerda Piribauer



Gerda Piribauer

Schwerpunktthemen: Implementierung von neuen Lehr- und Lernformen im BHS - Bereich. Einbindung der Fremdsprachen in die Übungsfirmenarbeit, und Europäische Wirtschaft interdisziplinär, e - Learning in Laptopklassen. Unterrichtet Französisch und Bewegung und Sport an der Handelsakademie und Handelsschule in Neunkirchen, ist ARGE-Leiterin für Französisch in Niederösterreich mit eigener Internetplattform mit Ziel einer Vernetzung mit allen Fachkoordinatorinnen und Fachkoordinatoren.

■ Einleitung

Mit der Einführung von Laptopklassen und dem verstärkten Einsatz elektronischer Medien im Unterricht wurde die Verwendung von Lernplattformen zu einem Thema im Fremdsprachenunterricht.

Nach Versuchen mit „Newsgroups“, die vor allem zum Austausch von Daten verwendet wurden, fiel bei uns an der BHAK und BHAS Neunkirchen die Entscheidung für die Lernplattform „moodle“.

Zuerst stellte sich für uns Sprachenlehrer/innen die Frage: „Was muss ich können, um eine Lernplattform sinnvoll im Unterricht einzusetzen?“ Es ist ja nicht so, dass wir alle dafür aus- oder weitergebildet wurden.

An unserer Schule wurden zwei schulinterne Lehrerfortbildungen organisiert. Das Interesse daran war beachtlich. Im ersten Teil wurden uns Grundkenntnisse vermittelt. Dazu gehört z. B. das Anlegen von Kursen, die Verwaltung und das Hochladen von Dateien usw. Aber ebenso wichtig waren jene Erkenntnisse, die wir dabei im konkreten Umgang mit der Lernplattform moodle gewannen.

■ Erfahrungen im Umgang mit Lernplattformen

1. Es zeigte sich, dass die Verwendung von Lernplattformen in einer Gruppe nicht ganz einfach ist, weil diese nie homogen ist. Die Teilnehmer sind im Umgang mit elektronischen Medien so unterschiedlich schnell, dass sich die einen langweilen, während die anderen nicht folgen können.

Dieselbe Erfahrung machte ich beim Einsatz von moodle im Unterricht. Auch bei den Schülerinnen und

Schülern sind nicht alle so firm im Umgang mit den IKT, wie Lehrerinnen und Lehrer es oft vermuten. Wenn Schülerinnen und Schüler die Plattform aber nicht einfach und problemlos nützen können, dann werden sie es auch nicht tun!

Lehrerinnen und Lehrer sind daher gefordert! Die Kenntnisse bezüglich Lernplattformen müssen so sein, dass Schüler/innen die Benutzung gezeigt werden und ihnen eventuell auch geholfen werden kann. Dazu muss man kein/e IT-Spezialist/in sein, aber es erfordert die Bereitschaft, sich selbst mit der Lernplattform auseinanderzusetzen. Es wäre gelogen, wenn ich sagte, dass das nicht einige Zeit in Anspruch nimmt. Andererseits befriedigt einen die Tatsache, Neues erlernt zu haben, und die investierte Zeit bringt später viele Vorteile.

2. Sich selbst mit der Lernplattform zu beschäftigen, ist notwendig, aber manchmal unbefriedigend und nicht zielführend - nämlich dann, wenn man auf ein Problem stößt, das man selbst nicht lösen kann. In diesem Fall verliert man viel Zeit, weil man für seinen Fehler schon blind ist. Ein einfacher Tipp von einer Kollegin/einem Kollegen löst das Problem manches Mal aber sehr schnell. Die Erfahrung zeigt also, dass das Arbeiten im Team sehr wichtig ist. Dazu muss aber auch gleich gesagt werden, dass Lernplattformen viele verschiedene Möglichkeiten bieten, die man nicht alle sofort nutzen kann. FS-Lehrer/innen haben andere Erfahrungen und Schwierigkeiten als z. B. Lehrer/innen der kaufmännischen Fächer. Es ist daher von Vorteil einen regen Austausch mit jenen Kolleginnen und Kollegen zu betreiben, die Lernplattformen in ähnlicher Weise nutzen. Aber auch Tipps von Schülerinnen und Schülern kön-

nen hilfreich sein! Es darf nicht an unserem Selbstvertrauen kratzen, wenn Schülerinnen oder Schüler etwas besser wissen oder können als wir selbst! Es motiviert sie nämlich, wenn sie sehen, dass auch wir noch etwas lernen und Freude daran haben.

Einsatz von Lernplattformen im Unterricht

In welcher Weise habe ich nun die Lernplattform moodle eingesetzt?

1. Der Moodle-Kurs

Ich habe für jede Klasse bzw. für jeden Gegenstand einen eigenen Kurs angelegt.

Für FRWS und EUF wählte ich das „Themenformat“, für die ÜFA aber das „Wochenformat“. Beim „Themenformat“ benennt der Lehrer/die Lehrerin selbst die einzelnen Themen, z. B. Paris, subjonctif, Übungen zur Vorbereitung der 2. Schularbeit usw. Beim „Wochenformat“ ist die Lernplattform kalendermäßig gegliedert, was für die ein Mal pro Woche stattfindende ÜFA optimal ist.

So hat die Schülerin/der Schüler einen guten Überblick über das, was im Unterricht erarbeitet wurde, und die Gliederung erleichtert das Suchen, wenn später auf Informationen zurückgegriffen werden soll.

Zu diesen einzelnen Themen oder wochenweisen Aufträgen stelle ich den Schüler/innen dann Arbeitsmaterialien zur Verfügung. Dies können Word Dokumente, Cool-Aufträge, cyberquêtes, aber auch Hyperlinks für Internetrecherchen sein.

Vorteile:

- Das Arbeitsmaterial ist jederzeit abrufbar, auch später.
- Die Schülerin bzw. der Schüler kann/muss sich schon darauf vorbereiten.
- Fehlende Schülerinnen und Schüler erhalten alle Informationen.
- Einmal erstelltes Arbeitsmaterial kann in andere Kurse importiert werden.
- Bei konsequenter Verwendung entsteht eine Dokumentation über die erreichten Bildungsziele
→ Qualitätssicherung.

Nachteile:

- Die Dateien dürfen nicht zu groß sein – lange Downloadzeit.
- Wenn zu viele User/innen gleichzeitig zugreifen, dauert der Download zu lange.
- Videos (z. B. Nachrichten von TV5) können daher nicht von allen Schülerinnen bzw. Schülern gleichzeitig im Unterricht verwendet werden.

2. Nachrichtenforen

Das Nachrichtenforum ist eine weitere, im Sprachunterricht sehr nützliche Möglichkeit. Der Kursleiter (Lehrer) bzw. die Kursleiterin (Lehrerin) beginnt ein neues Thema, zu dem jede/r Schülerin bzw. Schüler schriftlich seine/ihre Meinung abgeben muss. Alle Kursteilnehmer/innen (Schüler/innen) erhalten diese Texte automatisch per Mail. So haben wir in EUF etwa über den Beitritt von Rumänien und Bulgarien zur EU gesprochen und die Schüler/innen mussten dann in 50 – 60 Wörtern ihre Meinung dazu formulieren.

Vorteile:

- Alle Schülerinnen und Schüler kommen dran, was mündlich oft nicht möglich ist.
- Die schriftliche Stellungnahme erfordert eine intensive Beschäftigung mit dem Thema.
- Schülerinnen und Schüler lesen Texte ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler und lernen daraus.

3. Hausübungen über die Lernplattform

Auch die Angaben zu den Hausübungen erhalten die Schülerinnen und Schüler schriftlich über die Lernplattform. Dabei gibt es mehrere Möglichkeiten, auf die ich hier nicht näher eingehen möchte. Der Schüler/ die Schülerin lädt dann seine/ihre Hausübung auf die Lernplattform hoch.





Vorteile:

- Alle sind über Inhalt und Abgabedatum einer Hausübung informiert, es gibt keine Ausreden mehr.
- Der Lehrer/Die Lehrerin kann eine verspätete Abgabe verhindern, somit lernen die Schülerinnen und Schüler die Einhaltung von Terminen.
- Korrektur direkt auf der Lernplattform, kein Herunterladen nötig --> Zeiter sparnis
- Individuelles Feedback
- Keine andere Schülerin/kein anderer Schüler hat Zugriff
- Bewertung durch Punktesystem möglich --> Dokumentation der Leistungen

Nachteil:

- Automatisches „Änderungen nachverfolgen“ ist nicht möglich. Die Schülerin bzw. der Schüler sieht aber auch ihren/seinen Ausgangstext!

4. Datenbank im Sprachenunterricht

Sehr nützlich sind auch Datenbanken. Dort sammle ich alle von Schülerinnen und Schülern erstellten Dokumente, die von allgemeinem Interesse sind. In der ÜFA entsteht so im Laufe eines Schuljahres eine Dokumentation der geleisteten Arbeit. Dies ist dort besonders wichtig, weil ja nicht alle Schüler mit denselben Aufgaben betraut sind, aber vieles doch für alle hilfreich sein kann.

Vorteile:

- Alle haben Zugriff auf alle Dokumente.
- Keine Schülerin/kein Schüler kann Dokumente löschen.
- Lehrerin/Lehrer kann jede Datei mit einem Kommentar versehen.

Abschließend möchte ich sagen, dass Lernplattformen ein wichtiger Schritt in Richtung Individualisierung sind. Man kann Schülerinnen und Schüler Übungen zum Selbststudium zur Verfügung stellen, die jederzeit abrufbar und individuell lösbar sind. Jede/r kann nach seinem/ihrem Tempo lernen und eine Übung so oft wiederholen wie nötig. Das Lernen außerhalb der Schule wird dadurch einfacher.

Wünschenswert wäre allerdings der Einsatz von Lernpaketen mit interaktiven Übungen im Bereich der Grammatik, die es den einzelnen Schülerinnen und Schülern erlauben, zu testen, ob sie die in einem bestimmten Jahrgang geforderten Standards erreicht haben. Dies ist auf einer Lernplattform nicht allzu schwer, aber der zeitliche Aufwand übersteigt die Möglichkeiten einer einzelnen Lehrkraft.

Interkulturelles Lernen



im Sprachunterricht

Edda Jerolitsch

ZU BEGINN DER neunziger Jahre wurde das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ erstmalig in den Lehrplänen unter den „Allgemeinen Bildungszielen“ von Pflichtschulen und von weiterführenden Schulformen verankert und in den „Allgemeinen didaktischen Grundsätzen“ näher erläutert. Dieses Unterrichtsprinzip beschränkt sich nicht nur auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen. Es soll so ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden. Es hat auch dann seine Gültigkeit, wenn in einer Klasse keine Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und keine Schülerinnen und Schüler, die einer autochthonen Volksgruppe angehören, vertreten sind (www.bmukk.gv.at).

Das Jahr 2008 stand im Zeichen des interkulturellen Dialogs (EJID 2008), und von allen EU-Mitgliedstaaten gemeinsam wurde eine europaweite Sensibilisierungs- und Kommunikationskampagne geführt, deren Ziel es war, möglichst viele Bürger/innen – insbesondere junge Menschen – für die Bedeutung des interkulturellen Dialogs im Alltag und im Berufsleben zu sensibilisieren und deren Fähigkeiten zu stärken, sich in einem zunehmend komplexen kulturellen Umfeld erfolgreich zu bewegen.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, mittlerweile Grundlage für jeden Sprachenunterricht in unserem Schulsystem, sowie das Europäische Sprachenportfolio, räumen dem interkulturellen Lernen ebenfalls einen entsprechenden Stellenwert ein. Im Sprachenportfolio 15+ gibt es dazu auch eine umfangreiche Linkliste.

■ Wie wird interkulturelle Kompetenz erworben?

Der Erwerb interkultureller Kompetenz basiert auf der Entwicklung folgender Fertigkeiten:

1. ... sich mit dem eigenen Umfeld und den eigenen Verhaltensweisen bewusst auseinandersetzen
2. ... Verschiedenheiten erkennen, um in einer plurikulturellen Gruppe damit umgehen zu können, sie zu respektieren bzw. damit zurechtzukommen
3. ... eigene Normen und Werte reflektieren, um sich für andere Verhaltensformen zu sensibilisieren
4. ... Strategien entwickeln, um mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Normen zurechtzukommen, diese respektieren zu können und auszuhalten
5. ... Stereotype von kulturspezifischem, manchmal auch sehr individuellem Verhalten unterscheiden.

■ Wie setze ich diesen Anforderungskatalog konkret im Fremdsprachenunterricht um?

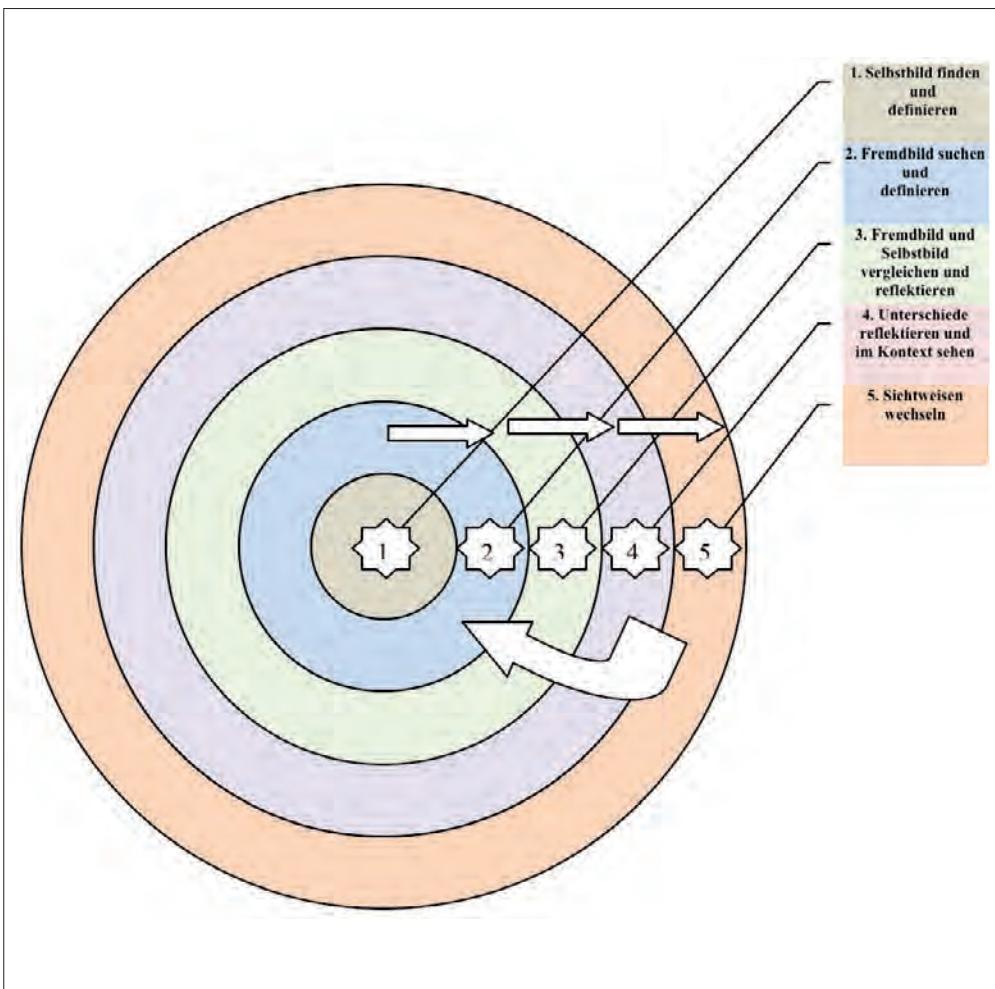
Manchmal muss sich nur ein wenig die Perspektive verändern bzw. verschieben, wie Themenbereiche – umfassende, aber auch ganz einfache – für den Unterricht aufbereitet werden.

Der hier vorgeschlagene Stufenplan umfasst fünf Schritte, die – frei nach Dr. Margit Eisl – „eine/n Fremdsprachentechniker/in zu einer/einem Fremdsprachenlehrer/in“ – machen sollen.“



Edda Jerolitsch

Nach der Matura in der Handelsakademie Klagenfurt Romanistikstudium in Klagenfurt. Lehrerin für Italienisch und Französisch an der BHAK 10 in Wien. Seit Jahren in der Lehrer/innenfortbildung und im Rahmen der Schulentwicklung tätig, Mitglied in diversen Projektgruppen: u.a. ÜFA-Konnex – Italienisch in der Übungsfirma, Bildungsstandards, Internationale Wirtschaft‘.



1. Selbstbild finden und definieren

Bereits ab dem 1. Lernjahr lassen sich eine Fülle von Themenbereichen und Domänen aufzählen, die sprachlich zu bewältigen und bestens geeignet sind, die Lernenden auf die „Suche“ nach ihrem Selbstbild, ihren Verhaltensmustern und akzeptierten Normen zu schicken.

2. Äquivalentes Fremdbild suchen und definieren

Wie lässt sich dieses den Lernenden vermitteln? Durch eigene Erfahrung: Sicherlich effizienter und wahrscheinlich auch motivierender ist der persönliche Kontakt mit Personen der Zielkultur bzw. Zielsprache. Folgende Möglichkeiten bieten sich im Rahmen des Unterrichts an:

- **Arbeit mit Sprachassistent/innen**
- **Arbeit mit Partnerschulen** (Schüler/innenaustausch). Suche nach Partnerschulen: Über die Sokrates Nationalagentur (www.sokrates.at) im Comenius1-Programm hilft die elektronische Partnerschulbörse (http://www.sokrates.at/aktionen/aktion1/lb_com_1.php) dabei. Auf der Webseite von eTwinning (www.etwinning.net) steht mit dem so genannten Twin-Finder ein Instrument für die Partnersuche zur Verfügung. Auch das Interkulturelle Zentrum (www.iz.or.at) unterstützt die Suche nach Partnerschulen.

• Nutzung des Internetportals eTwinning

(www.etwinning.net). „eTwinning“ ist Teil einer europäischen Initiative, die seit 2005 europäische Schulen auf schulischer Ebene und über den Unterricht hinaus zusammenführt. Das Programm gilt als Hauptaktion des e-learning-Programms der EU, und europaweit sind derzeit über 24.000 Schulen angemeldet. Die Plattform ist ein interaktives Kontaktnetz, das die technischen Voraussetzungen wie Dateienverwaltung oder auch die Möglichkeit von Chats und E-Mail-Kontakten anbietet.

- **Nutzen des Prinzips „Tandem-learning“.** Folgende Seite bietet eine Serie von Links, um Lernpartner in verschiedenen Sprachen zu finden (<http://www.tele-tandem.org/newsletter/fr/specials/emailpartner.html>). Hilfestellung bei der Lernpartnersuche bietet auch die Homepage www.epals.com.

Wenn kein persönlicher und auch kein direkter virtueller Kontakt möglich ist, bleibt immer noch die Recherche im Internet (siehe Beispiel).

3. Fremdbild und Selbstbild vergleichen und reflektieren

Sind nun zu einem Themenbereich Fremd- und Selbstbild vorhanden, beginnt die Vergleichsarbeit:

- Was ist anders/was ist ähnlich/was ist gleich?
- Was gefällt mir wo besser/nicht so gut – warum?
- Was ist mir wichtig – nicht so wichtig ...?

4. Unterschiede reflektieren und im Kontext sehen

Warum gibt es Unterschiede? Hier bieten sich Anknüpfungspunkte zu fächerübergreifendem, inhaltlichem Lernen und projektorientierter Recherchearbeit, die den Lernenden Hilfestellungen für mögliche Gründe und Erklärungen bestimmter Entwicklungen bieten.

5. Sichtweisen wechseln

Als letzter Schritt müssen die Lernenden nun in die Rolle des/der „Fremden“ schlüpfen und das nunmehr vertraute Fremdbild so weit verstehen lernen, dass es erörtert, präsentiert, erklärt werden kann ...

■ Beispiel: Stundenplan im Vergleich – 2. Jahrgang Handelsakademie / Österreich : Italien

Lernziele

Sprache:

- Wiederholung und Festigen von Zeitangaben (Uhrzeit wie Tageszeit)
- Wiederholung Modalverben
- Wortschatz Schule – Unterrichtsgegenstände bezeichnen können, verschiedene Aktivitäten/Interessen erklären können
- Strukturen des Vergleichs, Komparativ, Superlativ
- Zusammenhängende Informationen zu vertrauten Themenbereichen geben können – Schule, Freizeit, eigene Interessen

Interkulturalität:

- Stundenpläne (Ö:l) und die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Konsequenzen für die Nachmittagsgestaltung bzw. für das unterschiedliche Zeitmanagement von „Freizeit“ italienischer und österreichischer Schüler/innen einer Handelsakademie

1. Selbstbild

- Eigener Stundenplan

2. Fremdbild

- Stundenplan desselben Jahrgangs eines ähnlichen bzw. gleichen Schultyps im Internet in der Zielsprache suchen
- Beispiel für Italienisch – ITC Aldo Amaduzzi (www.itcsangiovannirotondo.it)

3. Vergleichen und Unterschiede erkennen

- Wo liegen die Unterschiede?

4. Unterschiede reflektieren

- Was gefällt mir in welchem Stundenplan besser, was nicht – warum?
- Warum ist der Stundenplan/sind die Stundenpläne so ...
- (Erklärung siehe Zusatzinfo)

5. Sichtweisen wechseln

- Lernende in wechselnden Rollen (einmal Schüler/ in der BHAK Wien 10 und einmal Schüler/in des ITC Aldo Amaduzzi) erklären einander den Stundenplan und geben Wertungen auf Grund der aus der Arbeit erhaltenen Erkenntnisse ab.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Montag	Deutsch	Geo	Mathematik	Betriebswirtschaftslehre	Physik	Italienisch	Religion		
Dienstag	Italienisch	Physik	Betriebswirtschaftslehre	Rechnungswesen	Mathematik	Englisch		Wirtschaftsinformatik	
Mittwoch	Informations- und Officemanagement	Mathematik		Deutsch	Rechnungswesen				
Donnerstag	Leibesübungen	Englisch		Religion	Geo	Interkulturelles Seminar			
Freitag	Rechnungswesen	Deutsch	Wirtschaftsinformatik	Betriebswirtschaftslehre	Business-Training				

Stundenplan eines 2. Jahrganges der BHAK Wien 10 (www.bhakwien10.at)

	LUN	MAR	MER	GIO	VEN	SAB
8.10	SCIENZA DELLA MATERIA	TRATTAMENTO TESTI E DATI	ITAL/STOR	MATEMATICA	INGLESE	FRANCESE2
9.05	INGLESE	FRANCESE2		ITAL/STOR	MATEMATICA	
10.00	ITALIANO	DIRITTO ED ECONOMIA	TRATTAMENTO TESTI E DATI	TRATTAMENTO TESTI E DATI	SCIENZA DELLA MATERIA	INGLESE
10.55	MATEMATICA	STORIA	SCIENZA DELLA MATERIA	RELIGIONE	FRANCESE2	DIRITTO ED ECONOMIA
11.50	ECONOMIA AZIENDALE/b	SCIENZE DELLA NATURA		EDUCAZIONE FISICA	ITAL/STOR	MATEMATICA
12.40	SCIENZE DELLA NATURA	ITALIANO	SCIENZE DELLA NATURA		ECONOMIA AZIENDALE/b	

Stundenplan eines 2. Jahrganges des ITC Aldo Amaduzzi

Zu 1. Selbstbild

Stundenplan eines 2. Jahrganges der BHAK Wien 10 (www.bhakwien10.at) – siehe Tabelle 1.

Zu 2. Fremdbild

Stundenplan eines 2. Jahrganges des ITC Aldo Amaduzzi – siehe Tabelle 2.

Ergänzende Information zu Punkt 4:

Nachmittags besteht für die Schülerinnen/Schüler des ITC Aldo Amaduzzi (dies ist grundsätzlich so in der italienischen Schulorganisation) die Möglichkeit, freiwillig an Projekten teilzunehmen, die unterschiedlichsten Interessen entgegenkommen. Siehe auf der Startseite unter „Progetti 2007/08“ das Angebot an Veranstaltungen.

■ Einige interessante Links

- Website zum Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008: www.interkultureller-dialog-2008.at
- CIA World Fact Book: <http://www.odci.gov/cia/publications/factbook/>
- Interkultureller Festkalender für die Jahre 2007 und 2008: www.feste-der-religionen.de
- Mehr als 150 Projekte aus allen Bundesländern und Schularten werden vorgestellt: www.projekte-interkulturell.at
- Weiterführende, vertiefende Artikel und Linkssammlungen zum Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“: www.politik-lernen.at/goto/polis/on/int_kult_lernen
- Materialien zu interkulturellen Radioworkshops, die sich nicht allein auf podcasting beschränken: www.interaudio.de
- Interkulturelles Zentrum – bietet unterschiedliche Lehrgänge zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ an: www.iz.or.at
- Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle, Weltbilder-Medienstelle: www.baobab.at

Realistisch betrachtet: Virtualität in der schulischen Praxis

Andreas Bärnthaler

VIRTUALITÄT WIRD ZUNEHMEND zu einem fixen Bestandteil unserer schulischen Realität. Die unzähligen Vorteile liegen auf der Hand, scheinbar Zeit und Raum überwindend, bietet Virtualität bislang ungeahnte Möglichkeiten. So überrascht es nicht, dass sich auch virtuelle Schulpartnerschaften immer größerer Beliebtheit erfreuen. Europaweit sind derzeit mehr als 40.000 Schulen bei der Aktion eTwinning registriert, in Österreich sind 433 Schulen angemeldet.¹

Sehr oft sind es engagierte Lehrer/innen, die sich auf das Abenteuer einer virtuellen Schulpartnerschaft einlassen. Das eTwinning-Portal bietet dazu eine Reihe von Hilfestellungen an. Auf www.etwinning.net findet man Ideen und Praxisbeispiele, Onlinewerkzeuge, vorgefertigte Projektkits sowie den so genannten Twin-Finder, eine Art Partnersuchbörsen.

Am Anfang des Abenteuers steht meist eine Projektidee, idealerweise in Kooperation mit den eigenen Schüler/innen ausformuliert, sowie der Wunsch, diese Projektidee mit Partner/innen aus dem Ausland in die Realität umzusetzen. Dann gilt es, diese Partner/innen zu finden. Partnersuchbörsen im Internet bilden dabei eine wenig aufwändige Möglichkeit, mit etwas Glück sind mögliche Partner/innen relativ rasch gefunden.

Ist das Projekt einmal gestartet, sollte alles „wie am Schnürchen laufen“. Ist das nicht der Fall, sind die Folgen sehr oft Ärger, Enttäuschung und Frustration – bei Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie bei ihren Schülerinnen und Schülern.

Das Projekt als Produkt: von der Problemanalyse zum Pflichtenheft

Problemanalyse und Pflichtenheft sind als gängige Instrumente der Software-Technik bekannt. Sie auf virtuelle Schulpartnerschaften anzuwenden, mag gewagt, Risiko und Aufwand mögen unangemessen (hoch) erscheinen. Die systematische Vorgehensweise verspricht keine Erfolgsgarantie, kann aber wesentlich dazu beitragen, eine Vielzahl von Problemen und „Stolpersteinen“ schon im Vorfeld aus dem Weg zu räumen.

Im Folgenden soll dieses Modell von Problemanalyse und Pflichtenheft, angelehnt an die Ausführungen in Helmut Balzerts Standardwerk „Lehrbuch der Software-Technik“ vorgestellt werden.

Zur Illustration dienen Beispiele, Fragestellungen und Originalzitate aus der (englischsprachigen) E-Mail-Kommunikation zwischen den Partnerinnen und Partnern eines beim österreichischen eTwinning Wettbewerb 2006 ausgezeichneten Projekts: „CompuLingua – talking technology across the borders“, die virtuelle Schulpartnerschaft zwischen ITIS (Istituto Tecnico Industriale Statale) „G. Marconi“ in Verona/Italien und der HTBLA (Höhere Technische Bundeslehranstalt) Leonding in Leonding/Österreich zur Erstellung eines web-basierten multilingualen technischen Glossars.



Andreas Bärnthaler

Leiter des Kompetenz-Ressorts CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Support, Promotion und Networking auf nationaler und internationaler Ebene. Arbeit an Standardentwicklung für CLIL an BBS sowie Fortbildungs- und Zertifizierungsmodelle. Unterrichtet Englisch, Geschichte und Politische Bildung sowie Public Communications (Kommunikation in elektronischen Netzen) in einer HTL in Oberösterreich. Hat erfolgreich internationale Schulpartnerschaften (Leonardo Mobilität, Comenius, eTwinning) mitgestaltet. Co-Autor von *Best Shots. Projects for Presentation, Simulation, and Role-play* (Verlag Braumüller, Wien).

■ Problemanalyse

1. Projektabgrenzung
2. Systemerhebung
 - Strukturanalyse
 - Aufgabenanalyse
 - Kommunikationsanalyse
 - Datenmanagement
 - Ablaufanalyse
 - Schwachstellenanalyse

Die **Problemanalyse** ist grundsätzlich vor Projektbeginn von allen Projektpartner/innen für sich durchzuführen.

Die **Projektabgrenzung** beantwortet zwei grundsätzliche Fragen: „Was gehört zum Projekt?“ – „Was gehört nicht zum Projekt?“.

Die **Strukturanalyse** gibt in Form eines Organigramms Auskunft über alle am Projekt beteiligten Personen, wie Direktorin oder Direktor, Lehrerinnen und Lehrer, EDV-Administrator/innen, Schülerinnen und Schüler etc. sowie über die Einbindung des Projekts in „bestehende Systeme“, wie Lehrpläne, Stundentafeln, Wochenstunden, Ferienordnungen etc.

Die **Aufgabenanalyse** klärt Fragen wie „Was wird gemacht?“ – „Wer führt die einzelnen Operationen aus?“ – „Wann und wie häufig, zu welchem Zweck?“

Im Zuge der **Kommunikationsanalyse** wird mittels einer Kommunikationsmatrix die Form und Häufigkeit der Kommunikation zwischen den Projektpartner/innen festgelegt, wobei zu klären ist, ob alle Beteiligten mit allen Beteiligten oder z. B. nur Projektverantwortliche mit Projektverantwortlichen kommunizieren sollen.

Datenmanagement beschäftigt sich mit Fragen der Speicherung und Sicherung produzierter Informationen, der Organisation von z. B. Communities im Internet und den entsprechenden Zugriffsrechten.

Im Zuge der **Ablaufanalyse** wird ein Programmablaufplan mit den dazugehörigen „Meilensteinen“ entwickelt, der ein exaktes Bild über die zeitliche Abfolge

einzelner Operationen und den Datenfluss zwischen diesen gibt.

Die **Schwachstellenanalyse** schließlich beschäftigt sich mit der Relevanz des Projektthemas für alle Projektpartner/innen, mit der Motivation der beteiligten Personen, die sehr wesentlich mit der Identifikationsmöglichkeit mit dem Projekt und seinem Thema verbunden ist, mit Kommunikationsstrategien (z. B. Art der Beantwortung von E-Mails – verlässlich, schnell, umfassend, ...) sowie mit Arbeits- und Problemlösungsstrategien (*fun-oriented vs. task-oriented*).

■ Pflichtenheft

1. Zielbestimmung allgemein
2. Zielbestimmung detailliert
3. Produktübersicht
4. Produktfunktionen
 - Geschäftsprozesse
 - /F<Nummer>/
 - Geschäftsprozess: Bezeichnung lt. use case
 - Ziel:
 - Kategorie:
 - Vorbedingung:
 - Nachbedingung Erfolg:
 - Nachbedingung Fehlschlag:
 - Akteure:
 - Auslösendes Ereignis:
 - Beschreibung:
 - Erweiterung:
 - Alternativen:
 - Dokumentation:
 - 5. Qualitätsanforderungen
 - 6. Nichtfunktionale Anforderungen
 - 7. Technische Produktumgebung
 - 8. Spezielle Anforderungen an die Entwicklungsumgebung
 - 9. Gliederung in Teilbereiche
 - 10. Ergänzungen

Das Pflichtenheft als Kernstück einer Kooperationsver-

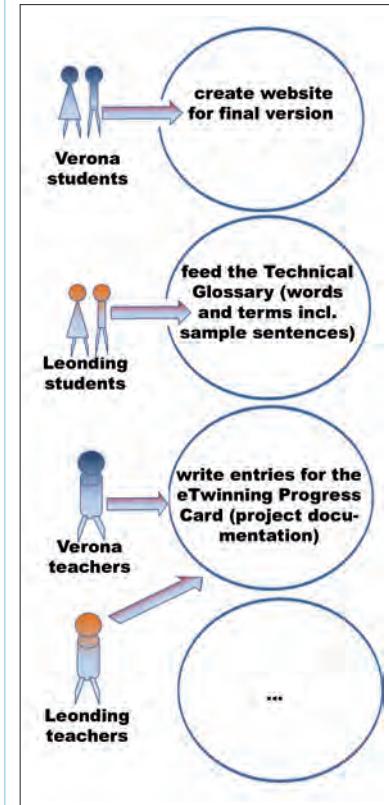
einbarung stellt einen Vertrag zwischen den Projekt-partner/innen dar, ist schriftlich abzufassen und von allen beteiligten Projektpartner/innen gemeinsam zu formulieren. Die allgemeine **Zielbestimmung** (...create a multilingual, web-based Technical Glossary ..., contrast the meanings and use of certain words and terms in both General English and English for Specific Purposes ...) beinhaltet Musskriterien („muss/kann“-Formulierungen, nicht „sollte“!), Wunschkriterien (... collect as many words and terms in subjects like programming, project development etc) und Abgrenzungskriterien (... have sample sentences for general and computer science related use in all three languages, if available... do not create a glossary of everything that is related to computer science..., ... do not translate ESP terms into your native language, if they are not commonly used.). Die detaillierte Zielbestimmung definiert den Anwendungsbereich sowie die Zielgruppe und notwendige Voraussetzungen der Zielgruppe (z. B. Fremdsprachenkenntnisse, IKT Know-how, Projektmanagement-Erfahrung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern). Die **Produktübersicht** zeigt in so genannten use case-diagrams (Geschäftsprozessdiagramme, siehe nachstehendes Beispiel) die notwendigen Aktivitäten zur Erreichung des Ziels auf (siehe Grafik links).

Der Abschnitt **Produktfunktionen** beschreibt die einzelnen Geschäftsprozesse (z. B. create website) näher. Die Nummerierung erfolgt in 10er-Schritten, um später eventuell nötige Zwischenschritte einzufügen zu können. Man unterscheidet dabei zwischen Geschäftsprozessen primärer Kategorie, d. h. zur Erreichung des Ziels unbedingt notwendig (... provide further entries for the Glossary ...), und Geschäftsprozessen sekundärer Kategorie, d. h. nicht unbedingt notwendig (... will work on an alternative website model to be compared to ...). Als Vorbedingung kann z. B. der Abschluss eines vorangehenden Geschäftsprozesses gelten (z. B. Vorhandensein des notwendigen Webspace, Zustimmung der Schulleitung, Konsolidierung der ausführenden Schüler/innengruppe). Die Nachbedin-

gung Erfolg bzw. Nichterfolg zeigt an, unter welchen Umständen das Ziel erreicht bzw. nicht erreicht wurde. Auslösende Ereignisse können z. B. ein bestimmtes Datum oder die E-Mail-Verständigung durch die Projektpartner/innen sein, die anzeigt, dass der vorangehende Geschäftsprozess erfolgreich abgeschlossen wurde (... have organized a CompuLingua Task Force for technical support and glossary work.). Die Beschreibung listet die zur Erreichung des Ziels notwendigen Einzelschritte auf.

Qualitätsanforderungen an ein Produkt bzw. Projekt können intern, aber auch extern definiert sein, wie z. B. die Anforderungen an die Verleihung des eTwinning Qualitätssiegels: Innovation, Ergebnisse und Nutzen, Qualität in der Durchführung, inhaltliche Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema, Nachhaltigkeit.

Nichtfunktionale Anforderungen sind möglicherweise interkulturelle Aspekte, die es zu beachten gilt, wie z. B. Tabuthemen, unterschiedliche Vorstellungen von Ethik und Moral, Fragen des gegenseitigen Vertrauens etc. Die **Technische Produktumgebung** (Software, Hardware) ist sehr eng mit den speziellen Anforderungen an die Entwicklungsumgebung, wie sie z. B. zum Erstellen einer Website notwendig sind, verbunden. Betriebsbedingungen (z. B. IKT-Infrastruktur an den einzelnen Schulen, Zugriffsrechte etc.) und vorhandene Kommunikationsmöglichkeiten (z. B. TwinSpace, Videokonferenz-Studios, Chatrooms etc.) sind vorab abzuklären und zu dokumentieren. Durch die **Gliederung in Teilbereiche** schließlich kann das Projekt in (zeitlich) überschaubare Phasen unterteilt werden, wobei Zeiträume von einem Semester bzw. Halbjahr nicht überschritten werden sollten.



Grafik: Auszug aus dem use case diagram (Geschäftsprozessdiagramm)



Neue Lehr- und Lernformen – Konzept

Gabriele Bajalan | Vera G. Buttinger | Gerda Piribauer

DAS RESSORT Neue Lehr- und Lernformen des CEBS hat es sich zum Ziel gesetzt, für Sprechlehrerinnen und Sprachlehrer der berufsbildenden mittleren und höheren österreichischen Schulen mögliche neue Wege im Sprachunterricht aufzuzeigen.

■ Lernforschung und Unterrichtsentwicklung

Die neuen Entwicklungen der Lernforschung, der Begabungsförderung, der unterschiedlichen Lerntypen, des Einsatzes neuer Medien, einer transparenten Leistungsbeurteilung, der internationalen Vergleichbarkeit von Niveaus und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen sind so umfangreich, dass es den Einzelnen nicht mehr möglich ist, sich auf dem neuesten Stand der Forschung zu halten. Expertenteams wie z. B. das CEBS müssen daher Räume schaffen und Kapazitäten entwickeln, um Konzepte zu entwickeln und im Anschluss daran Resultate in einen umfassenden kontinuierlichen Lehrerfortbildungsprozess (Kongress, Seminare, Lehrgänge, Plattformen, e-learning,...) einfließen lassen zu können.

■ Die moderne Schule im Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Individualisierung

Das System Schule ist weitaus komplexer geworden als es noch vor 20 Jahren war und die Schülerpopulation weitaus heterogener als man es sich damals vorstellen konnte. Die Schule muss sich daher auf diese größere Heterogenität der Lernenden einstellen, aber gleichzeitig ein gesichertes Maß an Wissen, Kompetenzen und Qualifikationen vermitteln. Es genügt aber nicht,

wenn die Lehrenden in allen Belangen kompetent sind, auch die Lernenden müssen in den Lernprozess involviert werden und durch Transparenz der Ziele und Notengebung Eigenständigkeit und Selbsteinschätzung entwickeln. Die Definition von Bildungsstandards und von Lernzielen pro Klasse, die Lernende erreichen sollen, ist der richtige Weg um den Output sicher zu stellen. Um allen Schülertypen mit ihrem persönlichen Wissensstand, Weltwissen, Bildungsstand, Herkunft,... gerecht zu werden, kann der einzige sinnvolle Weg zur Erreichung der Bildungsstandards nur der über die Individualisierung und Differenzierung sein. Damit das Dreieck (Individualisierung/Differenzierung – Transparenz – Standards) funktionieren kann, müssen aber zuerst alle Lehrenden damit vertraut sein, sprich sie müssen die Bildungsstandards und den GERS soweit verinnerlicht haben, dass sie auf diese Ziele in ihrem Unterricht hinarbeiten können. Auch diese Aufgabe kann vom Cebs aktiv unterstützt werden.

Im Gefüge Eltern – Lernende – Schule – Lehrende kann das CEBS hauptsächlich Hilfe für letztere Gruppe anbieten, der Nutzen wird aber für alle Teile ersichtlich sein.

■ Was fordert der Sprachunterricht des 21. Jahrhunderts?

1. Von den Lehrenden:

Wenn wir davon ausgehen, dass die Schule des 21. Jahrhunderts einem äußerst komplexen Kompetenzmodell verpflichtet ist, und gleichzeitig die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zunehmend vielfältiger und

differenzierter sind, dann brauchen Lehrende mehr als je zuvor sowohl umfassende Diagnose- als auch mehr Methodenkompetenz.

METHODENKOMPETENZ

Jeder Lehrende muss über genügend Methodenvielfalt und -kompetenz verfügen, d.h. über ein breites Repertoire an methodisch-didaktischen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen, um seinen Unterricht einerseits individualisiert, differenziert und andererseits – auf die sprachlichen Inhalte gesehen – auf den 5 Fertigkeiten aufbauend entsprechend zu gestalten. Hier kann das Cebs verschiedene Wege aufzeigen und bei der Verbreitung helfen.

Zentrale Ansätze und Modelle in diesem Zusammenhang sind (exemplarische Aufstellung):

- offenes Lernen / kooperatives offenes Lernen / COOL
- Anchored Instructions / Problem Based Learning
- EVA
- Suggestopädie
- Montessori
- modulares System
- e-learning
- blended learning
- projekthaftes Arbeiten
- Portfolio
- CLIL
- Vake (value and knowledge education)

Es gibt viele verschiedene Ansätze, die unter unterschiedlichen Bedeutungen aber alle das eine Ziel haben, nämlich den Lernenden mehr in den Mittelpunkt des pädagogischen Denkens zu rücken und den Unterricht individualisiert und differenziert zu gestalten. Differenzierung beginnt schon damit, dass der Lehrende nacheinander verschiedene Methoden anwendet, sodass jeder Lernende immer wieder nach jener Methode lernt, die für ihn/sie am geeignetsten ist. Letztlich

führt dies zum offenen Lernen und zum projekthaften Arbeiten, wobei jede/r Lernende an anderen Dingen, mit anderen Methoden arbeitet und dies gleichzeitig. An dieser Stelle muss betont werden, dass die neuen Lehr- und Lernformen auf einem kontinuierlichen Lernprozess aufgebaut sind und keineswegs zu einem starren Schema führen dürfen.

EVALUIERUNGSKOMPETENZ

Die Evaluierungskompetenz des Lehrenden soll gewährleisten, dass Testaufgaben zuverlässig, objektiv und gültig erstellt werden, die dann zu validen Resultaten führen, und Noten transparent und nach internationalen Kriterien vergeben werden. Diese Kompetenz der Lehrenden muss noch ausgebaut werden, vor allem auch im Bereich der Erstellung valider Testaufgaben. Hier kann das CEBS wieder Hilfestellung leisten.

Bevor man überhaupt Leistung evaluiert, muss der Lernende durch geeignetes Feedback in seinem Lernprozess weitergebracht werden. Dies erfordert aber eine geänderte Feedbackkultur im Sinne der positiven Bewertung einzelner Lernschritte. Dabei sollte Feedback sowohl durch andere Lernende als auch durch die Lehrenden gegeben werden. Auf diesem Weg lern man auch die Fähigkeit der Selbsteinschätzung.

LEISTUNGSBEURTEILUNG

Die Leistungsbeurteilung soll nicht zur Feststellung der Schwächen dienen, sondern als Grundlage für eine Weiterentwicklung im Lernprozess gesehen werden. Deswegen ist es notwendig, die summative Leistungsbewertung durch formative Leistungsbewertung zu ersetzen. Auch die Leistungsbewertung sollte möglichst vielfältig sein, um der Individualität der Lernenden Rechnung zu tragen. Die oben genannten Konzepte bieten dabei zeitgemäße Perspektiven.

Die Lehrenden müssen sich dafür selbst einem lebenslangen Lernen verschreiben und sollten auch ihre Teamfähigkeit ausbauen, um den erhöhten Anforde-

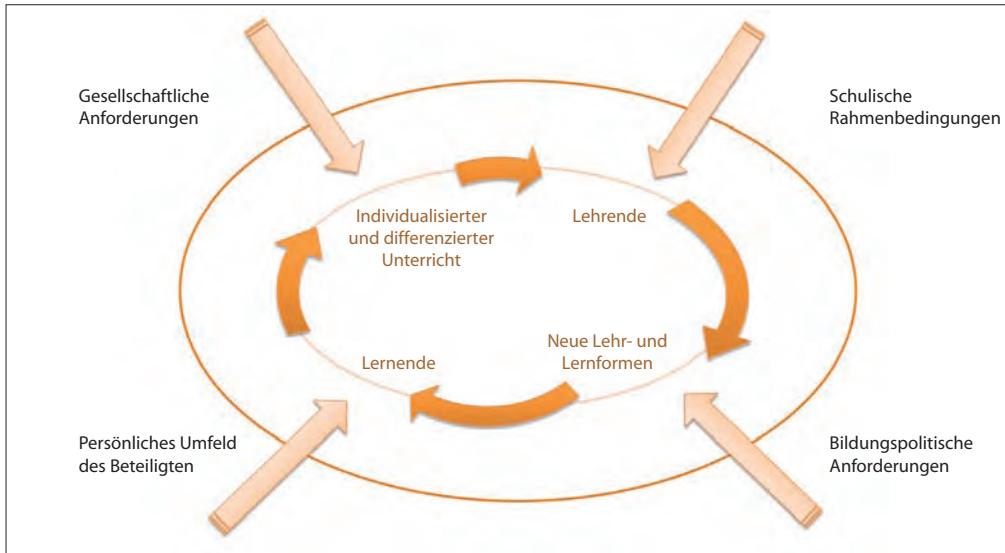
rungen gemeinsam leichter gerecht zu werden.

Forderungen:

- Dabei müssen den Lehrenden Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden, wie z. B. Diagnosechecks (AOC-Check) für die ersten Klassen der BMHS.
- Fort- und Weiterbildung dürfen nicht zu Stolpersteinen werden, sondern sollen möglichst alle Lehrenden in regelmäßigen Abständen erreichen.
- Damit sich die Lehrenden in ihrer neuen Rolle als Lernbegleiter wohl fühlen können, müssen auch tradierte Konventionen der Evaluation von sprachlicher Performanz grundsätzlich neu überdacht werden.

2. Von den Lernenden:

Kompetente Lehrende allein können aber die gesteckten Ziele nicht erreichen. Der Unterricht setzt Mündigkeit der Lernenden und Selbstmanagement voraus. Dies erfordert die aktive Teilnahme der Lernenden am Wissenserwerb. Die Lehrenden dürfen aber keinesfalls davon ausgehen, dass alle Lernenden von Haus aus dazu bereit und fähig sind. All dies muss gezielt entwickelt werden, kontinuierlich eingefordert und schlussendlich zu einem wichtigen Unterrichtsprinzip werden.



Es ist für Lernende nämlich wesentlich einfacher, passiv dem Unterricht zu folgen; neue Unterrichtsformen erfordern wesentlich mehr Einsatz von ihrer Seite. Lernen bedeutet nicht mehr nur, das Vorgetragene auswendig zu lernen und zu reproduzieren, sondern der Begriff wird weiter gefasst. So kann man den Begriff definieren über

- inhaltlich – fachliches Lernen (Wissen, Verstehen, Erkennen,...)
- methodisch – strategisches Lernen (exzerpieren, strukturieren, visualisieren, planen, entscheiden,...)
- sozial – kommunikatives Lernen (zuhören, präsentieren, argumentieren,...)
- affektives Lernen (Selbstvertrauen, Identifikation und Engagement entwickeln,...)

Selbst wenn die Lernenden dazu bereit sind, nützt das alles noch nichts, wenn sie nicht wissen, wo sie auf ihrem Weg stehen. Es bedarf kompetenter Hilfe bei der Orientierung und bei der Vereinbarung von verbindlichen Lernzielen und bei der Entwicklung individueller Lernkompetenz. In diesem Zusammenhang ist die Transparenz der Leistungsbewertung eine unverzicht-

bare Forderung, um die Schule den geänderten Verhältnissen anzupassen und die Lernenden zum eigenverantwortlichen Handeln zu bringen.

Es bieten sich mehrere Möglichkeiten wie z.B.

- die Orientierung an den Rastern des GERS, auch durch die Lernenden selbst
- Selbstreflexion bei Portfolio-Arbeit (z.B. ESP 15+)
- *peer-to-peer*-Feedback: bietet gezieltere Rückmeldung über Ziele, die bereits erreicht wurden und auch jene, die noch nicht erreicht wurden.

■ Welchen Nutzen haben Schüler und Eltern von den neuen Lehr- und Lernformen?

Die Verbreitung neuer Lehr- und Lernformen und somit neues Unterrichten im oben beschriebenen Sinne leitet die Lernenden zu selbstständigem, eigenverantwortlichem Lernen und vernetztem Denken an und ermöglicht es ihnen, gelernte Inhalte aktiv umzusetzen und anzuwenden. Durch diesen individualisierten und differenzierten Unterricht werden die Lernenden zu Selbsteinschätzung angeleitet und werden zu lebenslangem Lernen motiviert. Erhöhte Selbständigkeit in schulischen Belangen bringt auch Nutzen für die Eltern, das Leben und die Gesellschaft an sich.

■ Quellen

- www.uni-koeln.de
- www.enseignement.be/prof/espaces/fondam/instit/doc/peda/TFE_pedagogie_differenciee.doc
- www.bmukk.gv.at/25plus
- www.bildunggrenzenlos.at/texte/Architektur/Neue_Lernwelten.pdf
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Klippert, Heinz (2002). *Methodentraining: Übungsbausteine für den Unterricht*. Basel: Beltz Verlag.
- Klippert, H. (2008). *Besser Lernen. Kompetenzvermittlung & Schüleraktivierung im Schulalltag*. Stuttgart: Klett
- Stern, Thomas (2008). *Förderliche Leistungsbewertung*. özeps. Wien.



7

**SprachGastein 2006 –
Der CEBS-Kongress
retrospektiv**



Rod Bolitho, Keynote 2: "Chickens and eggs" Motivation – Gastein 2006

Résumé by Gabriele Bajalan



Rod Bolitho

Rod Bolitho is currently Academic Director and Course Leader of the MA programme in Professional Development for Language Education at Norwich Institute for Language Education in the UK. He has worked closely with CEBS for more than a decade and has contributed as a trainer and consultant to several projects in the Austrian Vocational Education Sector.

He is also currently working on a Teacher Education Reform Project in Uzbekistan and on a series of training modules for School Advisors across the curriculum in Croatia. His publications include *Discover English* with Brian Tomlinson and *Trainer Development* with Tony Wright. This is his third CEBS Congress.

■ Basic questions and observations

1) What motivates learners?

- a) factors outside school: their own interests, norms they live by, societal + parental attitudes, employment chances...
- b) factors inside school: school and class culture, attitudes, relationships with teachers...
- c) factors within each learner: self-image, anxiety, "lathophobia" (lathos- mistake!), personal problems...

2) What motivates teachers?

- a) Intrinsic factors: working with children/ young people, love of subject, sense of achievement, professional pride, making a difference, autonomy (you're boss in your classroom) – NOT for the money!
- b) Contextual/social influences: workplace climate + organisational culture, hierarchy / does it feel good to be in your school?, colleagues: nice and even friends?, textbooks, syllabus, resources? / teacher's role and status in society at large? / view of learners: are they empty vessels for you or a nuisance? / management attitudes and practices.

3) Temporal dimension

- Career development – promotion – setbacks?
- Were you destined for great things but were overlooked?
- Life-cycle issues: When you reach "railcard age" – when you use the past tense more, when you are

disenchanted and grumble your way towards retirement... ;-)

- Are you getting new responsibilities? – increased involvement in decision making (curriculum)- contributing to conferences, running workshops of your own...

4) Negative Influences

- Stress – hurry and worry
- feelings of inadequacy ("I'm not up to the job") – lack of self-esteem, feeling undervalued (you're the giver only),
- sense of isolation,
- lack of personal and/or professional support,
- lack of autonomy (no control over key decisions),
- lack of access to training opportunities;
- pay and conditions;
- overall disillusionment / cynicism

■ Reciprocity of motivation

- Learners' and teachers' attitudes to language learning and teaching
- Sometimes learners galvanise and energise you
- Mutual trust and empathy- learners have antennae for how you feel/think, it's written all over your face!
- A safe, positive classroom climate where errors are accepted as part of the l. process
- Unspoken factors and variables
- Conflict between learners' expectations and teachers' beliefs – teacher and learner motivation are mutual

■ Conclusions

Concluding thoughts for educational managers

- How do you show your appreciation to your teachers?
- Do you practise 360° appraisal and feedback (180° for teacher's ideas!)
- Are you listening to your staff or are you in your shell/office?
- What's your staffroom like? Comfy or drab?
- Is the staff development budget big enough?
- Is support available to teachers when they need it?

Conclusions for us as teachers

We achieve the impossible on a daily basis- miracles take a bit longer!

- Pat yourself on the shoulder regularly
- Getting to know your students better pays off, students matter!
- Stress won't go away by itself (shows in your shoulders- give each other a shoulder massage occasionally!)
- Talk to a critical friend – don't take stress out on your kids at home, don't kick the cat or give your husband a hard time – go for a ...!
- We need a personal "comfort zone" – a corner in a room, a spot in the garden...

If we look after ourselves, we'll be more use to others!

rbolitho@blueyonder.co.uk



Helmut Renner



Vorbereitung: Verschicken der Einladungen im Juni.

■ Ein kurzer Auszug aus den Keynotes und Workshops

Wenn gleich bereits einige Zeit vergangen ist, so soll es uns dennoch erlaubt sein, auf Österreichs größte Fortbildungsveranstaltung im Bereich der Berufsbildenden Sprachen auch mit gewissem Stolz zurückzublicken.

Gleichzeitig dient der folgende Bericht dazu, allen Kolleginnen und Kollegen einen Überblick über die Inhalte des letzten Kongresses SprachGastein zu geben. Aus den eingegangenen Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben wir wertvolle Rückschlüsse für die Planung des Kongresses SprachGastein 2009 gezogen.

Die Grundthematik *Competent planning – teaching – testing* hat sich durch alle Keynotes und Workshops durchgezogen. So zeigte sich, dass die Dimension der Education ein generelles Thema ist, wobei Sprachenlehrerinnen und -lehrer ganz wesentlich als Vermittler/innen von gesellschaftlichen Werten und Haltungen fungieren.

Zum Thema „Interkulturalität“ erhielten wir aufschlussreiche Beiträge u.a. von **Martina Huber-Kriegler** („Incorporating Intercultural Competence in Language Teacher Education“), **Paolo Balboni** („Problemi interculturali di comunicazione microlinguistica tra italiani e mondo germanico“), **Anatoli Berditschewski** („Der richtige Umgang mit Wirtschaftspartnern in und aus Osteuropa“).

Im Vortrag von **Michaela Rückl** erfuhren wir Interessantes zu „Europa live: Planen – Unterrichten – Evaluieren im e-Tandem“.

Barry Tomalin wiederum hat den interkulturellen Aspekt mit der Fragestellung aufgegriffen, ob und wie *cultural competence* evaluierbar – testbar – ist. Eine Zusammenfassung seines Artikels finden Sie in dieser Broschüre.

Horst Klein und **Christian Ollivier** sprachen über „Interkomprehension – Intercomprehension – Intercompréhension“. Der eindrucksvolle Einblick in unsere mehrsprachigen Fähigkeiten regte nicht wenige Kolleginnen und Kollegen an, diese Methode im Schulalltag auszuprobieren bzw. gezielt einzuführen und zu systematisierten Fertigkeiten auszubauen. Aus diesem Vortrag entnahmen wir das einprägsame Zitat: „Einsprachigkeit ist heilbar!“

Franz Hubmer, Director of Human Ressources, SKF, des Weltmarktführers für Kugellager aus Steyr, berichtete lebensnah über die Bedeutung der Sprachen bzw. des interkulturellen Lernens für Unternehmen: „... Sprachenkenntnisse als Basis wirtschaftlichen Handelns in einer ‚globalisierten‘ Wirtschaftswelt sind ein unverzichtbarer Erfolgsfaktor. Anhand von Geschäftsprozessen werden der Zusammenhang und die Vernetzung sichtbar. Diese Entwicklung trifft nicht nur die ‚Großen‘, sondern über Kooperationen (Kunden-Lieferantenbeziehungen) auch KMU's und Kleinstunternehmen“. In der anschließenden Diskussion wurden Meinungen über das von internationalen Unternehmen erwartete

Profil von BBS-Absolventen und Absolventinnen ausgetauscht.

Berufsorientiertes Sprachenlernen stand auch im Mittelpunkt der Workshops von **Andrew Hewitson, Siemens München** und **Cecilia Lesevic**, Inst. Cervantes, nämlich „Teaching English for Business purposes“ und „La etiqueta de los negocios en el ámbito hispanohablante.“

Die sprachdidaktischen Materialien wie GERS und das von ÖSZ und CEBS entwickelte ESP 15+ haben breiten Raum eingenommen und zeigten Wege von A1 zu B2/C1 und zu den Bildungsstandards auf. **Claudia Zekl, Margarete Nezbeda, Belinda Steinhuber, Isolde Tauschitz, Suzanne Schaefer** u.a. nahmen sich dieses Themas an und lieferten interessante Beiträge, die auch zum Teil in der vorliegenden Broschüre nachzulesen sind.

Bereits über viele Jahre begleitet uns **Rod Bolitho**, der in der für ihn so typischen, prägnanten, charmanten Art sehr treffende Fragen an uns Lehrer/innen stellt:

- *To what extent, if at all, do language teachers need to change their traditional ways of working?*
- *How should language teachers respond to the explosion of knowledge and information?*
- *What does 'managing learning' mean in the language classroom?*
- *Are school curricula, especially at secondary level, too atomistic and compartmentalised in nature?*
- *Should language teachers and teachers of other subjects be working together more closely?*
- *Is there really a 'culture divide' between language teachers and those working in other areas of the curriculum?*

In seiner Keynote zum Thema „Language Teaching and Learning in a Changing World“ macht er uns auf Folgendes aufmerksam „...we have to educate our students for tomorrow by equipping them with lifelong learning strategies and there is plenty for us to think

about as language teachers“

Natürlich gibt Rod Bolitho auch immer pragmatische und umsetzbare Tipps für den Unterricht und verspricht nie zu viel, wenn er sagt „... we will examine some of the challenges we face as a result of all this and some ways in which we can respond to them within and, perhaps, beyond the traditional confines of our thinking and action.“ Ein Abstract seiner Keynote zum Thema „Motivation im Sprachunterricht“ ist unter dem Titel „Chicken and eggs“ in der vorliegenden Publikation nachzulesen.

Content and Language Integrated Learning (CLIL), mit English als Hauptmedium, wurde ebenfalls in einigen Workshops behandelt. Dazu gibt es u.a. eine ausführliche Dokumentation von **Andreas Bärnthaler**.

Günther Sigott, Language Testing Centre – Universität Klagenfurt, führte uns in die Welt des professionellen Testens ein, wobei die Komplexität für objektives, über lokale Bereiche hinausgehende Evaluierungen von Sprachkompetenzen, wie sie z.B. für Bildungsstandards, Reifeprüfungen oder österreichweite Diagnosetests erforderlich sind, weit über die Möglichkeiten der einzelnen Schulen hinausgehen und somit in professionelle ‚Evaluatorenhände‘ gelegt werden müssen. „...Although language competence is being assessed in Austria at secondary and tertiary level in the educational system, professionalism in the current practice is largely missing. For instance, it is unknown what school-leaving certificates mean in terms of achievement in foreign languages.... Examination content and format, as well as assessment criteria, vary from school to school. As a result, school-leaving examinations are neither comparable across schools nor, clearly, among different regions of the country.“

Sicherlich helfen die Kriterien des GERS, nur: Ist die ‚Annäherung‘ an diese ‚Normen‘ der Weisheit letzter Schluss, und kommen in der Folge wirklich signifikante, transparente Ergebnisse z.B. für die österreichischen Absolventen und Absolventinnen einer Berufsbilden-



Noch eine Anekdote am Rande.

Unser CEBS-Italienisch Experte Georg Neudert hat sich als versierter Autofahrer nützlich gemacht und die Orientierungsschilder in Bad-Hofgastein mithilfe des nebenstehenden umweltfreundlichen Vehikels verteilt. Allerdings dürfte er in eine Radarfalle getappt sein, worauf sofort eine Alkoholkontrolle folgte. Glücklicherweise ist Georg absoluter Antialkoholiker – sein Testergebnis zeigte die erste Messung um 21:58 Uhr mit 0,00 mg/l, was allerdings den kontrollierenden Polizisten noch lange nicht beruhigte: Zitat: „Nana, noch ist das Ergebnis nicht eindeutig. Wir müssen jetzt eine zweite Messung machen, und den Mittelwert aus beiden errechnen: siehe Formel ... oder so ähnlich...!“ Was man aus „Zwei Mal Null, dividiert durch Zwei“ alles machen kann!!! Georg ertrug's mit Humor, war es schließlich seine erste und bislang einzige Alkoholkontrolle.



Ohne ihn geht gar nichts mehr...
Roland Bieber ist als Organisator unentbehrlich. Ein Kongress ohne seinen unermüdlichen Einsatz hätte kaum die Perfektion, die uns von vielen Kolleginnen und Kollegen bestätigt wurde. Es beginnt beim Verschicken der Einladungen und endet mit der Verlosung der Gewinne am Abreisetag. Er motiviert das Team des CEBS, findet für die kniffligsten Probleme eine Lösung und ist in JEDER Situation am Handy erreichbar.

den Schule heraus? Diese und ähnlichen Fragen wurden von Günther Sigott angesprochen und mögliche Lösungsszenarien aufgezeigt.

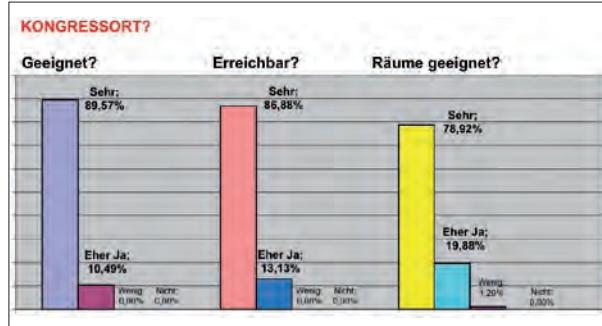
Natürlich durften auch die neuesten Tendenzen bei den internationalen Zertifikatsanbietern Cambridge-ESOL, CCIP-CELAf, CLIDA und Instituto Cervantes nicht fehlen.

Die Zusammenarbeit mit dem **PI-Steiermark** (heute PH) funktionierte klaglos, und wir danken hier den engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, allen voran **Mag. Martina Preisegger**, nochmals herzlich für den Einsatz.

■ Statistische Auswertung der Qualität des Programms

Die Auswertung der Fragebögen des Kongresses 2006 hat uns bei der Planung des Kongresses 09 ganz wesentlich geholfen – hier der Dank an alle Kongressteilnehmer/innen und an das Team Steinhuber und Reisigl.

Die Wahl des Kongressortes wurde uns eindrucksvoll als sehr gut bestätigt.

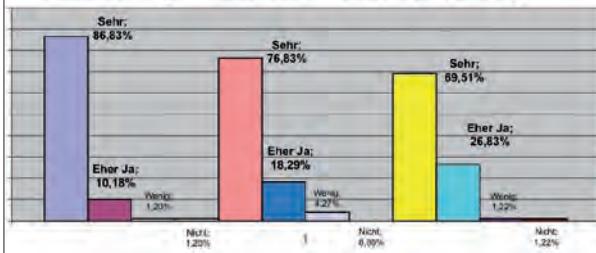


Wichtig war für uns das Service, das wir unseren Kolleginnen und Kollegen in Hinblick auf die rechtzeitige Information, die elektronischen Anmeldeformalitäten, die Workshopanmeldung ... bieten konnten. Dahinter

steckt enorm viel Technik, und der Aufwand muss sich auch lohnen – was aber die Rückmeldungen bewiesen haben.

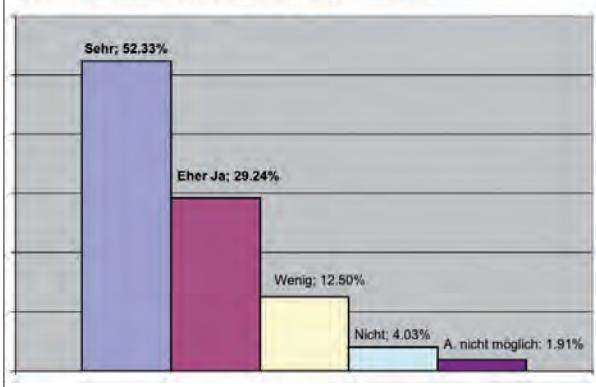
INFORMATION UND ANMELDUNG?

Erstinfo-rechtzeitig? Hinweise klar? elektronische Anmeldung?



Wenn knapp 80% der Kongressteilnehmer/innen angeben, dass sie die Inhalte der Keynotes und Workshops für den Unterricht direkt verwerten können, so haben wir eines der Ziele erreicht, nämlich mitzuhelfen, die Qualität des Sprachenunterrichts in den BBS zu verbessern. Daneben ist aber auch noch jener Bereich von großer Bedeutung, den Lehrerinnen und Lehrer als wissenschaftliche Basis benötigen, obwohl sie dieses Know-how nicht unmittelbar im Unterricht einsetzen.

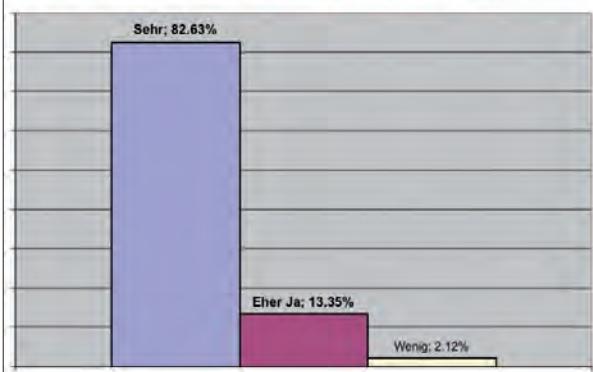
VERWERTBARKEIT FÜR DEN UNTERRICHT?



Die Zusammenstellung des Programmes für einen Kongress ist in großem Maße von der Qualität der Vor-

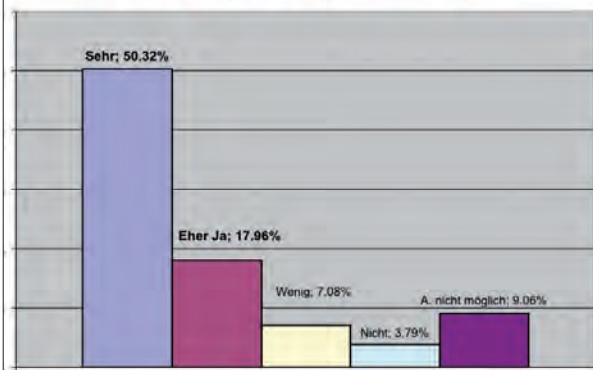
tragenden abhängig. Nachdem CEBS aber über ein sehr gut funktionierendes Netzwerk verfügt, gelingt es uns, Topreferenten und -referentinnen für den Sprachenlehrer/innen-Kongress zu engagieren. Dementsprechend fiel 2006 auch die Frage nach der Kompetenz der Referentinnen und Referenten überaus positiv aus

Referentinnen/Referenten : FACHLICH KOMPETENT?



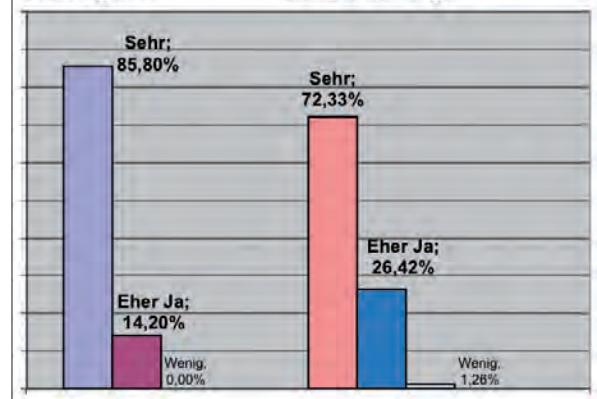
Wie die unten stehende Graphik zeigt, ist der Wunsch nach Dokumentationsmaterial sehr groß. Daher haben wir für den Kongress 2009 ein besonderes Service geschaffen, nämlich das Angebot, die Keynotes unmittelbar nach Beendigung des Vortrags als Tonaufnahme auf einer CD-ROM (gegen einen geringen Kostenbeitrag) erwerben zu können.

DOKUMENTATION, UNTERLAGEN AUSREICHEND?



Schließlich wurde die Frage nach dem Gesamteindruck der Veranstaltung mit 85% „sehr gut“ und 14,8% „eher ja“ beantwortet.

GESAMTEINDRUCK Gelungen? Bereicherung?



Dies zeigt sich auch in den zahlreichen Rückmeldungen unserer Kolleginnen und Kollegen – eine kleine Auswahl davon und einige bildliche Eindrücke finden Sie im Folgenden.

Rückmeldungen

Lieber Herr Renner,

Ich bin noch immer im Bann des Sprachenkongresses, der mich sehr beeindruckt hat. Ich möchte ganz, ganz herzlich Danke sagen an Sie und an Ihr Team - sie haben tolle Arbeit geleistet: die Keynote Speeches waren hervorragend und sehr informativ, die Workshops, die ich besuchte, zum überwiegenden Teil lebendig und praxisnah, die Organisation und Verpflegung eine Wucht.

Ich hoffe vom Herzen, dass Sprachgastein wieder stattfinden wird.

Mit vielen lieben Grüßen und guten Wünschen für Ihre weitere Arbeit, herzlichst, Monika H.

Lieber Kollege Renner,

Ich möchte mich auf diesem Wege recht herzlich für diesen tollen Kongress bedanken. Das ganze Team, angefangen von den OrganisatorInnen, ModeratorInnen, ReferentInnen, Technikern/innen bis zu den Schülern/innen der Tourismusschule und deren LehrerInnen (ich hoffe, ich habe niemanden vergessen) hat Tolles geleistet.

In der Hoffnung, dass ich wieder einmal an so einem professionellen Kongress teilnehmen kann, verbleibe ich mit freundlichen Grüßen
Birgit P.

S.g. Herr Renner und s.g Herr Bieber!

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Intensivarbeit vor, während und nach dem Kongress.

In Bad Hofgastein fühlte ich mich wohl wie schon lange nicht mehr. Meist nimmt man ja an eintägigen Seminaren teil, die in heruntergekommenen Gebäuden stattfinden, die Labung besteht aus einem Automatenkaffee und einem Schnellimbiss, den man sich mittags schnell besorgt. Auf dem Sprachkongress jedoch erfuhr ich neue Impulse, erhielt ich brauchbares Material und konnte mich zudem auf den Verlagsständen eingehend über Neues informieren.

Erlauben Sie mir, dennoch einige Vorschläge zu machen: Die Einführungsvorträge könnten etwas lebendiger gestaltet werden. Bei aller Ernsthaftigkeit bin ich ein großer Fan von etwas humoriger Würze (mündlich



oder in Form v. Cartoons,etc.) während der Vorträge. Es muss auch nicht immer Power-Point sein! Etwas mehr Info über praktische Umsetzung (konkrete Projekte) anstelle von vollständiger Theorie würde ich auch anraten, wenn Sie erlauben. Besonders wohl tat es, als Lehrer sehr herzlich empfangen und umworben zu werden. Ich freute mich über die erfrischende Art so mancher Workshop-Referenten ...
MfG, Heidrun H.

Liebe Mitglieder des CEBS-Teams!

Es ist mir ein echtes Bedürfnis, mich bei euch für diese wunderbare Veranstaltung zu bedanken

- für die vielen interessanten Keynotes und Workshops zu den verschiedensten Bereichen des Sprachunterrichts
- für die Möglichkeit, sich mit Sprachenlernen über die tägliche Praxis in der Schule hinaus wieder einmal

wissenschaftlich auseinandersetzen zu können

- für die Anregungen, die sofort im Unterricht verwertbar sind
- für die Möglichkeit, sich in einem äußerst inspirierenden Rahmen mit Fachkolleginnen austauschen zu können
- für die Vielfalt an ausgestellten Materialien
- für die wunderbare Verpflegung
- für die perfekte Organisation
- für euren Enthusiasmus, der euch hoffentlich nie abhängen kommen wird.

Herzliche Grüße, Karin S.

Lieber Helmut,

Wir haben 3 wirklich anstrengende Tage hinter uns, aber die Anstrengung hat sich gelohnt!! Ich habe keine einzige Veranstaltung von meinem persönlichen Programm ausgelassen, worauf ich einerseits stolz bin, andererseits zeigt das, wie gut das Angebot im Großen und Ganzen war....

Liebe Grüße aus der Steiermark, Eva

Hallo Helmut,

danke euch allen nochmals für die professionelle Organisation! (Und dafür, dass ihr z.T. ganz hochkarätige ReferentInn-

nen gewinnen konntet). LG, Sabine

Lieber Helmut,

ich möchte dir und allen Mitarbeiter/innen des CEBS meinen Dank aussprechen. Ihr habt einen professionell organisierten und zukunftsorientierten Sprachenkongress organisiert ... Bitte lasst beim nächsten Mal ein bissel mehr Zeit zum Erfahrungsaustausch.

Muchísimas gracias + abrazos, gitti f.

Liebes Cebs-Team!

Herzlichen Dank für die perfekte Organisation und Durchführung des heute zu Ende gegangenen Sprachenkongresses. Vom Anmeldeverfahren bis zum Shuttledienst, über die Hostessen und die kulinarische Betreuung bis zur Unterbringung mit der bereitliegenden Kongressmappe und nicht zuletzt die Präsenz der Verlage und Sprachreiseveranstalter hat im Umfeld alles wunderbar geklappt.

Inhaltlich haben die verschiedenen Keynotes und die Workshops mit den jeweiligen äußerst kompetenten Referenten ein breit gefächertes Programm geboten. Damit ist ein großer Beitrag zum propagierten „teacher development“ geleistet worden. Ich habe bei diesem Kongress wieder wertvolle Anregungen für eine persönliche Horizonterweiterung



und Selbstreflexion erhalten, aber vor allem auch viele verwertbare Tipps für die Unterrichtspraxis.

Mit freundlichen Grüßen, Gertraud M.

Ich möchte Ihnen sowie allen OrganisatorInnen des CEBS-Teams ein recht herzliches Danke schön aussprechen ... Dass Sprachgastein bereits zu einem Markenzeichen geworden ist, beweisen die typischen Abschiedsworte unter den KollegInnen: „Hoffentlich sehen wir uns wieder beim nächsten Sprachgastein.“

Keep up the good work.

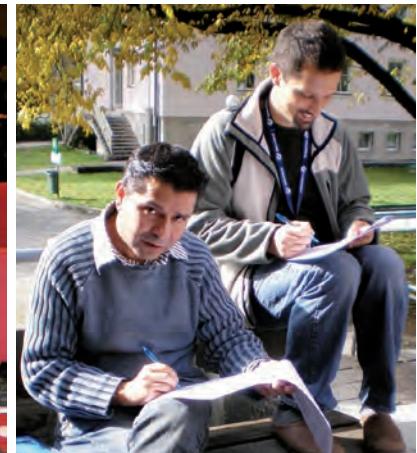
Elfriede S.

Liebes CEBS Team!

Ich möchte Euch auf diesem Weg meine ganz große Anerkennung und einen herzlichen Dank für die ausgezeichnete Organisation und Durchführung des Sprachenkongresses aussprechen. ... Man merkt einfach, dass Ihr den Kongress mit sehr viel Engagement, Herz aber auch Professionalität vorbereitet habt. Es sind gerade solche Veranstaltungen, die einem manchmal doch schon etwas müden Lehrer wieder einen neuen Motivationsschub geben....

Gudrun B.

Lieber Helmut, liebes Cebs-Team!



(...) Ganz toll finde ich, dass jetzt endlich Russisch vertreten ist. Dieser Kongress war für mich wie ein Bad in Motivation, Zuversicht und neuen Ideen. Vielleicht gibt es bald neben der traditionellen Gasteiner Kur die „Gasteiner Kongresskur“ für leicht ausgebrannte Sprachenlehrer!

Liebe Grüsse, Erni S.

Lieber Herr Renner,

ich bin noch ganz angefüllt von den vielen ausgezeichneten Workshops und speeches und möchte mich herzlich bedanken für die viele Mühe, uns Teilnehmern einen rundum so gut durchgeplanten Aufenthalt zu ermöglichen.

Die Atmosphäre, die Informationsmappen mit Namen und vorausgefüllten Papieren ließen spüren, wieviele Menschen ihre Erfahrung einbrachten, um selbst in administrativen Belangen alles reibungslos ablaufen zu lassen.

Dadurch blieb so viel Zeit für Gespräche mit Kollegen, Austausch, der so notwendig ist und Zeit zum Verdauen der vielen Informationen. Als Anglistin fühlte ich mich besonders gut versorgt, weil offensichtlich beste und erfahrenste Referenten zu hören waren. Auch das Abendprogramm war noch ein entspannender Genuss.

Jetzt einen guten Herbst und möge viel von den Geschenken an uns Teilnehmer zurückfließen an die Organisa-

toren.

Liebe Grüße, Auguste H.

Sehr geehrter, lieber Kollege Renner!

(...) Den GERS Wegweiser empfinde ich auch als sehr hilfreich. Be treffend die Wahl der Vortragenden/ReferentInnen und die Organisation des Kongresses möchte ich Ihnen und dem gesamten Cebs-Team ein großes Kompliment machen - wirklich ausgezeichnet!

Mit besten Grüßen, Brigitte K

Lieber Koll. Renner!

Vielen Dank an das gesamte Team für die tolle Organisation, die gelungene Auswahl der Referenten und auch die zeitliche Planung!

Liebe Grüße aus Lienz, Hanni J.

Lieber Helmut Renner und Roland Bieber!

(...) Dazu kommt noch, dass ich sehr viele sehr engagierte Fachkollegen treffen konnte, und so einem Ideenaustausch, fruchtbarem Dialog und einem neuen fachlichen Miteinander nichts mehr im Wege steht. Man merkt bald, dass Österreich sehr klein ist und Bundesländergrenzen leicht überwunden werden können wenn es um das Gesamtwohl unserer uns anvertrauten SchülerInnen geht.

Mag. Monika H.



Sehr geehrter Herr Renner,

ich bedanke mich sehr herzlich bei Ihnen und Ihrem Team für die professionelle organisatorische und inhaltliche Gestaltung der Tagung. Für die Schulaufischt ist es immer wieder wichtig, sich selbst von Weiterentwicklungen und deren Umsetzung ein Bild zu machen. Weiter so.

MfG, LSI K.E.

Liebes Cebs Team!

(...) Der Kongress wird, wie auch das letzte Mal, meine und die Arbeit meiner Kollegen nachhaltig beeinflussen, dessen bin ich mir sicher. Ich werde versuchen möglichst viele Informationen weiterzugeben. Es war nur schade, dass dieses Mal nur ein Lehrer pro Sprachgruppe fahren durfte wegen der „Unterrichtsgarantie“.

Ig, Gerda P.

Liebes CEBS-Team!

(...) It's been a highlight event! Angefangen von der Begrüßung in den Hotels (mit Kongressmappe!!), über alle zusätzlichen Informationen an den Infopoints, bis hin zum aufwändigen Catering war alles vorbildlichst organisiert. Und das Programm versuchte auch für jeden etwas zu bieten. Meine Highlights waren Rod Bolitho und Barry Tomalin! Aber da bin ich sicherlich nicht der einzige ...

Liebe Grüße, Hans K.

Lieber Helmut, und den Zampanos des Kongresses!!

(...) Von ganzem Herzen möchte ich mich nochmals bei euch allen - die ihr da so emsig für ein gutes Gelingen gearbeitet habt - bedanken. ... Vielleicht eine Idee für den nächsten Kongress, mehr praktisches Erarbeiten in Unterrichtseinheiten, d.h. lernen, richtig zu lehren.

Liebe Grüße, Angelika

Lieber Helmut, liebes Cebs-Team,

(...) Kompliment an Euch Organisatoren. Dieses Mal ist es Euch sogar gelungen, uns herrliches Wetter zu bescheren.

Ein spezielles Kompliment möchte ich auch den Küchenchefs, die uns mir ihren Mittagsbuffets verwöhnt haben, aussprechen.

Liebe Grüße, Irmgard H

Sehr geehrter Herr Renner, sehr geehrter Herr Bieber, liebe Kollegen,

(...) Es war ein Vergnügen den Ausführungen der Referenten zu folgen und an den Workshops teilzunehmen. Qualität dieser Art wird uns sonst kaum bei Seminaren geboten. Ich habe viele neue Anregungen mit nach Hause und somit mit in meine Klassen genommen. Außerdem schätzte ich die Möglichkeit zum Gedankenaustausch mit Kollegen aus anderen Bundesländern und anderen Schultypen. Vielleicht könnte man dieses Ereignis nächstes Mal auch medial verwerten. Positive Berichterstattung über die Schule ist ohnehin eine Seltenheit.

Liebe Grüße, Hermine D.

www.cebs.at