



LANGUAGE EDUCATION POLICY PROFILING

Unsere Gesellschaft ist  
mehrsprachig – unsere  
Bildung auch? Maßnah-  
men für ein Gesamt-  
konzept sprachlicher  
Bildung in Österreich

**Konferenzbericht**

LEPP



ÖSZ Fokus  
Band 8

bm:uk

BM.W.F<sup>a</sup>

## Impressum

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. *Sprachenkonferenz 2008: Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich. Konferenzbericht. ÖSZ Fokus 8. Graz: ÖSZ, 2009.*

### Herausgeber und Medieninhaber:

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum  
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

**Geschäftsführung ÖSZ:** Gunther Abuja

**Text und Redaktion:** Carla Carnevale, Elisabeth Schlocker

**Layout:** textzentrum graz

**Druck:** Kopierstelle des BMUKK, Wien

**Fotos:** CREATIVE PRESS PICTURES und APA-OTS Friedrich Jannig

### Anforderung weiterer Exemplare:

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum  
Hans-Sachs-Gasse 3/1  
8010 Graz  
Tel: ++43(0)316/824150  
Fax: ++43(0)316/824150-6  
office@oesz.at / www.oesz.at

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2009



LANGUAGE EDUCATION POLICY PROFILING

**Sprachenkonferenz 08:  
Unsere Gesellschaft ist  
mehrsprachig – unsere  
Bildung auch? Maßnah-  
men für ein Gesamt-  
konzept sprachlicher  
Bildung in Österreich**

## **Konferenzbericht**

ÖSZ FOKUS  
Band 8



# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>5</b>
<b>Editorial</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Eröffnung</b> .....	<b>9</b>
1.1 Begrüßung .....	9
1.2 Eröffnungsvorträge .....	11
<b>2. Workshop-Ergebnisse</b> .....	<b>16</b>
2.1 Sprachliche Bildung in Kindergarten und Volksschule .....	16
2.1.1 Vereinheitlichung und Zusammenführung der Strukturen .....	16
2.1.2 Tertialisierung der Ausbildung mit Schwerpunkt Interkulturalität und Sprachförderung .....	17
2.1.3 Didaktik und Methodik der sprachlichen Bildung unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit .....	17
2.1.4 Kontinuität im Übergang zwischen Kindergarten und Schule .....	17
2.1.5 Forschungsnetzwerke aufbauen .....	18
2.2 Kontinuität und Diversifizierung im schulischen Sprachenlernen .....	18
2.2.1 Sprachenfolge und -angebot/Nahtstellen .....	19
2.2.2 Grundkompetenzen der Lernenden .....	20
2.2.3 Content and Language Integrated Learning (CLIL) .....	20
2.2.4 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) .....	21
2.3 LehrerInnenbildung und Mehrsprachigkeit .....	22
2.3.1 Ausgangssituation .....	22
2.3.2 Mehrsprachigkeitsbewusstsein schaffen .....	23
2.3.3 Pflichtschulfach „Sprache“ und LehrerInnenbildung .....	24
2.3.4 Kompetenz in Einzelsprachen sichern .....	25
2.3.5 DaZ-Grundausbildung für ALLE PädagogInnen .....	25
2.3.6 Diversifizierung des Sprachenangebots .....	25
2.3.7 Professionalisierung des Muttersprachlichen Unterrichts .....	26
2.3.8 Forschungsgeleitete LehrerInnenbildung und Vernetzung .....	27
2.4 Anerkannte Minderheitensprachen und Regionalsprachen – Angebot und Nachfrage .....	28
2.4.1 Sicherstellung der Kontinuität .....	29
2.4.2 Verbreiterung des Angebots .....	30
2.4.3 Evaluation der gesetzten Maßnahmen .....	30
2.4.4 LehrerInnenbildung .....	30
2.4.5 Publizitätsmaßnahmen .....	31

2.5 Sprachliche Kompetenzen von MigrantInnen .....	32
2.5.1 Entwicklung eines Instrumentariums zum Sichtbarmachen (erst)sprachlicher Kompetenzen – verstärkte Nutzung der (erst)sprachlichen Kompetenzen von MigrantInnen .....	33
2.5.2 Schaffung und Ausweitung differenzierter L1-Angebote für Schule und Erwachsenenbildung .....	34
2.5.3 Elternarbeit: Bewusstsein für die Wichtigkeit der Erstsprache stärken .....	37
2.5.4 Überarbeitung der Leistungsbeurteilungsverordnung .....	38
2.6 Sprachliche und interkulturelle Bildung für den Arbeitsmarkt .....	39
2.6.1 Fremdsprachen – Schule – Wirtschaft (Susanne Klimmer) .....	39
2.6.2 Fremdsprachen für die Wirtschaft – mit besonderer Betonung des tertiären Sektors (Martin Stegu) .....	40
2.6.3 Herausforderungen .....	42
2.6.4 Ergebnisse .....	43
2.7 Mehrsprachigkeit im tertiären Bildungsbereich: Forschung – Entwicklung – Praxis .....	46
2.7.1 Ausgangssituation .....	46
2.7.2 Maßnahmen/Perspektiven .....	47
<b>3. Von der Realität zur Vision – Ergebnisse des Schlusspodiums .....</b>	<b>51</b>
<b>4. Ausblick zur sprachpolitischen Weiterarbeit (Gunther Abuja) .....</b>	<b>58</b>
<b>5. Anhang .....</b>	<b>61</b>
5.1 Hans Reich: Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung .....	61
5.2 David Little: „ <i>The Austrian Language Education Policy Profile and its     implications for future measures</i> “ (PowerPoint-Präsentation) .....	71
5.3 Programm .....	79
5.4 Kurzbiografien der ReferentInnen und ModeratorInnen .....	86
5.5 Fotogalerie .....	90
5.6 Liste der TeilnehmerInnen .....	94

## Vorwort

In Zeiten der wirtschaftlichen Unsicherheit zeigt sich mehr denn je, wie wichtig eine qualitätsvolle und zeitgemäße Bildung für die Zukunft der Menschen ist. Die Bereiche Sprache und Interkulturalität nehmen dabei einen besonderen Stellenwert ein.



Österreich beteiligte sich daher von 2006-2008 am *Language Education Policy Profiling Process* (LEPP) des Europarates. Der Profilbildungsprozess gab uns die Möglichkeit, die österreichische Sprach- und Sprachunterrichtssituation zu analysieren und aufzuzeigen, wo dringend Handlungsbedarf besteht und welche Maßnahmen für eine Verbesserung notwendig sind.

Im Rahmen der Grazer Sprachenkonferenz im Dezember 2008 wurden die Ergebnisse des LEPP-Prozesses präsentiert und die Umsetzung der im Länderprofil angeregten Maßnahmen diskutiert. Die qualitätsvollen Beiträge und Diskussionen bestätigen, dass Wissen und Erfahrung vorhanden sind und es an den Entscheidungsträgern und -trägerinnen in den einzelnen Institutionen liegt, Maßnahmen auch umzusetzen.


Die zentralen Handlungsfelder der Weiterarbeit liegen vor allem in der Förderung des Sprachenlernens im vorschulischen und schulischen Bereich, in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, im Auf- und Ausbau einer Sprachlehr- und -lernforschung und in der Förderung bilingualer Unterrichtsformen, u. a. in Minderheiten- und Migrationssprachen.

Das Unterrichtsressort baut das Angebot an Deutschförderkursen und an muttersprachlichem Unterricht aus und ist bestrebt, mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund zu gewinnen. Das Wissenschaftsressort unterstützt die Einrichtung eines Zentrums für Sprachlehrforschung an der Universität Salzburg. Bis Ende 2009 erarbeitet eine von beiden Ministerien eingesetzte Gruppe von Expertinnen und Experten ein Konzept für die neue Organisation der Lehramtsstudien. Wir sind zuversichtlich, dass diesen konkreten Maßnahmen noch weitere folgen werden.

Wir danken an dieser Stelle den Referentinnen und Referenten für ihren fachkundigen Einsatz, den Veranstaltungspartnern für die gute Kooperation, dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum für die professionelle inhaltliche Konzeption und Durchführung, der Karl-Franzens-Universität Graz und der Pädagogischen Hochschule für die große Gastfreundschaft, dem Sprachennetzwerk Graz und dem Europäischen Fremdsprachenzentrum für die Mitwirkung sowie der Stadt Graz für die finanzielle Unterstützung.

Wir hoffen, dass dieser Konferenzbericht viele Leserinnen und Leser findet und zu Maßnahmen motiviert, die uns einem künftigen Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich einen wichtigen Schritt näher bringen.

Wien, April 2009



Dr.<sup>in</sup> Claudia Schmied  
BM für Unterricht, Kunst  
und Kultur



Dr. Johannes Hahn  
BM für Wissenschaft  
und Forschung

## Editorial

Zu den Aufgaben des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ) gehört es, internationale Entwicklungen, die die Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt fördern, in europäischen Gremien mitzugestalten. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden genutzt, um europäische Maßnahmen im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWFF) in Österreich umzusetzen – so auch die Initiative *Language Education Policy Profiling* (LEPP) des Europarates. Das ÖSZ konnte unterschiedliche Bildungseinrichtungen, Behörden und EntscheidungsträgerInnen in diesen sprachpolitischen Profilbildungsprozess involvieren und das bestehende Netzwerk von Fachleuten und *stakeholders* erweitern.

Als zentrales Produkt des LEPP-Prozesses wurde das „Profil der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik für Österreich“ (= Länderprofil) entwickelt. Um die Inhalte dieses Länderprofils bekannt zu machen und die darin genannten Maßnahmen zur Verbesserung der sprachlichen Bildung in Österreich zu diskutieren, konzipierte das ÖSZ die Sprachenkonferenz „Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch?“. Die Tagung fand von 4. bis 5. Dezember 2008 an der Karl-Franzens-Universität Graz und an der Pädagogischen Hochschule Steiermark statt und markierte zum einen das Ende des LEPP-Prozesses, zum anderen sollte sie eine Reflexion anregen, wie nun nach diesem Prozess ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich entwickelt werden könnte.

Der vorliegende Bericht gibt einen Einblick in die Vorträge und Diskussionsergebnisse zu Maßnahmen, die im vorschulischen und schulischen Sprachunterricht, in der LehrerInnenbildung, Forschung und Entwicklung sowie in der Erwachsenenbildung und am Arbeitsmarkt die sprachliche Bildung verbessern und die Diversifizierung des Sprachenangebots erhöhen sollen. Er stellt daher eine wichtige Ergänzung zum Länderprofil dar.

Die Teilnahme von mehr als 200 Sprach- und BildungsexpertInnen, EntscheidungsträgerInnen, PädagogInnen und WissenschaftlerInnen aus vielen verschiedenen Bildungssparten zeigte, wie hoch das Interesse an der Förderung des Sprachenlernens in Österreich ist. Wir danken all jenen Personen, die den LEPP-Prozess mitgetragen haben – dem durchführenden Kernteam, den Mitgliedern des Österreichischen Sprachenkomitees und den engagierten LehrerInnen, LehrerbildnerInnen und WissenschaftlerInnen, die seit Jahren die Arbeit des ÖSZ unterstützen und begleiten. Wir danken besonders den ReferentInnen und Workshop-Teams für ihren Einsatz und den Gästen des Schlusspodiums, die dazu bereit waren, sich mitunter auch provokanten bildungsjournalistischen Fragen zu stellen.

Wir werden auch in Zukunft ‚Bündnispartner‘ benötigen, die notwendige Maßnahmen in ihren Bereichen umsetzen und an der Entwicklung eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung mitwirken. Das ÖSZ wird sich sehr dafür engagieren, den Prozess der LEPP-Weiterarbeit maßgeblich mitzugestalten.

Graz, April 2009



Dr.<sup>in</sup> Carla Carnevale  
Tagungsleitung (ÖSZ)



Mag. Gunther Abuja  
Geschäftsführer des ÖSZ

# 1. Eröffnung

**Mag. Gunther Abuja**, Geschäftsführer des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums, begrüßte als Moderator die TeilnehmerInnen der Konferenz, die in enger Zusammenarbeit mit dem BMUKK und dem BMWF konzipiert wurde. In seiner Einleitung betonte er die gute Kooperation mit der Karl-Franzens-Universität Graz und der Pädagogischen Hochschule Steiermark – beide Institutionen seien ein wichtiger Teil der ‚Sprachenstadt Graz‘, deren EinwohnerInnen mehr als 60 Sprachen repräsentieren. Zur ‚Sprachenstadt Graz‘ gehören weitere bedeutende Einrichtungen, wie das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarates, eine ganze Reihe von öffentlichen und privaten Stellen, die sich mit Sprachen und Kulturen befassen, sowie engagierte Kindergärten und Schulen. Man sei daher sehr froh, dass diese wichtige Konferenz, die an einen mehrjährigen sprachpolitischen Gedanken- und Entwicklungsprozess (*Language Education Policy Profiling Process* des Europarates) anschließt, in den Räumlichkeiten jener Institute stattfindet, die maßgeblich für die Umsetzung einer Politik der sprachlichen und kulturellen Bildung verantwortlich zeichnen.



Gunther Abuja

## 1.1 Begrüßung

Die **Vizerektorin der Karl-Franzens-Universität Graz, Univ. Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Roberta Maierhofer**, unterstrich in ihren Begrüßungsworten, dass sich die Universität Graz im Bereich der Forschung und Lehre verstärkt der Mehrsprachigkeit widmen wolle. Die Universität sei jedoch auf engagierte Personen aus allen Bereichen angewiesen, die dieses sprachpolitische Ziel auch umsetzen. Die Frage der Mehrsprachigkeit sei ein Thema, das uns alle betreffe, daher müssen alle Institutionen zusammenarbeiten, um diesen in der Forschung festgestellten Herausforderungen auch gesellschaftlich und politisch zu begegnen. Sie drückte ihre Überzeugung aus, dass die Sprachenkonferenz für Österreich insgesamt befruchtend wirken werde.



Roberta Maierhofer



Herbert Harb

Der **Rektor der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Prof. Mag. Dr. Herbert Harb**, verwies in seiner Begrüßung auf die bereits vorhandenen Synergien in der LehrerInnenausbildung zwischen universitärem und PH-Bereich. Teile der Forderungen aus dem LEPP-Prozess seien in Graz bereits umgesetzt, so sei z. B. Deutsch als Zweitsprache bereits im Curriculum der LehrerInnenausbildung der Pädagogischen Hochschule Steiermark verankert. Seine Einrichtung werde sich künftig auch um Maßnahmen zur Erstausbildung von muttersprachlichen LehrerInnen bemühen.



Bundesministerin Claudia Schmied

**Bundesministerin Dr.<sup>in</sup> Claudia Schmied** betonte in ihren Eröffnungsworten, dass nun nach Vorliegen des Österreichischen Sprach- und Sprachunterrichtsprofils (LEPP-Profil) die Vermittlungs- und Umsetzungsarbeit beginnen müsse. Gemeinsam mit dem BMWF solle ein Masterplan entworfen werden, der angewandte Forschung und Entwicklung integriere. Um Mehrsprachigkeit und interkulturellen Dialog zu stärken, seien u. a. folgende Maßnahmen notwendig:

- Mehr Sprachförderung an Pflichtschulen, Berufsschulen und BMS
- Verbesserung der LehrerInnenausbildung
- Mehr PädagogInnen mit Migrationshintergrund
- Mehr muttersprachlicher Unterricht
- Ausbau der bilingualen Schulen und Sprachschwerpunkte

Die Förderung der Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Bildung wird auch in den kommenden Jahren ein zentrales Anliegen des Ressorts bleiben.



Johann Popelak

In Vertretung von Bundesminister Dr. Johannes Hahn verwies **Stellv. SL MR Dr. Johann Popelak** vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) in seinem Eröffnungstatement auf universitäre Maßnahmen, deren Umsetzung durch den LEPP-Prozess vorangetrieben wurden:

- Fachdidaktische Zentren wurden eingerichtet.
- Die Universität Wien erhält eine Professur für Deutsch als Zweitsprache.
- An der Universität Innsbruck wurden gemeinsame Aus- und Weiterbildungsmodulare für FremdsprachenlehrerInnen entwickelt (= Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik/IMOF).
- An der Universität Salzburg wird über die Einrichtung eines Zentrums für Sprachlehrforschung verhandelt.
- Mit Ausnahme von Romanes und Österreichischer Gebärdensprache werden für alle anerkannten Minderheitensprachen universitäre Lehramtsstudien angeboten.

MR Dr. Popelak signalisierte, dass das BMWF auch nach Abschluss des LEPP-Prozesses die Forschung zu und Förderung von Mehrsprachigkeit im tertiären Sektor weiterhin unterstützen werde.

## 1.2 Eröffnungsvorträge

Im Zuge des LEPP-Prozesses wurde evident, dass es für die Umsetzung künftiger Maßnahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung bedarf, das alle Bildungsbereiche mit einschließt. Dies betonten auch die beiden Eröffnungsreferenten Univ. Prof. Dr. Hans H. Reich, Experte für Deutschdidaktik, Deutsch als Zweitsprache und interkulturelle Bildung (Universität Koblenz-Landau) und Prof. Dr. David Little, Experte des Europarates und Rapporteur der europäischen ExpertInnengruppe, die den österreichischen LEPP-Prozess begleitete.

### **Kerninhalte des Vortrags von Hans H. Reich zum Thema „Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung“**

Hans H. Reich<sup>1</sup> betonte in seinem Eröffnungsreferat, dass ein zeitgenössisches Konzept sprachlicher Bildung der veränderten Sprachensituation unserer Gesellschaft gerecht werden müsse. Die alte Entgegensetzung „hier Muttersprache – da Fremdsprache“ sei hierfür angesichts von Globalisierung und Migration nicht mehr tauglich.



Hans Reich

In einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung müsse unterschieden werden zwischen einem neu zu definierenden Grundangebot und den darüber hinaus notwendigen Sprachbildungsmöglichkeiten, durch die die Chancen der Mehrsprachigkeit zu realisieren seien. Das ‚Grundangebot‘ umfasse die Sicherung der Bildungsfähigkeit in der Nationalsprache und die Sicherung der Verständigungsfähigkeit in der Weltsprache. Jenseits dieses sprachlichen Existenzminimums öffne sich der Raum für Mehrsprachigkeit, in dem sich die sprachliche Kultur einer Gesellschaft entfalte. Die Schule habe Lernumgebungen zu schaffen, die die Teilhabe an dieser Kultur ermöglichen und fördern.

Das Gesamtkonzept sprachlicher Bildung erhält damit eine stark ökologische Komponente. Bildung zur Mehrsprachigkeit bedient sich der ‚naheliegenden‘ sprachlichen Beziehungen und schließt die nationale(n) Standardsprache(n) ebenso ein wie die Erstsprachen von MigrantInnen, die Regional- und Minderheitensprachen ebenso wie die europäischen Nachbarsprachen. Um diese Vielfalt zusammenzuhalten, plädiert Reich für die Schaffung eines Faches „Sprache“ von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Dies erscheint auch lernökonomisch sinnvoll, da dem Lernen verschiedener Sprachen kognitive Inhalte gemeinsam sind, die nicht für jede Sprache neu erarbeitet werden müssen. Ziel ist der bewusste Umgang mit Mehrsprachigkeit, dazu gehören Fähigkeiten der Sprachbeschreibung, Lern- und Erschließungsstrategien, sprachvergleichende Elemente und Grundbegriffe der Sprachsoziologie.

Bezogen auf die durch Migration geprägten Sprachenverhältnisse bedeutet dies: durchgängige Qualifizierung zur kompetenten Nutzung der Nationalsprache (sei sie nun für die/den einzelne/n Schüler/ in eine Fremdsprache, Zweitsprache, ‚hochsprachliches Register‘ oder Mutter- und Familiensprache)

<sup>1</sup> Der Vortrag von Hans Reich findet sich in ungekürzter Form im Anhang (Kap. 5), S. 61-70.

als Instrument des Lernens, gleichmäßige Einführung in den Gebrauch des Englischen als globales Verständigungsmittel, keine Konkurrenz zwischen Weltsprache und Herkunftssprache, Unterrichtung der Herkunftssprachen von MigrantInnen als seriöses, gleichberechtigtes Fach.

Reich spricht den Wunsch aus, dass Bildungssysteme über Aufnahmestrukturen verfügen sollten, die eine Einführung in die jeweilige Nationalsprache und die Fähigkeit ihrer Nutzung als Bildungssprache „in räumlich, zeitlich und personell ausreichender Weise und auf der Höhe des sprachdidaktischen Wissens unserer Zeit“ sicherstellen.<sup>2</sup>

Zum Status der Migrantensprachen wäre es – so Reich – für Europa wünschenswert, eine europäische Charta der Migrantensprachen zu entwerfen. Damit würde die Relevanz dieser Sprachen für die Gesellschaft zur Kenntnis genommen und ihnen erstmals ein Status in den Aufnahmeländern zugesprochen werden.

### **Fragen der TeilnehmerInnen**

Im Anschluss an den Vortrag nahmen TagungsteilnehmerInnen die Gelegenheit zur Diskussion wahr.

Mag.<sup>a</sup> Gabriele Bäck (Charlotte-Bühler-Institut, Wien) zeigte sich darüber betroffen, dass die Kindergärten nicht in ein Gesamtkonzept eingebunden seien. Prof. Reich erläutert, dass er sich in seinem Vortrag stark auf die Schulen konzentriert habe, dass aber natürlich trotzdem auch der vorschulische Bereich berücksichtigt werden müsse. Er könne nur für Deutschland sprechen, wo Geldmittel für eine verstärkte Förderung von Deutsch in Kindergärten eingesetzt werden. Kindern wird dort die Möglichkeit geboten, täglich in Kleingruppen 20-30 Minuten lang Deutsch zu lernen. Aufgabe sei es, die KindergartenpädagogInnen in der Erstausbildung und in Fortbildungen im Team (nicht immer nur ein/e Pädagoge/in) im Rahmen von teaminternen Fortbildungen zu qualifizieren. Die Herkunftssprachen der Kinder müssten dabei ebenfalls wertgeschätzt werden. In Deutschland habe man gute Erfolge mit dem Einsatz von KindergartenpädagogInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch erzielt.

Mag.<sup>a</sup> Renate Neuburg (Pädagogische Hochschule Wien) verwies auf das Vorhaben der Politik in Österreich, dass künftig nur jemand, der bereits Deutsch beherrscht, das Recht haben werde, hier zu leben. Reich antwortete, dass das Lernen der Sprache des neuen Landes nur im Kontakt mit dem Land möglich wäre. Die Formel, dass alleine Sprache der Schlüssel zur Integration wäre, sei nicht richtig. Auch das Umgekehrte, Integration als Schlüssel zur Sprache, sei wichtig und richtig.

Univ. Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Barbara Seidlhofer (Universität Wien) zeigte sich erfreut, dass keine Konkurrenz zwischen den Sprachen geschürt werde. Die Idee zu einem Fach „Sprache“ findet sie für besonders wichtig. Reich hält es für unumgänglich, das Fach „Sprache“ im Unterrichtscurriculum zu integrieren. Stunden hierfür sollten aus dem Fundus aller Sprachenangebote geschöpft werden, ohne die Stundentafel ausweiten zu müssen.

---

<sup>2</sup> Hans Reich, „Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung“. S. 61.

## Kerninhalte des Vortrags von David Little zum Thema „*The Austrian Language Education Policy Profile and its implications for future measures*“

David Little<sup>3</sup> präsentierte als Rapporteur der europäischen LEPP-ExpertInnengruppe, die den österreichischen Prozess begleitete, die Kerninhalte des österreichischen Länderprofils. Das Länderprofil entstand in Zusammenarbeit mit den beiden österreichischen Ministerien BMUKK und BMWF und dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum, die ihrerseits die Inhalte mit dem Österreichischen Sprachenkomitee (ÖSKO) und österreichischen ExpertInnen abstimmten. Zum Zeitpunkt der Tagung lag das Länderprofil in der Originalversion (in englischer Sprache) vor.<sup>4</sup>



David Little

Die im Länderprofil dargestellten künftigen Herausforderungen werden in fünf Kernbereiche gegliedert: 1. Frühes Sprachenlernen, 2. LehrerInnenbildung und Sprachlehr-/lernforschung, 3. Kontinuität, 4. Bildungssprachen sowie 5. Minoritätensprachen und bilingualer Unterricht.

David Little nannte in seinem Vortrag folgende Herausforderungen (*challenges for the future*) und warf dabei auch Fragen auf, die bei der Umsetzung künftiger Maßnahmen berücksichtigt werden sollten.

### 1. Frühes Sprachenlernen

Für den Bereich der frühen sprachlichen Bildung formulierte David Little folgende Fragen:

- Ist es notwendig, einen kompetenzorientierten Ansatz im fremdsprachlichen Frühbeginn zu entwickeln, und wenn ja, wie könnte dies erfolgen?
- Kann mehr getan werden, um im Sinne der Förderung von Mehrsprachigkeit und des sozialen Zusammenhalts Minderheiten- und Migrationssprachen als wichtige Grundelemente bereits in der frühen sprachlichen Bildung zu verankern?
- Ist es möglich, Innovationsprozesse im Bereich des frühen Sprachenlernens so zu steuern, dass sie forschungsgeleitet und evaluierbar sind?

<sup>3</sup> Die englischsprachige PowerPoint-Präsentation von David Little findet sich im Anhang (Kap. 5), S. 71-78. Übersetzung der oben dargelegten Kernpunkte vom Englischen ins Deutsche: Carla Carnevale.

<sup>4</sup> *Language Education Policy Profile Austria*. Eds. Council of Europe (Language Policy Division), Austrian Ministry for Education, the Arts and Culture, Austrian Ministry for Science and Research. 2008. Die vorliegende, nunmehr zweisprachige Publikation des Länderprofils (Deutsch/Englisch) ist auf der Homepage des ÖSZ abrufbar → [www.oesz.at](http://www.oesz.at).

## 2. LehrerInnenbildung und Sprachlehr-/lernforschung

Für den Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen betont Little folgende Inhalte des Länderprofils:

- Betrachtet man die sprachliche Bildung aus einer holistischen Perspektive, hat dies zur Konsequenz, dass LehrerInnen zuerst als SprachlehrerInnen und erst in zweiter Linie als Lehrpersonen einer Einzelsprache ausgebildet werden sollten.
- Ein holistischer Ansatz erfordert auch eine enge Verlinkung der einzelnen Curricula in der LehrerInnenbildung (unter Berücksichtigung von Deutsch als L1) für die unterschiedlichen Bildungsstufen in Österreich.
- Little stellt die Frage, ob es möglich sei, eine nationale Infrastruktur für Sprachlehr- und -lernforschung einzurichten. Wenn dies der Fall sei, müsse man überlegen, wie dieser Forschungsschwerpunkt zu koordinieren wäre.

## 3. Kontinuität

Das Problem mangelnder Kontinuität resultiert aus einer Reihe von Gründen, wie z. B. folgende:

- Eigenständige Lehrpläne für die unterschiedlichen Bildungsstufen.
- Unterschiedliche Auffassungen über die Ziele sprachlicher Bildung und darüber, wie diese Ziele erreicht werden können.
- Unterschiedliche pädagogische Schwerpunkte und Ansätze.

Little warf die Frage auf, ob der Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios diesen Problempunkten entgegenwirken könne. Wenn ja, sei es notwendig, dem Europäischen Sprachenportfolio einen fixen Platz in der LehrerInnenbildung und in der Unterrichtspraxis einzuräumen.

## 4. Bildungssprachen

Ein Konzept sprachlicher Bildung, das auf die Förderung von Mehrsprachigkeit und sozialen Zusammenhalt abzielt, impliziert, dass jener Sprache, die von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wird und primäre Unterrichtssprache ist (Deutsch als L1), eine zentrale Rolle zukommt. Diese Tatsache sollte vor allem in der LehrerInnenbildung, in der Beziehung zwischen den unterschiedlichen Sprachen im Curriculum und in der Organisation des Sprachunterrichts (inkl. Deutsch als L1) auf Schulstandortebene berücksichtigt werden.

## 5. Minoritätensprachen und bilingualer Unterricht

Hinsichtlich künftiger Herausforderungen zur Förderung der Verbreitung und Akzeptanz von Minderheiten- und Migrationssprachen führte Little folgende Fragen an:

- Welche Maßnahmen sind notwendig, um die Integration von Kindern und Jugendlichen mit anderer Erstsprache als Deutsch in das Bildungssystem zu erreichen?
- Wie können Minderheitensprachen (wie es auch die Österreichische Gebärdensprache ist) und Migrationssprachen als Sprachenressource besser auf den unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems genutzt werden?
- Alle europäischen Länder müssen Antworten auf diese Fragen finden. Könnte Österreich dabei eine Vorreiterrolle übernehmen? Wenn ja, wäre dann ein Zentrum einzurichten, das die Koordination von forschungsgeleiteten Initiativen in diesem Bereich koordiniert?

Am Ende seines Vortrags weist David Little auf die größte Herausforderung für die künftige sprachpolitische Weiterarbeit hin: eine ganzheitliche Politik zu verfolgen, die ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung miteinschließt – eine Politik, die erkennt, dass es unumgänglich ist, verschiedene Teilbereiche getrennt voneinander zu betrachten, sie aber in selbem Maße auch miteinander zu einer festen Struktur zu verknüpfen. Eine Politik, die die sprachliche Vielfalt der österreichischen Gesellschaft in allen Bereichen anerkennt und im Bildungsprozess verankert. Dabei sei es wichtig, alle *stakeholders* auch weiterhin einzubinden.

## 2. Workshop-Ergebnisse

Im Rahmen der Sprachenkonferenz wurden sieben Workshops angeboten, die die LEPP-Kernthemen abdeckten, aber auch auf die sprachliche Bildung außerhalb des formalen Systems und in der Arbeitswelt eingingen. Die folgenden Berichte und Zusammenfassungen der Workshop-Ergebnisse wurden von den Workshop-Teams (ModeratorInnen und Rapporteurs) verfasst.

### 2.1 Sprachliche Bildung in Kindergarten und Volksschule

**Workshop 1-Team: Univ. Prof. Dr. Georg Gombos (Universität Klagenfurt),  
VDir.<sup>in</sup> Susannah BSTÄNDIG (Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner Wien)**

Folgende fünf Maßnahmen bzw. Schwerpunkte wurden in diesem Workshop für eine künftige Weiterentwicklung im Bereich des frühen Sprachenlernens als notwendig erachtet und diskutiert:

#### 2.1.1 Vereinheitlichung und Zusammenführung der Strukturen

Das Kindergartenwesen in Österreich ist von einer starken Zersplitterung gekennzeichnet. Die Kindergartenengesetzgebung obliegt den einzelnen Bundesländern. Darüber hinaus ist mehr als nur ein Ministerium mit Kindergartenagenden befasst.<sup>5</sup> Eine Vereinheitlichung und Zusammenführung der Strukturen (in behutsamen Schritten unter Einbeziehung der verschiedenen Stellen) bildet die Grundvoraussetzung, um das Kindergartenwesen und damit auch den Bereich der sprachlichen Bildung im Kindergarten weiterzuentwickeln und zu stärken. Es ist daher anzustreben, dass ein Ministerium federführend zuständig ist und die entsprechenden Kompetenzen erhält, die derzeit auf verschiedene Ministerien aufgeteilt sind bzw. bei den Ländern liegen. Da dies nicht von heute auf morgen geschehen kann, bedarf es eines schrittweisen Vorgehens. Als erster Schritt sollte ab sofort eine institutionelle Vernetzung aller Stellen und zwischen den Bundesländern angestrebt werden. Um diese Vernetzung zu erreichen, sind folgende Maßnahmen notwendig:

- In jedem Bundesland sollte in den Fachabteilungen der Landesregierungen eine Person für interkulturelle Pädagogik inkl. frühe Sprachförderung zuständig sein.
- Für das mittlere Management (KindergarteninspektorInnen) der Fachabteilungen sollen prozessorientierte Weiterbildungsangebote (Lehrgänge) gemacht werden, in denen die Schnittstellen Kindergarten/Schule/Kindergartenausbildung zu berücksichtigen sind.

<sup>5</sup> Vgl. dazu auch den OECD-Bericht *Starting Strong*. ([www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf), 5.3.2009)

Diese Maßnahmen sowie die Einbindung von politischen EntscheidungsträgerInnen und Medien lassen eine verbesserte öffentliche Wahrnehmung der Herausforderungen in einer pluralisierten Welt erwarten und dürften sich positiv auf Problembewusstsein und Haltungen der Behörden, der PädagogInnen und der Eltern sowie der Öffentlichkeit auswirken.

### **2.1.2 Tertialisierung der Ausbildung mit Schwerpunkt Interkulturalität und Sprachförderung**

Österreich ist eines der wenigen Länder, das die Kindergartenausbildung nicht auf tertiärer Ebene durchführt. Hier ist eine Reform dringend notwendig, bei der die Themen „Interkulturalität“ und „Umgang mit sprachlicher, kultureller und anderer Diversität in einer pluralistischen Gesellschaft“ einen wichtigen Schwerpunkt darstellen. Sprachförderung ist im Sinne einer Anerkennung der mitgebrachten Sprachen und einer Förderung von Mehrsprachigkeit zu verstehen. Mehrsprachigkeit impliziert die Ausweitung des Angebots an Sprachen in den Bildungseinrichtungen.

### **2.1.3 Didaktik und Methodik der sprachlichen Bildung unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit**

Das Ziel aller didaktischer und methodischer Maßnahmen ist die Anerkennung und Wertschätzung sprachlicher Vielfalt und ihre Einbeziehung in den Lernprozess aller Kinder. Folgende mögliche Maßnahmen werden vorgeschlagen:

- L1 fördern (auch Alphabetisierung in der Erstsprache)
- (Verpflichtende) sprachpädagogische Konzepte anwenden
- Wettbewerbe durchführen
- Sprachenportraits erstellen
- Mit dem Europäischen Sprachenportfolio arbeiten
- Eltern in die sprachpädagogische Arbeit einbinden
- *Language corners* einrichten
- Sprachenateliers (eventuell mit Eltern) gestalten
- Tägliche unaufwändige Impulse setzen
- Projekte zur Förderung der Mehrsprachigkeit durchführen
- Projektfonds einrichten/nutzen u. a. m.

### **2.1.4 Kontinuität im Übergang zwischen Kindergarten und Schule**

Um die Übergangsproblematik zwischen Kindergarten und Schule zu entschärfen und um mehr Kontinuität herzustellen, wird ein schrittweises Vorgehen vorgeschlagen:

- Erster Schritt

Die Agenden der vorschulischen Bildungseinrichtungen (pädagogische Angelegenheiten) sollten ins Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur integriert werden und damit die Kompetenzen dieses Ressorts, das bisher nur für die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen bzw. für die Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik zuständig ist, erweitern. Ein Rahmencurriculum für 3- bis 10-Jährige sollte ausgearbeitet werden.

#### ■ Zweiter Schritt

- Der Bund sollte für die Ausführungsgesetzgebung zuständig sein.
- Eine konkrete Zusammenarbeit und ein intensiver Austausch zwischen Kindergarten und Schule sind anzustreben, um sprachliche Schwerpunkte gemeinsam zu entwickeln und durchzuführen.
- Eine gemeinsame Aus- und Weiterbildung von KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen ist notwendig.

### 2.1.5 Forschungsnetzwerke aufbauen

Eine qualitative Verbesserung des Kindergartenbereichs allgemein und damit auch der sprachlichen Bildung sollte durch Forschungsprojekte begleitet, unterstützt und evaluiert werden (Grundlagenforschung, Begleitforschung). Dazu wäre notwendig,

- dass an österreichischen Universitäten entsprechende Forschungsschwerpunkte eingerichtet werden (es gibt in ganz Österreich bisher keine einzige Professur für Pädagogik der frühen Kindheit; die Universitäten Graz und Klagenfurt bemühen sich, in diese Richtung Akzente zu setzen)<sup>6</sup>,
- dass mit in- und ausländischen ForscherInnen bzw. Forschungsstellen enger zusammengearbeitet wird und
- dass entsprechende an Forschung gebundene Mittel zur Verfügung stehen.

Als Themen für wissenschaftliche Forschung bieten sich u. a. an:

- Umgang mit Diversität: Haltungen, Einstellungen, Bewusstsein
- Systemische Auswirkungen von Veränderungsprozessen im Bildungsbereich mit Schwerpunkt auf den Bereich Kindergarten bzw. auf die Nahtstelle Kindergarten/Schule
- Spracherwerb, Sprachentwicklung, Sprachenlernen
- Didaktik und Methodik

## 2.2 Kontinuität und Diversifizierung im schulischen Sprachenlernen

**Workshop 2-Team: Mag.<sup>a</sup> Belinda Steinhuber (Center für berufsbezogene Sprachen), Mag. Gunther Abuja (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum)<sup>7</sup>**

An den Nahtstellen, also beim Übertritt von einer Bildungsinstitution in die andere, kommt es oft zu Brüchen im Sprachenunterricht und in der Folge in der sprachlichen Entwicklung der Lernenden. Es

<sup>6</sup> Nachtrag: Das Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz hat im März 2009 eine Professur für Frühkindpädagogik ausgeschrieben. Bewerbungen waren bis 1. April einzureichen.

<sup>7</sup> An der Konzeption des Workshops war zu einem wesentlichen Teil auch Dr.<sup>in</sup> Angela Horak (Pädagogische Hochschule Steiermark) beteiligt.

mangelt von Seiten der Lehrenden an Vertrauen in das bereits Erlernete, Lehrpläne und Unterrichtspraxis sind unterschiedlich. Dies wird besonders am Beispiel Englisch ersichtlich. Weiters können oft Kenntnisse jener Sprache(n), die auf einer Stufe bereits erlernt wurde(n), mangels Angebot nicht weiter ausgebaut werden. Insgesamt ist die Vielfalt des Sprachenangebots begrenzt, Englisch hat eine eindeutige Vormachtstellung, wofür es eine Vielzahl von Gründen gibt, nicht zuletzt die Bedeutung des Englischen im Wirtschaftsleben. Diversifizierung würde aber bedeuten, das Erlernen mehrerer – und nicht nur der ‚gängigen‘ – Sprachen zu fördern.

In diesem Workshop sollten Vorschläge für organisatorische/strukturelle/inhaltliche Maßnahmen entwickelt werden, die den Unterricht anderer Sprachen neben Englisch und damit die Diversifizierung fördern sowie die Kontinuität des schulischen Sprachenlernens sichern. Folgende Themenschwerpunkte standen dabei im Mittelpunkt: Sprachenfolge und -angebot, Grundkompetenzen der Lernenden, CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) und das Europäische Sprachenportfolio.

### 2.2.1 Sprachenfolge und -angebot/Nahtstellen

Es wurde festgestellt, dass es immer wieder vereinzelt Projekte gibt, die den Austausch der Lehrenden über die einzelnen Schulstufen hinweg fördern. Es werden z. B. KollegInnen von anderen Schulen eingeladen, den Unterricht zu beobachten, LehrerInnen aus Hauptschulen unterrichten an AHS und umgekehrt, und es werden gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen organisiert. Trotz dieser positiven Entwicklungen sind nach wie vor Haltungen und Einstellungen erkennbar, die die Schularten übergreifende Zusammenarbeit erschweren, wie z. B. die unterschiedliche Wertigkeit der Schularten in der öffentlichen Wahrnehmung – auch jener der Lehrenden selbst – und die daraus resultierenden Berührungängste. Schwierig sei auch die praktische Umsetzung solcher Projekte. Folgende Maßnahmen wurden im Workshop diesbezüglich diskutiert:

#### Regionale Vernetzung

Um die Kommunikation zwischen den verschiedenen Schulstufen bzw. Bildungsinstitutionen zu verbessern<sup>8</sup>, sollten die Schulen einer Region die Möglichkeit haben, sich zu vernetzen. Das Ziel dabei ist die gegenseitige Stärkung einerseits und ein kontinuierlicher Informationsaustausch andererseits.

Ein **Netzwerk von Schulen** unterschiedlicher Stufen mit ähnlichen Interessen könnte geschaffen werden. Dabei sollte die Freiwilligkeit gewahrt bleiben, Schulen sollten die Möglichkeit haben, unterschiedliche Kooperationsformen zu wählen. Die übergeordneten Behörden (z. B. Bezirksschulrat, Landesschulrat) hätten dabei eine unterstützende Funktion in organisatorischer und finanzieller Hinsicht. Wenn eine Schule Unterstützung erhält, sollten sich daraus Verpflichtungen für diese Schule ergeben (z. B. Dokumentation und Evaluierung).

Kontinuität könnte u. a. durch die **Entwicklung mehrjähriger regionaler Schulkonzepte** gefördert werden. Solche Konzepte sollten Faktoren wie die regionale wirtschaftliche Situation und die Bedeutung des Tourismus berücksichtigen (z. B. welche Sprachen sind hier gefragt) oder auch durch Migration angeregt sein. Auf regionaler Ebene könnten *language awareness*-Konzepte mit *native speakers/native speaker teachers* umgesetzt werden.

<sup>8</sup> Vgl. *Language Education Policy Profile*, S. 27: „... establishing more effective communication between different educational levels (...) also among teachers working in schools“.

## SprachenkoordinatorInnen

Auf allen schulischen Ebenen sollte es KoordinatorInnen geben, die für den Sprachenbereich zuständig sind und dafür auch eine entsprechende Abgeltung erhalten (z. B. zeitliche Einrechnung). Dadurch würde ein Team geschaffen, das den Austausch gezielt initiiert und weiterführt und gemeinsame Sprachprojekte begleiten kann. Die KoordinatorInnen aller Schulen sollten sich mehrmals im Jahr zu Dienstbesprechungen treffen. Es sollte auch möglich sein, bei Bedarf Dienstbesprechungen der Sprachlehrkräfte aller Schulen und gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen abzuhalten.

## Lehrpläne

Um mehr Kontinuität zu erreichen, sollten die verschiedenen Lehrpläne auf inhaltliche und didaktische Brüche hin überprüft werden. Die grundsätzliche Struktur von Lehrplänen sollte für alle Schulstufen und -typen (Volksschulen, Hauptschulen, allgemein bildende höhere Schulen, berufsbildende höhere Schulen, Berufsschulen) durchgängig sein. Es sollten weiters jene didaktischen Prinzipien und Leitmotive für den Sprachenunterricht herausgefiltert und festgeschrieben werden, die durchgehend verfolgt werden sollen<sup>9</sup>.

## Aus- und Fortbildung

Sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung sollte es Lehrveranstaltungen geben, die Schularten übergreifend konzipiert sind. Die Pädagogischen Hochschulen sollten in dieser Hinsicht Schwerpunkte setzen und ihren Entscheidungsspielraum nutzen.

Im Rahmen der Fortbildung sollten auch die Möglichkeiten des e-learning genützt werden.

Sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung ist die deutliche Verankerung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik eine wesentliche Forderung; ebenso die der Rolle von *language awareness*.

Es wurde auch diskutiert, ob die Ausbildung der Lehrkräfte (z. B. der Sekundarstufe I) nicht überhaupt gemeinsam erfolgen sollte.

### 2.2.2 Grundkompetenzen der Lernenden

Das Thema „Grundkompetenzen“ wurde nicht gesondert von einer Arbeitsgruppe diskutiert, sondern in Zusammenhang mit den anderen Themen behandelt. Einigkeit herrschte darüber, dass das Wissen, welche Fähigkeiten und Strategien Lernende brauchen, um verschiedene Sprachen zu lernen, nur begrenzt vorhanden ist. Deshalb muss eine Didaktik der Mehrsprachigkeit verstärkt in die Aus- und Fortbildung Eingang finden. Projekte mit dem Ziel, das Sprachbewusstsein der Lernenden zu fördern, sollen initiiert bzw. unterstützt werden.

---

<sup>9</sup> Vgl. *Language Education Policy Profile*, S. 26: „... identifying the necessary preconditions for the development of a national curriculum framework for languages“.

### 2.2.3 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLIL spielt im modernen Sprachenunterricht eine wichtige Rolle und kann ein wesentliches Instrument sein, um sowohl die Kontinuität des Sprachenlernens als auch die Diversifizierung zu fördern. Es gibt bereits verschiedene Modelle/Projekte, die es erlauben, in bestimmten Sachfächern jene Lehrkräfte einzusetzen, die über die erforderlichen sprachlichen Kompetenzen verfügen, auch wenn traditionelle, etablierte Anforderungen für die Unterrichtstätigkeit (z. B. fehlende Lehramtsprüfung) nicht erfüllt sind. Möglich ist dies aber nur, wenn die Unterstützung der Schulbehörde vorhanden ist.

Um bestehende Projekte übertragen zu können, sollte die Information darüber zugänglich gemacht werden. Diversifizierung muss sich jedoch immer nach den regionalen Möglichkeiten (Ressourcen, SchülerInnenpopulation, ...) richten. Eine zentrale Rolle hat dabei die Lehrkraft. Projekte funktionieren nur, wenn sie von den Lehrkräften getragen werden und die Personenkonstellation ‚passt‘. Daher müssen Projekte individuell an die Gegebenheiten der jeweiligen Schule angepasst werden.

Es sind mehrere Schritte notwendig, um die Akzeptanz von CLIL zu fördern und die Effizienz zu erhöhen. Für Fächer, in denen CLIL eingesetzt wird, müssen gesonderte Lehrpläne entwickelt werden. Diese sollten auf der Basis kompetenzorientierter Beschreibungen die Ziele des Unterrichts klar definieren, fachspezifische inhaltliche Prioritäten setzen, methodisch-didaktische Leitlinien zur integrierten Entwicklung von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen enthalten, also den positiven Effekt auf die Methodik/Didaktik insgesamt sichtbar machen, sowie die Rolle des eigentlichen Sprachenunterrichts in Zusammenhang mit CLIL klären.<sup>10</sup>

In der Ausbildung der Lehrkräfte für CLIL muss der Erwerb von Wissen über Sprachenlernen ein wesentlicher Aspekt sein. Diese Ausbildung sollte speziell auch für *native speaker teachers* angeboten werden, vor allem, wenn sie keine Lehramtsausbildung haben oder kein Sprachfach unterrichten. Generell ist der rechtliche Status der *native speaker teachers* zu klären und zu verbessern. Personen mit vorhandenem Sprachpotenzial sollten für CLIL ausgebildet und qualifiziert werden, auch wenn ihre Deutschkenntnisse auf geringerem Niveau sind als dies für die Unterrichtstätigkeit in Schulen üblicherweise gefordert wird. Diese Lehrkräfte könnten einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, CLIL auch für weniger häufig gelernte Sprachen anzubieten und dadurch größere Diversifizierung ermöglichen.

*Language assistants* sollte es auch für Volksschulen und Hauptschulen geben, sie könnten z. B. speziell für CLIL eingesetzt werden.

### 2.2.4 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)<sup>11</sup>

Österreich verfügt über eine Reihe von ESPs. Ihr Einsatz ist jedoch begrenzt, obwohl sich das ESP hervorragend als Instrument zur Förderung von Kontinuität und Diversifizierung im Sprachenlernen eignet. Um dem ESP eine zentrale Rolle in der Umsetzung von Lehrplänen zu geben<sup>12</sup>, ist es notwendig, das ESP sehr viel deutlicher als dies bisher geschieht sowohl mit den Lehrplänen als auch mit den Bildungsstandards und der Neuen Reifeprüfung zu verknüpfen. Es bedarf daher

<sup>10</sup> Vgl. *Language Education Policy Profile*, S. 32: „...commissioning work on the development of CLIL curricula and teaching/learning materials“.

<sup>11</sup> Das Europäische Sprachenportfolio ist ein vom Europarat entwickeltes Instrument, das das Erlernen von Fremdsprachen erleichtern soll. Die AnwenderInnen werden durch das Sprachenportfolio unterstützt und gefördert, ihr Sprachenlernen bewusst zu reflektieren und effizienter zu gestalten. Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum entwickelte im Auftrag des BMUKK nationale Versionen des Europäischen Sprachenportfolios für die Grundstufe (6-10 Jahre), Mittelstufe (10-15 Jahre) und für junge Erwachsene (15+). Nähere Informationen unter [www.oesz.at/esp](http://www.oesz.at/esp).

<sup>12</sup> Vgl. *Language Education Policy Profile*, S. 26: „...assigning the ELP a central role in language curriculum implementation“.

der Umsetzung eines umfassenden Implementierungskonzepts. Hürden beim Zugang zum ESP sollten abgebaut werden, wie z. B. die Anschaffungskosten für Lernende. Für Lehrkräfte sollte es eine verpflichtende Fortbildung zum Themenkomplex GERS/Bildungsstandards/ESP/EPOSA mit klarem Praxisbezug geben. Eine bessere Implementierung des ESP kann auch durch standortbezogene Fortbildung erzielt werden. Dadurch sollen an Schulen ESP-Teams geschaffen werden, wie es der Intention des ESP entspricht.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass es bei vielen dieser Maßnahmen nicht möglich sein wird, sie ohne die entsprechenden finanziellen Mittel umzusetzen.

### Links (Stand: Mai 2009)

[www.goethe.de](http://www.goethe.de): Informationen des Goethe-Instituts: → Gesellschaft → Sprache → Sprachen ohne Grenzen → Politik zur Mehrsprachigkeit → Nicht nur Fremdsprachenkenntnisse braucht die moderne Welt, sondern Mehrsprachigkeit!

Zum Thema „*Content and Language Integrated Learning*“: → Gesellschaft → Sprache → Dossier CLIL.

[www.uni-giessen.de/cms](http://www.uni-giessen.de/cms): Website von Prof. Dr. Meißner (Universität Giessen) zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik: → Fachbereiche und Zentren → FB05 Sprache, Literatur, Kultur → Institut für Romanistik → Didaktik → Mitarbeiter → Wir über uns: Mitarbeiter an der Professur Didaktik romanische Sprachen (Meißner) → Prof. Dr. F.-J. Meißner → Forschung & Projekte → Interkomprehension & Mehrsprachigkeit

[www.oesz.at](http://www.oesz.at): Website des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums mit Informationen zum Europäischen Sprachenportfolio, zu EAA/Fremdsprache als Arbeitssprache und zu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)

[www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio): Website des Europarates mit Informationen zum Europäischen Sprachenportfolio

[www.certilingua.net](http://www.certilingua.net): Website des Projekts Certilingua (*Exzellenzlabel für mehrsprachige, europäische und internationale Kompetenzen*)

## 2.3 LehrerInnenbildung und Mehrsprachigkeit

**Workshop 3-Team: Univ. Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Barbara Seidlhofer (Universität Wien), Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Elisabeth Furch (Pädagogische Hochschule Wien), Mag.<sup>a</sup> Elisabeth Allgäuer-Hackl MA (HLW Rankweil)**

### 2.3.1 Ausgangssituation

Ziel des Workshops war es, die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Sinne des LEPP-Prozesses an Hand von drei im Vorfeld definierten Maßnahmenbündeln zu diskutieren, die den TeilnehmerInnen zugeschickt worden waren. Diese drei Schwerpunkte waren die Entwicklung von Modulen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der LehrerInnenaus- und -fortbildung, die Professionalisierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund sowie die Förderung von Deutsch als Zweitsprache.

Der Workshop hatte eine besonders hohe und institutionell heterogene TeilnehmerInnenzahl. Beim gemeinsamen Einstieg wurde daher eine Fülle an dringend notwendigen Maßnahmen und Forderungen eingebracht. Diese bezogen sich u. a. auf die Notwendigkeit, das Sprach- bzw. Mehrsprachigkeitsbewusstsein bei allen zukünftigen PädagogInnen zu fördern, aber auch auf die dringend notwendige Vernetzung der tertiären Ausbildungseinrichtungen, die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen auf universitärem Niveau und die forschungsgeleitete sprachliche sowie fachdidaktische Ausbildung. Auch die gemeinsame Ausbildung aller Lehrenden für die Sekundarstufe I war eine Forderung, die mehrfach artikuliert wurde. Diese und weitere Vorschläge wurden in drei Untergruppen diskutiert. Die Bereiche überschneiden sich teilweise, es wird jedoch jeweils ein anderer Aspekt in den Vordergrund gerückt. Insgesamt sollte sich somit ein klares Bild von notwendigen Maßnahmen und Schritten ergeben, die in den Gruppen wie folgt zur Sprache kamen.

### 2.3.2 Mehrsprachigkeitsbewusstsein schaffen

Um ein Bewusstsein für Mehrsprachigkeit zu schaffen, das für die pädagogische Arbeit genutzt werden kann, ist es notwendig, ein Grundmodul „Mehrsprachigkeit“ zu entwickeln, welches in der Aus- und Fortbildung verpflichtend verankert sein sollte. Das heißt, es geht um das Einbeziehen des Themas Mehrsprachigkeit im Ausbildungscurriculum als fixes Element (auch für Lehramtsstudierende von nicht-sprachlichen Fächern).

#### Inhalte/Elemente des Grundmoduls „Mehrsprachigkeit“

- Künftige AbsolventInnen dieses Grundmoduls erleben Mehrsprachigkeit und lernen dabei innovative Methoden und Instrumente kennen, wie z. B. EuroCom<sup>13</sup> oder das Europäische Sprachenportfolio.
- Im Rahmen des Grundmoduls wird eine neue Sprache erlernt, d. h. die AbsolventInnen sind selbst Sprachlernende. Sie analysieren Spracherwerbsstrategien im Unterricht und erleben den Sprachlernprozess bewusst.
- Mit dem Grundmodul wird Bewusstsein in Bezug auf Mehrsprachigkeit und auf kulturelle und interkulturelle Aspekte entwickelt. AbsolventInnen eignen sich theoretisches Wissen an, reflektieren das erworbene Wissen und wenden dieses in der Realität an.<sup>14</sup>
- Der Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Klassen ist ein wichtiger Teil der Aus- bzw. Fortbildung

#### Organisatorische und strukturelle Maßnahmen

- Eine Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gilt als Voraussetzung dafür, dass dieses Grundmodul in Form von gemeinsam ausgearbeiteten universitären Lehrgängen bzw. PH-Lehrgängen eingeführt werden kann.

<sup>13</sup> EuroCom (Euro-Comprehension): Die EuroCom-Methode zeigt, wie man mit Vorkenntnissen einer Sprache schnell rezeptive Lesekompetenz in allen genetisch verwandten Sprachen eines Sprachzweiges erlangen kann. ([www.eurocomcenter.de](http://www.eurocomcenter.de), [www.eurocomrom.de](http://www.eurocomrom.de), 31.3.2009)

<sup>14</sup> Vgl. z. B. Forschungsschwerpunkt „Mehrsprachigkeit“ an der Universität Innsbruck.

- Das Grundmodul „Mehrsprachigkeit“ ist dringend im Curriculum der LehrerInnenausbildung aller Institutionen zu verankern, als berufsbegleitende Fortbildung weiterzuführen und auch als schulinterne LehrerInnenfortbildung (SCHILF) anzubieten.
- Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (Universität Innsbruck) könnte als Modell dienen und von anderen Institutionen übernommen bzw. adaptiert werden.
- Ein weiterer Vorschlag betrifft die Erstellung eines ReferentInnenpools (vgl. z. B. die Weiterbildungsreihe „Train the Trainer“<sup>15</sup>).

### 2.3.3 Pflichtschulfach „Sprache“ und LehrerInnenbildung

Die Einführung eines Pflichtschulfachs „Sprache“ und damit verknüpft die Entwicklung eines Grundmoduls oder Fortbildungslehrgangs „Sprachliche Bildung“ für alle Lehrenden wird als dringend erachtet und wurde in einer Untergruppe ausführlich diskutiert.<sup>16</sup> Die Entwicklung eines sprachensübergreifenden, einzelsprachenunabhängigen Rahmencurriculums für ein neues Pflichtschulfach „Sprache“ bzw. „Sprachbewusstheit“ ist eine ergänzende zentrale Maßnahme. Mögliche Themen und Inhalte: Sprachen der Welt, Migration und Sprache, Sprache als Chance – Sprache als Barriere, Sprachbewusstheit/*language awareness/eveil aux langues*<sup>17</sup>, Spracherwerbskonzepte und Kommunikationsformen.

In Vorbereitung auf das Rahmencurriculum für ein solches neues Pflichtschulfach sollte die Aus- und Fortbildung ein Rahmencurriculum mit dem Titel „Sprachliche Bildung“ für alle PädagogInnen – im Prinzip sind das alle Lehrenden<sup>18</sup> – sowie ein spezielles Curriculum für die Berechtigung zum Unterrichten des Faches „Sprache“ entwickeln (siehe auch Grundmodul „Mehrsprachigkeit“).

AbsolventInnen dieses speziellen Curriculums könnten zukünftig an Schulen die Funktion einer/eines Sprachberaters/in bzw. einer Sprachombudsperson ausüben und dabei auch kulturelle und sprachliche Vermittlung übernehmen. Sie sollten die Sprachen der Kinder und deren Familien aufgreifen und erkennen können; weiters wäre eine Verbindungsperson zwischen Lehrpersonen, dem Schulmanagement und den Eltern dringend vonnöten, wenn die Eltern eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen.

### 2.3.4 Kompetenz in Einzelsprachen sichern

Die Qualität der sprachlichen Kompetenz von FremdsprachenlehrerInnen soll mit den folgenden Maßnahmen gesichert werden:

15 Weiterbildungsreihe „Train the Trainer“ für die Weiterqualifizierung von Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen im Bereich der *Language and Cultural Awareness* – einer Initiative entwickelt von der Pädagogischen Hochschule Wien (VR Dr. Zemanek, Prof. Dr. Furch) in Zusammenarbeit mit dem Referat für Migration und Schule des BMUKK (MR<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Fleck). Die erste Veranstaltung fand im Oktober 2008 statt, eine zweite im Dezember 2008. Für August/September 2009 ist eine dritte Veranstaltung geplant.

16 Vgl. dazu auch die Ausführungen von Hans Reich in seinem Eröffnungsreferat auf S. 61 dieses Berichts.

17 Vgl. Eva Vetter. *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht?* Wien: 2008 (Habilitationsschrift).

18 Vgl. Stephen Andrews. *Teacher Language Awareness*. Cambridge: CUP, 2007.

## In der Ausbildung

- Festschreiben von Minimalstandards in Bezug auf Fachdidaktik, Sprachlehr- und -lernforschung und den Grad der Sprachkompetenz für Bachelor-/Masterabschlüsse (ECTS-Punkte).
- Verpflichtender Auslandsaufenthalt für Sprachenstudierende in dem Land, in dem die Sprache, die diese Personen später als Lehrende vermitteln werden, gesprochen wird.
- Von manchen Workshop-TeilnehmerInnen wird ein Master Degree (MA) als künftige Grundausbildung für alle Lehramtsstudierenden aller Bildungseinrichtungen gefordert, andere meinen, zumindest die Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II sollten mit einem MA abschließen.

## In der Fort- und Weiterbildung

- Entwicklung eines Fortbildungskonzepts zur Sicherung der Sprachkompetenz im Laufe der Berufstätigkeit (z. B. regelmäßiger verpflichtender Auslandsaufenthalt für Sprachlehrpersonen im Sinne des lebenslangen Lernens).

## Organisatorische Anliegen

- Größere institutionelle Durchlässigkeit für AbsolventInnen schaffen: UniversitätsabsolventInnen sollten mit Zusatzausbildung auch in einer Pflichtschule unterrichten können.
- Eine größere Flexibilität sollte auch für die Anstellung von MuttersprachenlehrerInnen geschaffen werden.

### 2.3.5 DaZ-Grundausbildung für ALLE PädagogInnen

Angesichts der steigenden sprachlich-kulturellen Heterogenität in den Schulklassen ist es notwendig, die Lehrenden für die Sprachen- und Kulturenvielfalt zu sensibilisieren (vgl. Grundmodul „Sprache“ bzw. „Mehrsprachigkeit“) und diese Vielfalt im Unterricht zu nutzen. Begleitend und ergänzend dazu sollte im Bereich der Methodik und Didaktik von DaF/DaZ ein Basismodul für ALLE Lehrpersonen angeboten werden (Vorschlag: 4 ECTS), denn jeder Unterricht ist Sprachunterricht.

### 2.3.6 Diversifizierung des Sprachenangebots

Konsens besteht in der Forderung, dass das Sprachenangebot an Kindergärten und Schulen sowie in der LehrerInnenbildung, vor allem an den Pädagogischen Hochschulen, erweitert werden muss. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken dabei anerkannte und neue Minderheitensprachen bzw. Migrationssprachen. Folgende Ideen zur Konkretisierung wurden definiert:

## **Veränderung der derzeitigen sprachlichen Bildungsangebote in Kindergarten und Schule**

In Kindergarten und Volksschule sollte das Angebot einer zweiten Sprache, vornehmlich aus den vorhandenen Erstsprachen der Kinder, eingeführt werden. Ab der ersten Klasse der Sekundarstufe I könnte bilingualer Unterricht sowie eine dritte Sprache zur Wahl (vornehmlich eine Minderheiten- bzw. Migrations-sprache) angeboten werden. Wahlangebote für weitere Sprachen auf der Sekundarstufe II ergänzen das Angebot und führen somit zu einer Diversifizierung des Sprachenangebots und zur Verbesserung der Kompetenz in den Erstsprachen.

## **Veränderungen in der LehrerInnenausbildung**

Für die Ausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wird ein Basisstudium „Sprachen“ (siehe auch Grundmodule oben) sowie ein darauf aufbauendes Fachstudium (Englisch, Polnisch, ...) vorgeschlagen. An den Universitäten besteht bereits ein breites Studienangebot an Sprachen, jedoch werden manche Migrations-sprachen noch nicht als Lehramtsstudien angeboten, d. h. auch hier sind Verbesserungen dringend notwendig. Selbst für die im Lehrplan der Sekundarstufe bereits verankerten Sprachen, wie etwa Türkisch, gibt es für die Ausbildung der dafür notwendigen Lehrpersonen kein Studienangebot! Jedoch muss vor allem das Sprachenangebot an den Pädagogischen Hochschulen erweitert und verbessert werden.

## **Gewünschte Änderungen der Rahmenbedingungen**

- Mehrsprachigkeit in allen Lehrplänen berücksichtigen.
- Die Ausbildung zu SprachenlehrerInnen ermöglichen (anstatt nur auf die Einzelsprache zu fokussieren).
- Ein erweitertes Sprachenangebot für die Entwicklung von attraktiven Schulprofilen nutzen.
- Die österreichische Gebärdensprache (ÖGS) ist in dieser Erweiterung zu berücksichtigen, da es nicht genügend ÖGS-LehrerInnen gibt.

### **2.3.7 Professionalisierung des Muttersprachlichen Unterrichts**

Anzustreben ist die Professionalisierung von Muttersprachlichen LehrerInnen bzw. die Öffnung der Erstausbildung für LehrerInnen mit Migrationshintergrund für weitere Sprachen (MigrantInnensprachen).

Für das Hauptschullehramt bedeutet dies:

- Neueinführung eines Hauptschul-Lehramtsfaches für die Sprachen Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Polnisch, Ungarisch etc. im Sinne einer Erweiterung der Sprachenpalette. Diese Lehramtsfächer sollten bisherigen Lehramtsstudien für die Sprachen Deutsch oder Englisch in der Erstausbildung gleichgestellt werden.
- Curriculumsentwicklung durch eine Kooperation zwischen Landesschulräten, Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

- Regionale Schwerpunktsetzungen sollten möglich sein, z. B. Wien: Türkisch, BKS; Burgenland: Ungarisch, Kroatisch; NÖ: Tschechisch ...

Für das Volksschul-/Sonderschullehramt bedeutet es:

- Professionalisierung von Studierenden mit Migrationshintergrund und Kenntnissen in MigrantInnensprachen für den Volksschul-/Sonderschulbereich durch eine Spezialisierung im 5./6. Semester parallel oder als Fortbildungsangebot in einem 7./8. Semester. Zu diskutieren wäre in diesem Zusammenhang die Entwicklung eines spezifischen Curriculums für einen Lehrgang, der zu einem zusätzlichen bzw. höheren Abschluss (MA) führt.
- Erstellen eines Curriculums zur Österreichischen Gebärdensprache für Studierende des Sonderschulbereichs: 3. bis 8. Semester parallel und additiv.
- Studienschwerpunkte für beide Zielgruppen könnten sein:
  - Linguistik – Basiswissen
  - Hebung der eigenen Muttersprachenkompetenz
  - Methodik und Didaktik des Spracherwerbs
  - Kontrastivität zwischen der jeweiligen Muttersprache und der deutschen Sprache
  - Entwickeln/Kennenlernen geeigneter Unterrichtsmaterialien, Analysen
  - Praxis in der Rolle als muttersprachliche Lehrperson

### Strukturelle Veränderungsanliegen

Im Rahmen der Diskussion im Workshop wurde der dringende Wunsch an das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herangetragen, die bestehende Bundesarbeitsgruppe zur Professionalisierung des Muttersprachenunterrichts weiter zu führen.

Nach der Professionalisierung von Muttersprachlichen Lehrpersonen ist an deren bessere Einstufung sowie die Verbesserung des Dienstrechts zu denken, was finanzielle Ressourcen notwendig macht.

Im Rahmen des Zulassungsverfahrens für ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule sollte es für BewerberInnen mit Migrationshintergrund, die den Deutsch-Aufnahmetest NICHT positiv absolviert haben, eine Chance auf Nachqualifikation geben, und zwar mit der Verpflichtung, einen Deutsch-Stützkurs im ersten Studienjahr als Freifachangebot zusätzlich zum Normalcurriculum zu besuchen.

### 2.3.8 Forschungsgeleitete LehrerInnenbildung und Vernetzung<sup>19</sup>

Zu diesem Thema wurden folgende Maßnahmen genannt:

- Forschungsgeleitetes Unterrichten anstreben: Forschung zu Mehrsprachigkeit (Angewandte Sprachwissenschaft) soll als Grundlage für methodisch-didaktische Konzepte dienen.

19 Vgl. dazu in der Folge auch Kap. 2.7, S. 49f.

- Dissertationsstipendien für Personen ermöglichen, die nach mehrjähriger Erfahrung im Bildungsbereich eine Dissertation schreiben bzw. Bachelor-/Masterarbeiten verfassen wollen.
- Wenn der Forschungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen (als Gesetz vorhanden) umgesetzt werden soll, dann müssen die Rahmenbedingungen verbessert werden. Es muss z. B. zu einem Überdenken der Zeitrressourcen für PH-ProfessorInnen kommen, denn bei einer Lehrverpflichtung von mindestens 16 Werteinheiten pro Woche ist Forschung kaum möglich.
- Die Vernetzung der LehrerInnenaus- und -fortbildung ist ein wichtiges Anliegen: In einer Untergruppe wurde die Einrichtung einer *task force* gefordert, die aus VertreterInnen unterschiedlicher Einrichtungen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, BAKIPs, Konferenz der Erwachsenenbildung/KEBÖ...) besteht und der Schubladisierung in der Ausbildung entgegen wirken könnte. Darunter wird eine institutionenunabhängige Koordinationsstelle verstanden, deren Aufgaben z. B. Personalentwicklung, Vernetzung und Curriculumsentwicklung (zumindest für die Fortbildung) sein könnten.

Weiters wurde vorgeschlagen, *good practice*-Beispiele zu sammeln sowie die Curricula zu durchleuchten, um das Potenzial für Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachbewusstsein (innerhalb einer Institution) zu eruieren und zu nutzen. Insgesamt sollten *bottom up*- und *top down*-Vorgehen zusammenspielen. Daher sind die Leistungsvereinbarungen ein wichtiges Instrument zur Sicherung der Umsetzung von Maßnahmen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen – einerseits der Ziel- und Leistungsplan des BMUKK mit den Pädagogischen Hochschulen, andererseits die Leistungsvereinbarung des BMWF mit den Universitäten. Im Zuge dieser Leistungsvereinbarungen sollen u. a. Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit eingefordert bzw. aufeinander abgestimmt werden.

## 2.4 Anerkannte Minderheitensprachen und Regionalsprachen – Angebot und Nachfrage

### **Workshop 4-Team: LSI<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Edith Mühlgaszner (LSR für Burgenland: Minderheitenschulwesen), FI Dr. Franz Schimek (Stadtschulrat für Wien)**

Um Maßnahmen zu definieren, die das Angebot von anerkannten Minderheitensprachen und Regionalsprachen sicherstellen bzw. erweitern und die Akzeptanz erhöhen, wurden zu Beginn des Workshops von den TeilnehmerInnen die eigenen Arbeitsbereiche präsentiert und daraus resultierende Mängel und Probleme als Punkte formuliert, die prioritär im Workshop bearbeitet werden sollten. Die Zusammensetzung der Gruppe war dadurch gekennzeichnet, dass die Mitglieder Erfahrungen aus dem Bereich der anerkannten Volksgruppen in Österreich hatten – sowohl als Angehörige von Volksgruppen als auch als Verantwortliche und MitarbeiterInnen im öffentlichen Dienst oder in Organisationen – oder auch internationale Erfahrungen einbringen konnten. Besonders bereichernd war die Mitarbeit eines Vertreters des Gehörlosenbundes, durch dessen Darlegungen viele Teilnehmende des Workshops ein Informationsdefizit im Bereich der Möglichkeiten und Angebote in bzw. für Österreichische Gebärdensprache verringern konnten.

Der Erfahrungsaustausch war für die Anwesenden äußerst interessant, da sowohl inhaltlich als auch organisatorisch verschiedene Ansätze in der Arbeit bestehen. Auf Grund der gesetzlichen Lage und der vorhandenen Strukturen sind die Möglichkeiten im Burgenland und in Kärnten auf einer breiten Basis ausgebaut und das Erlernen der jeweiligen Volksgruppensprachen theoretisch für alle Schüle-

rInnen möglich. In der praktischen Umsetzung gibt es allerdings organisatorisch bedingte Einschränkungen (z. B. fehlende Kontinuität in den Angeboten).

Nach den Erfahrungsberichten wurden die Diskussionsschwerpunkte auf folgende Hauptthemen gelegt:

- Annahme, Verbreitung, Qualitätssicherung an Schulen
- Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen
- Erwachsenenbildung, Wirtschaft, Öffentlichkeit
- Sicherstellung eines vernetzten Angebots
- Prestigehebung der Sprachen
- Setzen von Maßnahmen für den Einsatz von Gebärdensprache

Die konkrete Auseinandersetzung mit der Thematik erstreckte sich auf fünf Arbeitsfelder: Sicherstellung der Kontinuität, Verbreiterung des Angebots, Evaluation der gesetzten Maßnahmen, LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung und Publizitätsmaßnahmen.

### 2.4.1 Sicherstellung der Kontinuität

Es gibt derzeit in Österreich kein Beispiel einer Minderheiten- oder Regionalsprache, die auf breiter Basis kontinuierlich durch das gesamte Schulsystem gewählt bzw. gelernt werden kann.

#### Beispiele

Für die anerkannten Volksgruppensprachen Kroatisch und Ungarisch im Burgenland sowie Slowenisch in Kärnten besteht eine Bruchlinie beim Übergang von der Grundstufe zur Sekundarstufe I und von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II, da die organisatorischen Bedingungen oft eine Nichtteilnahme der SchülerInnen am Sprachenunterricht zur Konsequenz haben.

Für den Unterricht in Roman im Burgenland sind die Bedingungen für die Umsetzung auf Grund der geringen Population und des nicht vorhandenen Lehrpersonals besonders schwierig.

In Wien bietet die bilinguale Primar- und Sekundarschule des Schulvereins Komensky zweisprachigen Unterricht in Tschechisch und Slowakisch (Volksschule, Kooperative Mittelschule, allgemein bildende höhere Schule) für derzeit mehr als 300 SchülerInnen an. Grundsätzlich muss festgestellt werden, dass auf Grund der geografischen Lage Wiens sich ein sehr heterogenes Bild hinsichtlich der SchülerInnenpopulation ergibt. Durch die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangssituationen der SchülerInnen ist ein großes Maß an differenziertem Vorgehen erforderlich. Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch (Projekt Hungaricum) werden an Wiener Schulen als unverbindliche Übung im Ausmaß von jeweils zwei Wochenstunden angeboten. Die Sprachen werden sowohl als „Lebende Fremdsprache“ als auch als Muttersprache bzw. als Zweit- oder Drittsprache angeboten, was ein großes Maß an individualisiertem Unterricht erforderlich macht, der in Sammelgruppen erfolgt, d. h., Kinder aus verschiedenen Schulen kommen zum gemeinsamen Unterricht an einen Standort zusammen.

Laut Aussage des Vertreters des Gehörlosenbundes ist die Lage für Gehörlose in Österreich besonders schwierig. Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) gilt zwar als anerkannte Minderheitensprache, die Realisierung von Angeboten im öffentlichen Schulsystem sei aber kaum vorhanden.

Die Integration von Gehörlosen passiert de facto nicht, da Betroffene einerseits in eigenen Schulen unterrichtet werden und andererseits das Angebot zum Erlernen der Gebärdensprache für hörende Kinder nicht eröffnet wird. Dies bedeutet, dass sowohl Strukturen für die Angebotseröffnung für ÖGS geschaffen als auch Schritte zur Wahrung und zum Ausbau der Kontinuität bis in den tertiären Bereich gesetzt werden müssen.

## 2.4.2 Verbreiterung des Angebots

Die Effizienz der Angebote könnte durch eine bessere und dichtere Vernetzung zwischen Schule und außerschulischen Institutionen erhöht werden. Notwendig wäre auch eine Vernetzung zwischen ähnlich betroffenen Regionen und Bundesländern, um Erfahrungen und Strukturen zu nutzen. Über die Bundesebene sollten Koordinationsstellen in den Bundesländern miteinander vernetzt werden, wofür es zuständige Ansprechpersonen geben müsste. Im Rahmen von Pilotprojekten könnte eine Plattform für die Erprobung von fachdidaktischen, innovativen Maßnahmen und Materialien forciert werden.

## 2.4.3 Evaluation der gesetzten Maßnahmen

Kinder bringen vielfach mehrsprachige Zugänge mit, wobei die Kompetenzen in den einzelnen Sprachen verschieden ausgeprägt sein können. Die Hebung der Qualität ist in jedem Fall anzustreben. Dazu wäre aber auch ein Instrumentarium zur Sprachstandsmessung notwendig, damit der Ausgangspunkt vom Niveau her bestimmt werden kann und Fortschritte in jeder der gelernten Sprachen bewertet werden können. Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen (u. a. niedrigere Klassenschülerhöchstzahl), um mit innerer Differenzierung und Individualisierung arbeiten zu können, sind dabei unumgänglich.

Durchgeführte Maßnahmen und Projekte bedürfen, um weitere Optimierungen zu erreichen, auf jeden Fall einer Evaluierung, die zunächst schulintern bzw. innerhalb der durchführenden Organisation selbst passieren muss. Die Schulen müssen dabei von der örtlichen Schulaufsicht unterstützt werden. Im Landesvergleich können die gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse Ausgangspunkt für neue kreative Vorhaben werden. Auch eine wissenschaftliche Begleitung und externe Evaluation ist unumgänglich.

## 2.4.4 LehrerInnenbildung

Grundsätzlich müssen die verschiedenen Initiativen für PädagogInnen aller Schulstufen bis hin zur Matura gesetzt werden. Sehr oft versickern die Ansätze mit steigender Schulstufe immer mehr. Die Motivation der LehrerInnen im Primarbereich ist oft groß, die Unterstützung seitens der Eltern noch von größerer Begeisterung getragen, die im Sekundarbereich jedoch absinkt.

Da die Zahl der Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund in den österreichischen Schulklassen zunimmt, muss die Qualifikation der LehrerInnen in diese Richtung entsprechend vervollständigt und verbessert werden.<sup>20</sup> Das Angebot an Fortbildungen zur Erlangung von Zusatzqualifikationen – speziell zur Erhöhung der eigenen Sprachkompetenz – müsste verbindlich werden und auch Auslandsaufenthalte beinhalten. Grundkenntnisse in Zwei-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik sollten ver-

<sup>20</sup> Vgl. auch die Ergebnisse des Workshops zum Thema „LehrerInnenbildung“ (Kap. 2.3).

bindlich von allen im Bildungsbereich tätigen Personen nachweislich erbracht werden. Dabei könnte bereits in der LehrerInnenausbildung das kulturelle und sprachliche Potenzial von Studierenden aus anderen Herkunftsländern und Kulturen genutzt werden.

Die Nutzung der Ressourcen von Vereinen und Institutionen, die Nachqualifizierungsangebote machen, wie z. B. Crashkurse, sollten in das Fortbildungsangebot für PädagogInnen aufgenommen werden. Personen, die diese unterstützenden Maßnahmen in Anspruch nehmen, motivieren möglicherweise mit ihrem Engagement weitere Personen, was wiederum die Nachhaltigkeit erhöht.

Von besonderer Bedeutung ist die Befähigung der Lehrpersonen, das vorhandene sprachliche bzw. mehrsprachige Potenzial bei Kindern in der schulischen Arbeit zu berücksichtigen und für andere SchülerInnen nutzbar zu machen. Dem Erkennen und Nutzen des interkulturellen Potenzials in den Schulklassen, unabhängig von der sprachlichen Seite, muss in Zukunft mehr Aufmerksamkeit beigegeben werden.

## 2.4.5 Publizitätsmaßnahmen

Für eine erfolgreiche Umsetzung der oben aufgezählten Maßnahmen bedarf es einer gut geplanten Realisierungsstrategie, die sich auf mehrere Säulen stützen muss. In erster Linie müssen PädagogInnen, Eltern und SchülerInnen von Seiten der Schulebene über bestehende Möglichkeiten stärker informiert werden. Vielfach werden Angebote zu bescheiden nach außen getragen, sodass sie potenzielle KundInnen nicht immer erreichen. Der Informationstransfer soll durch Einbindung beteiligter Institutionen, Vereine und Organisationen optimiert werden. Ein wesentlicher Pfeiler in der Verwirklichung der Chancen für junge Menschen in der Ausbildung oder auch für Interessierte im zweiten Bildungsweg ist die Überzeugung der verantwortlichen PolitikerInnen in den verschiedenen Ebenen, da dort die Ressourcen dafür freigegeben werden müssen. Die jeweilige Behörde (Landesschulrat/Stadtschulrat) muss den PädagogInnen vor Ort volle Unterstützung bieten.

Der modernen Zeit angemessen sollte die Verbreitung und Information auf allen zur Verfügung stehenden medialen Ebenen passieren (Printmedien, Internet, Fernsehen,...).

Zur Förderung der Volksgruppensprachen ist es zwingend notwendig, die Volksgruppenbeiräte, die beim Bundeskanzleramt angesiedelt sind, in die Förderung ihrer Sprachen einzubinden und auch die vorhandenen finanziellen Mittel gemeinsam einzusetzen. Bezüglich der Regional- und Nachbarsprachen werden grenzüberschreitende Projekte in Zukunft noch mehr an Bedeutung gewinnen.

Informationen über mögliche EU-Förderungen im Bildungsbereich müssten stärker kommuniziert werden, damit mehr Schulen und Bildungseinrichtungen das Potenzial auch besser nutzen können.

Im Zuge der Diskussion über Maßnahmen für Gehörlose wurde besonders stark der Gedanke artikuliert, eine möglichst vollständige Integration Gehörloser im allgemeinen Bildungssystem zu erreichen. Als eine der Bedingungen müssten entsprechende Inhalte in den Lehrplänen enthalten sein. Der Österreichische Gehörlosenbund hat diesbezüglich bereits einen Vorschlag im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eingebracht. Die Führung eines Lehrgangs für Gebärdensprache sollte zumindest an der Pädagogischen Hochschule in Wien regulär verankert sein, damit notwendiges zweisprachiges Lehrpersonal ausgebildet werden kann (bisher wurde erst EIN derartiger Lehrgang durchgeführt). Darüber hinaus wäre die Ausbildung von hörenden LehrerInnen in der Gebärdensprache ein erster Schritt auf dem Weg zur Umsetzung der Integration von Gehörlosen in Schulen.

Dies bedingt auch, dass die Gebärdensprache als Muttersprache bzw. Erstsprache anerkannt wird. In diesem Zusammenhang ist es daher auch wichtig, dass Gehörlose ein Lehramtsstudium absolvieren können. Derzeit gibt es in Österreich etwa sechs Gehörlose, die eine Lehramtsprüfung abgelegt haben.

## Schlussbemerkungen

Allgemein wurde festgestellt, dass in den letzten Jahren Sprachenlernen insgesamt, aber auch das Erlernen von Volksgruppen-, Regional- und Nachbarsprachen im Besonderen an Bedeutung gewann – sowohl bei den Eltern als auch in der Wirtschaft und Öffentlichkeit. Daher erwartet man auch von den Schulen entsprechende Angebote. Es muss von den politisch Verantwortlichen dafür Sorge getragen werden, dass die Ressourcen für diesen Bereich bereitgestellt werden.

Eine Wertschätzung für ALLE Sprachen muss sich im Bewusstsein der Gesellschaft stärker verankern, damit auch SprecherInnen weniger häufig verbreiteter Sprachen eine Anerkennung ihrer Sprache erfahren und sie nicht als minderwertig empfinden.

Insgesamt kann die positive Konkurrenz in der pädagogischen Arbeit zwischen Schulen neue Impulse und Motivationsschübe bei PädagogInnen bewirken. Es ist daher wichtig, dass die Unterstützungsstrukturen für aktive Schulen und Möglichkeiten von grenzüberschreitenden Initiativen ausgebaut werden.

Die steigende Bedeutung von umfangreichen Sprachkenntnissen in mehreren Sprachen zeigt sich in der Wirtschaft, im Dienstleistungsbereich (vor allem im Gesundheitsbereich), aber auch bei der Exekutive, im Verwaltungsbereich und im Tourismus in besonderer Weise. Diese Tatsache kann dazu beitragen, auch Akzeptanz und Prestige von anerkannten Minderheitensprachen und Regionalsprachen zu erhöhen.

## 2.5 Sprachliche Kompetenzen von MigrantInnen

**Workshop 5-Team: MR<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Elfie Fleck (BMUKK), Mag.<sup>a</sup> Angelika Hrubesch (Jugendbildungszentrum an der VHS Ottakring), Mag.<sup>a</sup> Gordana Ilić-Marković (Universität Wien)**

Ziel des Workshops war es, Maßnahmen zur Förderung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen zu definieren, um MigrantInnen bessere Chancen in Bildung und Beruf zu eröffnen und ihnen zu ermöglichen, ihre sprachlichen Ressourcen besser zu nützen. Die große Spannweite des Themas, vor allem die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Schule und Erwachsenenbildung, stellte eine gewisse Herausforderung für die TeilnehmerInnen dar. Bei den im Folgenden vorgestellten Maßnahmen handelt es sich zwangsläufig nur um einen kleinen Ausschnitt aus der umfangreichen Thematik. Gelegentliche inhaltliche Überschneidungen zwischen den im Folgenden genannten vier möglichen Maßnahmen sowie Querverbindungen zu den anderen Workshops sind unvermeidlich und ausdrücklich erwünscht.

## **2.5.1 Entwicklung eines Instrumentariums zum Sichtbarmachen (erst)sprachlicher Kompetenzen – verstärkte Nutzung der (erst)sprachlichen Kompetenzen von MigrantInnen**

### **Status Quo**

MigrantInnen werden in Schule und Beruf an der einsprachigen Mehrheitsbevölkerung gemessen – ein Vergleich, der in den meisten Fällen zu ihren Ungunsten ausfällt, denn als Beurteilungsmaßstab wird ausschließlich die Deutschkompetenz von MigrantInnen (gemessen an einem muttersprachlichen Niveau) herangezogen, während nach ihren weiteren sprachlichen Ressourcen selten gefragt wird. Dieses Potenzial bleibt daher unentdeckt und wird in der Folge auch von den Betroffenen selbst geringgeschätzt.

### **Ziel**

Eine verstärkte Einbeziehung der (erst)sprachlichen Kompetenzen von migrantischen SchülerInnen und erwachsenen MigrantInnen in allen Bildungseinrichtungen und am Arbeitsmarkt käme nicht nur den Betroffenen, sondern auch der Gesamtgesellschaft und der Wirtschaft zugute. Es wäre an der Zeit, den bisher vorherrschenden defizitorientierten Ansatz durch eine ressourcenorientierte Betrachtungsweise zu ersetzen.

Durch das Sichtbarmachen der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen soll das sprachliche Selbstbewusstsein von MigrantInnen gestärkt und die Aufnahmegesellschaft für den Sprachenreichtum von Zuwanderern/Zuwanderinnen sensibilisiert werden.

### **Schule**

Die Erstellung von „Schulsprachprofilen“, etwa durch sprachenbiografische Workshops, ergänzt durch Interviews mit SchulleiterInnen und LehrerInnen, ist geeignet, das sprachliche Selbstbewusstsein von mehrsprachigen SchülerInnen zu heben und allen Beteiligten dieses vernachlässigte Potenzial ins Bewusstsein zu rufen. Dieser Zugang soll insbesondere Standorte, die als ‚Ausländerschulen‘ stigmatisiert sind, ermutigen, sich neu – und zwar positiv – zu definieren, und sie bestärken, das schulische Sprachenangebot zu erweitern sowie mehrsprachige SchülerInnen zu ermuntern, muttersprachliche Angebote verstärkt wahrzunehmen.

### **Erwachsenenbildung**

Mit der Entwicklung eines Instrumentariums zur stärkeren Sichtbarmachung sprachlicher Kompetenzen von MigrantInnen (z. B. Portfolio, ...) könnten Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wie etwa die Volkshochschulen, betraut sein, die Erfahrung im Sprachenunterricht und in der Arbeit mit MigrantInnen haben. Es geht dabei weniger um die Überprüfbarkeit sprachlicher Kompetenzen (weshalb deren Darstellung in einem ersten Schritt durchaus auf der Selbsteinschätzung der MigrantInnen beruhen könnte), sondern um eine Bewusstseinsbildung bei den MigrantInnen selbst und um eine Sensibilisierung der Aufnahmegesellschaft, vor allem auch jener Stellen, die für die Ausstellung von Aufenthaltstiteln und für die Unterzeichnung der Integrationsvereinbarung verantwortlich und da-

mit eine wichtige Anlaufstelle für MigrantInnen sind. In den Einrichtungen der Erwachsenenbildung könnte eine solche Neuentwicklung in Beratung und Kursmaßnahmen implementiert werden.

## **2.5.2 Schaffung und Ausweitung differenzierter L1-Angebote für Schule und Erwachsenenbildung**

### **2.5.2.1 Schule**

#### **Status Quo**

Das SchUG sowie die Lehrpläne bieten grundsätzlich die Chance, das erstsprachliche Potenzial der SchülerInnen besser auszuschöpfen, als dies in der Praxis üblich ist. Die Umsetzung scheitert jedoch an einer Vielzahl von Faktoren:

- Teilweise sind die gesetzlich vorgesehenen Möglichkeiten viel zu wenig bekannt.
- Die Personalressourcen für den muttersprachlichen Unterricht an den allgemein bildenden Pflichtschulen werden von den Ländern vergeben und nicht zentral gesteuert, was in den letzten Jahren teilweise zu einem eklatanten Rückgang dieses Angebots geführt hat.
- Vielfach verunmöglichen organisatorische Hürden die Einrichtung des muttersprachlichen Unterrichts.
- Die muttersprachlichen LehrerInnen sind dienst- und besoldungsrechtlich schlechter gestellt.
- Teilweise reicht die Erstausbildung der muttersprachlichen LehrerInnen für den erstsprachlichen Unterricht in der Migration nicht aus.
- Im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen existiert (noch) kein Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht.
- Generell sind Angebote zur Förderung der Erstsprachen bzw. Projekte zur Sprachaufmerksamkeit für alle SchülerInnen vor allem an Volksschulen zu finden. Es fehlt weitgehend an Angeboten in der Sekundarstufe I und II, sodass eine kontinuierliche Förderung der Erstsprachen nicht gegeben ist.
- Die Sinnhaftigkeit der schulischen Förderung der Erstsprache wird nicht von allen LehrerInnen, SchulleiterInnen, Schulbehörden geteilt und dementsprechend nicht beworben. Vielfach wird die muttersprachliche Förderung als Konkurrenz zum Deutscherwerb gesehen.
- Die Eltern selbst sind von der Möglichkeit des muttersprachlichen Unterrichts nicht informiert oder messen ihm keine Bedeutung bei.

#### **Positive Entwicklungen**

- In den letzten Jahren wurde der muttersprachliche Unterricht im Bereich der Wiener allgemein bildenden höheren Schulen deutlich ausgebaut.

- Das Spektrum der im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts angebotenen Sprachen hat sich in den letzten Jahren sukzessive erweitert.
- Viele Schulen setzen sich mit der an ihrem Standort vorhandenen Mehrsprachigkeit kreativ auseinander (z. B. Sprachateliers an einer Volksschule im 15. Bezirk in Wien).
- Die Initiative „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!“ des BMUKK bietet Schulen die Möglichkeit, sich mit diesen Fragestellungen intensiver zu beschäftigen.<sup>21</sup>

### **Daraus resultieren folgende mittelfristige Ziele<sup>22</sup>:**

- Verpflichtende Verankerung der Themen „Mehrsprachigkeit“, „Interkulturalität“, „Grundlagen des Spracherwerbs“, „Sprachaufmerksamkeit“ u. ä. in der Erstausbildung für LehrerInnen ALLER Gegenstände an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.
- Verpflichtende Angebote zu Deutsch als Zweitsprache für zukünftige VolksschullehrerInnen sowie für DeutschlehrerInnen aller Schularten.
- Österreichische Erstausbildung zur muttersprachlichen Lehrkraft an den Pädagogischen Hochschulen.
- Maßnahmen zur Nachqualifikation bereits tätiger muttersprachlicher LehrerInnen mit entsprechenden dienst- und besoldungsrechtlichen Konsequenzen.
- Flächendeckende Angebote zu den genannten Themen in der LehrerInnenweiterbildung.
- Informationsoffensive bei Schulbehörden, SchulleiterInnen, LehrerInnen, Eltern.
- Zentrale Vergabe zweckgebundener Ressourcen für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht und für den muttersprachlichen Unterricht.
- Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien für den muttersprachlichen Unterricht.
- Berücksichtigung (erst)sprachlicher Kompetenzen bei der Beurteilung, z. B. Sprachenportfolios (vgl. Punkt 2.5.4).
- Berücksichtigung der Erstsprache bei der Matura (in Analogie zu bereits bestehenden bilingualen Schulformen).
- Unterstützung der weiterführenden Schulen bei der Öffnung ihres Fremdsprachenangebots (Lehrplangrundlage besteht) – flexibler Unterricht, der auf den teilweise bereits vorhandenen muttersprachlichen Kompetenzen aufbaut.
- Ausweitung des Sprachenkanons für die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ an den Volksschulen. (Derzeit sind viele im Lebensumfeld der Kinder präsenten Sprachen nicht inkludiert.)

21 Vgl. [www.projekte-interkulturell.at](http://www.projekte-interkulturell.at) (Mai 2009).

22 Vgl. dazu auch Kap. 2.3 zur LehrerInnenbildung.

- Präsenz der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität am Standort Schule (Plakate, Informationsschilder, Bücher in der Schulbibliothek etc. in verschiedenen Sprachen/Schriften).

### 2.5.2.2 Erwachsenenbildung

#### Status Quo

Während in den Schulen die Möglichkeit des muttersprachlichen Unterrichts grundsätzlich gegeben ist, haben Erwachsene und Jugendliche außerhalb der Schule keinerlei Anspruch auf Maßnahmen, welche die Weiterentwicklung ihrer Erstsprache unterstützen. Dies wird unter der aktuellen Gesetzeslage verstärkt durch die Integrationsvereinbarung, die ausschließlich auf die Verbesserung der Deutschkenntnisse von Zuwanderern/Zuwanderinnen abzielt, ohne zu bedenken, dass auch die Aufnahmegesellschaft vom Sprachenreichtum der MigrantInnen profitieren könnte. Anstatt von allen aus Drittstaaten zugewanderten Menschen in allen Fertigungsbereichen Deutsch ‚auf A2-Niveau‘ zu verlangen, wären flexible Angebote, ausgehend von den realen Sprachenprofilen und Sprachlernbedürfnissen der Betroffenen, verstärkt anzubieten, z. B. kann für manche Berufe der Schwerpunkt auf Leseverständnis liegen oder es können berufsspezifische Sprachkurse (z. B. für im Gesundheitsbereich Tätige) oder Lehrgänge für *community interpreting* angeboten werden.

Derzeit sind es vor allem private Vereine und Initiativen von MigrantInnen, die sich der Förderung der Herkunftssprachen, etwa in Form von Alphabetisierungslehrgängen (auf Dari, Arabisch etc.) oder Sprachkursen für die zweite und dritte Generation, annehmen. Viele Sprachen fehlen entweder gänzlich oder werden als „Fremdsprachen“ angeboten, die sich an eine andere Zielgruppe richten und für Personen mit migrantischem Hintergrund nicht geeignet sind.

#### Ziele

Es drängen sich daher folgende Punkte auf, die zur Wahrnehmung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen von erwachsenen MigrantInnen beitragen könnten:

- Maßnahmen zur Förderung von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Ergänzung zu einer breiten Palette von DaZ-Kursen: Schaffung eines breiten Sprachkursangebots.
- Einrichtung differenzierter und anspruchsvoller Kursangebote für Deutsch als Zweitsprache statt verpflichtender allgemeinsprachlicher Angebote bis A2-Niveau.
- Schaffung von Angeboten zur Verbesserung der erstsprachlichen Kompetenzen (z. B. Alphabetisierung, maßgeschneiderte Angebote für die zweite und dritte Generation etc.).
- Flexibilisierung der Angebote: Schaffung von erstsprachlichen Kursangeboten, in denen die Lernenden ihre persönlichen Lernziele (z. B. familiäre Kommunikation, Erwerb von fachsprachlichen Termini für die Ausübung eines Berufs im Herkunftsland etc.) selbst definieren und verfolgen können.
- Entwicklung von Modellen zur Kompetenzdarstellung (z. B. Portfolios), in denen auch die erstsprachliche Kompetenz differenziert dokumentiert werden kann (vgl. Punkt 2.5.1). Das könnte insbesondere für ‚bildungsferne‘ MigrantInnen eine Alternative zu Tests und Prüfungen darstellen.

- Vergabe von Gutscheinen zur Weiterentwicklung der L1.
- Anerkennung spezifischer Qualifikationen und Erfahrungen von MigrantInnen zum verbesserten Einstieg ins Ausbildungssystem oder Berufsleben; Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen.
- Verringerung der bürokratischen Hürden bei der Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse.
- Was die Unterrichtenden betrifft, wurden folgende Vorschläge angedacht:
  - Festlegung allgemeiner Standards für die Qualifikation von Sprachlehrkräften (übergreifende Festlegung von Kernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen): gemeinsame Grundausbildung aller Sprachenlehrenden.
  - Schaffung eines Bewusstseins bei BeraterInnen und (Sprach)KursleiterInnen für die Heterogenität ihrer Zielgruppen: Weiterbildungsangebote zur interkulturellen Kommunikation.

### 2.5.3 Elternarbeit: Bewusstsein für die Wichtigkeit der Erstsprache stärken

#### Status Quo

Viele Eltern bzw. Erziehungsberechtigte stehen dem muttersprachlichen Unterricht skeptisch bis ablehnend gegenüber. In einem ersten Schritt wäre es wichtig, die Gründe dafür herauszufinden (gesellschaftlicher Druck, Beeinflussung durch Schule, Medien etc., mangelnde Unterrichtsqualität, organisatorische Einflussfaktoren, wie Standort, Stundenplan u. ä.).

#### Ziele und Maßnahmen

- Schulung, Sensibilisierung und Unterstützung der PädagogInnen bei der Elternarbeit.
- Stärkung des sprachlichen Selbstbewusstseins der migrantischen Eltern bzw. Familien.
- Verstärkte Einbeziehung der (fremdsprachigen) Eltern in das Schulgeschehen.
- Eltern, die der einsprachigen Mehrheitsbevölkerung angehören, für eine Ausweitung des Sprachenangebots gewinnen.
- Ausbildung von MigrantInnen als MultiplikatorInnen.
- Herstellung von Synergien zwischen Schule und Erwachsenenbildung (die KursteilnehmerInnen sind meist auch Mütter und Väter).
- Nutzung von Erkenntnissen, Methoden und Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung für die Arbeit in Schule und Kindergarten.

## 2.5.4 Überarbeitung der Leistungsbeurteilungsverordnung

### Status Quo

SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache werden in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) nicht eigens erwähnt, was nicht nur vielen LehrerInnen Probleme bereitet, sondern auch den spezifischen Lernvoraussetzungen dieser SchülerInnengruppe nicht gerecht wird. Außerdem bestehen eklatante Widersprüche zwischen der LBVO und den Lehrplänen: Während sich letztere der Individualisierung und Differenzierung verpflichtet fühlen, wird bei der Leistungsbeurteilung keine Rücksicht darauf genommen. SchülerInnen werden entmutigt statt motiviert („Du hast dich deutlich verbessert, aber es ist leider immer noch ein Nicht Genügend.“).

### Ziel

Überarbeitung der Leistungsbeurteilungsverordnung in Hinblick auf SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache bzw. generell in Hinblick auf die in den Lehrplänen genannten Arbeitsformen (z. B. Verwendung von Hilfsmitteln, wie Nachschlagewerke oder zweisprachige Wörterbücher, Partner- und Gruppenarbeit, Portfolios etc.) mit dem Ziel, auch individuelle Lernfortschritte sichtbar zu machen und zu honorieren. Muttersprachliche Kenntnisse sollen in die Beurteilung einfließen können.

### Links (Mai 2009)

[www.bmukk.gv.at](http://www.bmukk.gv.at) → Bildung – Schulen → Unterricht und Schule → SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Webauftritt des Referats für Migration und Schule

[www.sprachensteckbriefe.at](http://www.sprachensteckbriefe.at): kompakte Kurzinformationen zu den häufigsten in Österreich gesprochenen Migrantensprachen

[www.buch-mehrsprachig.at](http://www.buch-mehrsprachig.at): elektronische Empfehlungsliste zu fremd- und zweisprachiger Kinder- und Jugendliteratur

[www.projekte-interkulturell.at](http://www.projekte-interkulturell.at): Website zur Projektausschreibung „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!“

[www.muttersprachlicher-unterricht.at](http://www.muttersprachlicher-unterricht.at): Website für die muttersprachlichen LehrerInnen

[www.trio.co.at](http://www.trio.co.at): Website zum dreisprachigen Kindermagazin TRIO

[www.integrationshaus.at/portfolio](http://www.integrationshaus.at/portfolio): Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge

[www.alfazentrum.at](http://www.alfazentrum.at): Website des Alfazentrums für MigrantInnen; österreichweit einzige Ausbildung für den Alphabetisierungsunterricht mit MigrantInnen

## 2.6 Sprachliche und interkulturelle Bildung für den Arbeitsmarkt

**Workshop 6-Team: Univ. Prof. Dr. Martin Stegu (Wirtschaftsuniversität Wien), Mag.<sup>a</sup> Susanne Klimmer (ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft bzw. IFA – Internationaler Fachkräfteaustausch)<sup>23</sup>**

Ziel dieses Workshops war es, Maßnahmen zu definieren, die die sprachliche und interkulturelle Bildung im Arbeitsleben und in der Wirtschaft fördern. Alle TeilnehmerInnen sollten zu Beginn Herausforderungen, die aus ihrer Sicht an der Schnittstelle sprachliche/interkulturelle Bildung (auf Sekundär- und Tertiärebene) und Arbeitsmarkt bestehen, aufzeigen und in einem nächsten Schritt über mittel- und langfristige Maßnahmen diskutieren.

### 2.6.1 Fremdsprachen – Schule – Wirtschaft (Susanne Klimmer)

Zunächst wurde in einem Impulsreferat die Fremdsprachensituation in österreichischen Schulen dargestellt: Englisch wird in fast allen allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen in Österreich unterrichtet, an zweiter Stelle liegt Französisch mit 56% in AHS und 20% in BHS, gefolgt von Italienisch und Spanisch. Mit Ausnahme von Vorarlberg wird weiters Russisch in allen Bundesländern unterrichtet, der Anteil liegt jedoch bereits unter 1%. Weitere Sprachen fallen quantitativ kaum mehr ins Gewicht bzw. werden nur in einzelnen Bundesländern unterrichtet. Im Burgenland wird in 11% der Schulen der Sekundarstufe II Ungarisch und in 3,4% Kroatisch unterrichtet, in Kärnten in 4,6% der Schulen Slowenisch. Kärnten weist den höchsten Anteil an Schulen auf, in denen Italienisch unterrichtet wird.

Präsentiert wurden weiters die Ergebnisse von zwei ibw-Studien, einer Online-Befragung von mehr als 2.000 Unternehmen zu ihrem Fremdsprachenbedarf<sup>24</sup> sowie einer Befragung von 3.300 SchülerInnen in 280 AHS- bzw. BMHS-Abschlussklassen.

#### Kernergebnisse

- 45% der Unternehmen sagen, dass Englisch vom Großteil ihrer MitarbeiterInnen benötigt wird, 36% geben an, dass Englisch von einigen MitarbeiterInnen benötigt wird. An zweiter Stelle liegt Italienisch, gefolgt von Französisch.
- Ein Großteil der Geschäftsbeziehungen wird auf Englisch oder Deutsch abgewickelt, auch jene mit mittel- und osteuropäischen Ländern (MOEL). Eurydice-Daten zeigen jedoch, dass in diesen Ländern Deutsch zunehmend als erste Fremdsprache im Schulunterricht von Englisch abgelöst wird. In Zukunft werden daher Geschäftsbeziehungen mit MOEL vorrangig auf Englisch abgewickelt werden.
- Trotz der bereits hohen Bedeutung von Englisch wird in österreichischen Unternehmen Englisch weiter an Bedeutung gewinnen. Auf Grund intensiver Wirtschaftsbeziehungen mit Italien wird auch der Bedarf an MitarbeiterInnen mit Italienisch-Kenntnissen steigen. An dritter Stelle liegt mit Tschechisch bereits die erste ‚Ostsprache‘.

<sup>23</sup> An der Konzeption des Workshops war zu einem wesentlichen Teil auch Mag.<sup>a</sup> Sabine Tritscher-Archan (ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) beteiligt.

<sup>24</sup> Literatur- und Linkhinweise zur Thematik finden Sie am Ende dieses Kapitels auf S. 45.

- ‚Ostsprachen‘ sind in österreichischen Unternehmen bisher nur wenig verbreitet; Personen mit Kenntnissen in einer Ostsprache werden daher in Zukunft Vorteile am Arbeitsmarkt haben.
- Konträr zum Wirtschaftsbedarf wollen AHS- und BMHS-SchülerInnen vorrangig Spanisch, gefolgt von Italienisch und Französisch lernen. Ostsprachen scheinen – mit Ausnahme von Russisch – für SchülerInnen unattraktiv zu sein.
- Fremdsprachenkenntnisse werden vorrangig im Rahmen der formalen (Aus-)Bildung erworben, also in Schulen sowie an Universitäten und Fachhochschulen. Eine Weiterbildung in Fremdsprachen stößt zwar auf Interesse, wird aber u. a. aus Mangel an zeitlichen Ressourcen und anderen Gründen häufig nicht realisiert.
- 68% der angehenden FremdsprachenlehrerInnen in Österreich haben im Rahmen ihrer Ausbildung weder im Ausland unterrichtet noch ein Auslandssemester absolviert.
- Auslandsaufenthalte sind neben formaler Ausbildung und Weiterbildung eine häufige Quelle für Fremdsprachenlernen. Die Mobilitätsbereitschaft der österreichischen SchülerInnen ist hoch: Ca. ein Drittel kann sich vorstellen, ständig, mehr als 80% zumindest zeitweise im Ausland zu arbeiten. Auslandspraktika und -semester kommen für ca. drei Viertel in Frage, das gesamte Studium im Ausland zu absolvieren kann sich nur ca. ein Viertel der SchülerInnen vorstellen.
- Die Erweiterung der Fremdsprachenkompetenzen im Rahmen von Auslandspraktika ist nicht nur ein Nebeneffekt. Im Vordergrund stehen hier weniger Grammatik und schriftliche Kompetenzen, sondern mehr die Fähigkeit zu kommunizieren, im Alltag zurechtzukommen und Fachvokabular zu erwerben. Das wiederum deckt sich mit dem Bedarf der Unternehmen, die hauptsächlich im mündlichen Gebrauch von Fremdsprachen Verbesserungspotenziale sehen.

## **2.6.2 Fremdsprachen für die Wirtschaft – mit besonderer Betonung des tertiären Sektors (Martin Stegu)**

Der tertiäre Sektor (Universitäten, Fachhochschulen) stand im österreichischen LEPP-Prozess mit Ausnahme der LehrerInnenbildung aus verschiedensten Gründen nicht im Vordergrund. Erst in der Abschlussphase kam es zu einer Einbeziehung auch dieses für den Fremdsprachenbereich sehr wichtigen Bereichs und zur Einrichtung zweier Workshops (WS 6 und 7) im Rahmen der Sprachenkonferenz in Graz.

In diesem Workshop zu sprachlicher und interkultureller Bildung für den Arbeitsmarkt sollte es daher um Studienrichtungen gehen, die – was das Fremdsprachenlernen betrifft – privilegiert sind, nämlich Wirtschaftsstudien, die im Allgemeinen auch (Pflicht-)Fremdsprachenmodule enthalten – was für Studien, die nicht primär sprachbezogen sind, leider nach wie vor eine Ausnahme darstellt. Dennoch gibt es auch in diesem Bereich verschiedene offene Fragen bzw. Verbesserungsmöglichkeiten. Augenmerk wurde auch auf zentrale LEPP-Themen, wie jenes der Schnittstellenproblematik oder der Diversifizierung, gelegt.

Bei den ‚Problemen‘ sind nach Meinung des Referenten zwei verschiedene Typen zu unterscheiden, und zwar Typ A: Probleme, die nicht sofort lösbar sind, sondern sowohl längere wissenschaftliche als auch grundsätzliche sprachenpolitische Analysen und Diskussionen erfordern, sowie Typ B: Probleme, die eher institutioneller Natur sind, dafür aber unmittelbarer und rascher gelöst werden können. Es

sind wohl eher die Probleme des Typs B, die in einem derartigen Workshop als ‚Forderungen‘ formuliert werden können (abgesehen von der ‚allgemeinen‘ Forderung, sich intensiver auch um Grund-satzprobleme des Typs A zu bemühen).

Zur Erläuterung zwei Beispiele: In der Diskussion, welches Kompetenzniveau für Englisch und welches für weitere Fremdsprachen nötig oder wünschenswert wäre (ein Problem des Typs A), kann eine Workshopgruppe keine Ad-hoc-Forderungen erheben, obwohl es sich um eine sehr wichtige Frage handelt. Wenn aber andererseits z. B. festgestellt wird, dass „SprachexpertInnen aus dem Sekundar-schul- und universitären Bereich zuwenig miteinander kommunizieren“ (Problem Typ B), könnten an sich leicht organisierbare institutionelle Maßnahmen dieses Problem lösen. Diesen Unterschied der Problemtypen sollte man jedenfalls im Auge behalten, wenn im Rahmen dieses oder ähnlicher Workshops konkrete ‚Umsetzungsmaßnahmen‘ gefordert werden.

### **Folgende offene Fragen und Probleme sollen hier genannt werden:**

- Fremdsprachen in nicht-philologischen Studienrichtungen
  - Welche Fremdsprachen (außer/zusätzlich zu Englisch)?
  - Ausweitung des Fremdsprachenangebots?
  - Wie viele Fremdsprachen: obligatorisch/fakultativ?
  - Was ‚braucht‘ die Wirtschaft? (Bedarfsstudien geben allerdings oft nur Meinungen über den Bedarf, nicht den tatsächlichen Bedarf wieder!)
  - Welche Kompetenzniveaus? (→ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*)
  - Welche Teilfertigkeiten (allgemein- vs. fach-/wirtschaftssprachlich; Schreiben, Sprechen, Lesen, Präsentieren, Verhandeln, Übersetzen ...)?
  - Welcher Zusammenhang besteht/sollte bestehen zwischen fremdsprachlicher und interkultu-reller Kompetenz?
  - Welcher Zusammenhang besteht zwischen wirtschaftlichen und anderen Motivationen (poli-tischer, kultureller Natur usw.), Fremdsprachen zu lernen?
- Schnittstellen- und Vernetzungsproblematik
  - Zuwenig Kontakte zwischen SprachexpertInnen aus dem Sekundarschulbereich und aus dem tertiären Bereich (für Schnittstellendiskussion).
  - Zusätzliche neue Schnittstelle zwischen Bachelor und Master!
  - Zuwenig Kontakte zwischen SprachexpertInnen der Wirtschaftsuniversität, Wirtschaftsfakul-täten, SOWI-Sprachenzentren, sonstigen Uni-Sprachenzentren und Fachhochschulen: künst-liche Abschottung vs. Synergieeffekte!
- Sonstige ‚Problempunkte‘:
  - Unisprachzertifikate vs. Zertifikate anderer Institutionen
  - Rolle von CLIL (*Content Language Integrated Learning*) in der Hochschuldidaktik (vor allem hinsichtlich der vielen auf Englisch – in welchem Englisch? – gehaltenen Lehrveranstaltungen)
  - Kontaktstunden vs. autonomes Lernen/*language (learning) awareness*
  - Fremdsprachenressourcen von Studierenden mit anderen L1 (z. B. türkische Studierende an der Wirtschaftsuniversität Wien)

### 2.6.3 Herausforderungen

#### Folgende Herausforderungen wurden identifiziert:

■ **Verknüpfung Fremdsprachenlernen – Bedarf seitens der Wirtschaft**

Aus dem Bereich der Wirtschaft gibt es kaum Rückkoppelung über den tatsächlichen Fremdsprachenbedarf. Es gibt keine institutionalisierten Austausch zwischen Bildungseinrichtungen und Betrieben.

■ **Konzentration sowohl auf Englisch als auch auf Mehrsprachigkeit**

Die Rolle von Englisch auch als *lingua franca* für die Wirtschaft ist unumstritten. Oft bestehen aber in Wirtschaftskreisen widersprüchliche Ansichten zu der Rolle der anderen (Fremd-)Sprachen. Einerseits wird die Wichtigkeit von Sprachkenntnissen ganz allgemein – besonders die der Sprache der jeweiligen Kunden (inkl. der entsprechenden interkulturellen Kompetenz) – betont, andererseits werden Fremdsprachenkenntnisse oft nur mit Englischkenntnissen gleichgesetzt. Es geht darum, Strategien zu entwickeln, die sowohl der Rolle des Englischen als auch der Rolle anderer Fremdsprachen bzw. einer grundsätzlichen mehrsprachigen Ausbildung und Orientierung Rechnung tragen.

■ **Nutzung des Fremdsprachenpotenzials von Menschen mit Migrationshintergrund**

Die Ressourcen von L1-SprecherInnen von kaum oder nicht im Fächerkanon vertretenen Sprachen (z. B. Türkisch, Slowakisch etc.) werden kaum genutzt. Es fehlt an der nötigen Flexibilität, am Angebot und an den erforderlichen Strukturen.

■ **FremdsprachenlehrerInnenaus- und -weiterbildung**

68% der angehenden FremdsprachenlehrerInnen haben während ihrer Ausbildung keinen berufsbezogenen Auslandsaufenthalt und kein Auslandssemester absolviert. Bei der Lehramtsausbildung verfügen fach- bzw. besonders wirtschaftssprachliche Aspekte nach wie vor über einen marginalen Stellenwert.

■ **CLIL vs. Fremdsprachenunterricht**

CLIL (*Content Language Integrated Learning*) wird im Sekundarschulwesen immer mehr Augenmerk geschenkt. Die Rolle der fremd- (meist englisch-)sprachigen Lehrveranstaltungen im (v. a. wirtschaftsbezogenen) tertiären Sektor müsste hinsichtlich ihrer Rolle für die Fremdsprachenkompetenz(en) genauer erforscht werden.

■ **Vernetzungs- und Schnittstellenproblematik**

Derzeit gibt es kaum bildungsprogrammübergreifende Arbeitsgruppen im Fremdsprachenbereich (z. B. von SprachenvertreterInnen der Sekundar- und Tertiärstufe). Das verursacht einen Synergienverlust und führt zu Problemen im Bereich der Kontinuität.

■ **„Universitäre“ vs. außeruniversitäre Sprachzertifikate**

Sammelzeugnisse, wie sie etwa im universitären Bereich verwendet werden, erschweren das Sichtbarmachen von Fremdsprachenkompetenzen sowie das Sammeln von Zertifikaten für den Europass Sprachenpass. Es sollten auch im tertiären Sektor eigene Sprachzertifikate in Abstimmung mit den Vorschlägen des Europarates (Sprachenpass, Sprachenportfolio, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*) ausgestellt werden. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen universitären und außeruniversitären Sprachzertifikaten wären herauszuarbeiten (besonders für den wirtschaftssprachlichen Bereich). Ganz allgemein wäre auch der Referenzrahmen für den fach-/wirtschaftssprachlichen Kontext weiter zu entwickeln.

In drei Kleingruppen wurden die ersten drei Punkte im Detail diskutiert und Lösungsansätze aufgezeigt. Bei den weiteren Darstellungen handelt es sich um die Meinung der einzelnen Arbeitsgruppen, die nicht in jedem Fall mit den persönlichen Meinungen der AG-LeiterInnen identisch sein müssen.

## 2.6.4 Ergebnisse

### 2.6.4.1 Verknüpfung von Fremdsprachenlernen und Bedarf seitens der Wirtschaft

Der Markt in Richtung Osten ist sehr schnell gewachsen. Karrieresprünge waren leicht und schnell möglich, wenn jemand Fremdsprachen beherrschte. Voraussetzung dafür bildeten und sind nach wie vor Englischkenntnisse auf sehr hohem Niveau als eine Art ‚Nullqualifikation‘ für Personen ab dem mittleren Management. Kenntnisse in weiteren Sprachen – v. a. Ostsprachen – sind von Vorteil. Unternehmen brauchen jedoch sprachkompetente Personen sofort – sie können nicht warten, bis Reformen im schulischen und universitären System greifen. Sie schlagen daher eigene Ausbildungswege auf eigene Kosten ein.

‚Türöffner‘ sind neben sprachlichen auch interkulturelle Kompetenzen. Dies gilt für Fachkräfte in verschiedenen Branchen gleichermaßen wie für Personen im mittleren und höheren Management.

#### Lösungsansätze:

- **Verstärkter Einsatz von *native speakers***

Diese ermöglichen nicht nur authentisches Fremdsprachenlernen, sondern auch interkulturelles Lernen.

- **Gezielte Förderung von Auslandsaufenthalten bei SchülerInnen und Lehrlingen**

Kurze (zwei- bis vierwöchige) Aufenthalte können bereits während der beruflichen Erstausbildung absolviert werden, länger dauernde Studien- und Praktikumsaufenthalte können später – im Anschluss an die Erstausbildung bzw. während des Studiums – absolviert werden. Auch dadurch steigen die sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen.

- **Forcieren der Fremdsprachenausbildung insbesondere in technischen Schulen**

Gesucht werden FachexpertInnen v. a. im technischen Bereich mit allgemeinen und fachspezifischen Fremdsprachenkenntnissen sowie interkulturellen Kompetenzen. Lehrlinge treten fast ohne Fremdsprachenkompetenzen in den Arbeitsmarkt ein. Der Grundstein der Fremdsprachenausbildung muss daher in technischen Schulen und in Berufsschulen gelegt werden.

- **Rückkoppelung Wirtschaft – Schule**

Vereinzelt findet auf regionaler Ebene ein Austausch zwischen Schulen und Wirtschaftsbetrieben im Hinblick auf nachgefragte Kompetenzen und Qualifikationen und Leistungen, die die Schulen dabei erbringen können, statt. Dieser Austausch ist nur ein punktuelles Feedback, hat keinen übergeordneten Charakter und hängt stark von den handelnden Personen ab. Solche Rückkoppelungsprozesse sollten institutionalisiert werden. Zum Teil sind Informationen über den Fremdsprachenbedarf in den Betrieben vorhanden, sie gelangen aber nicht in die Schulen.

### ■ **Fremdsprachenunterricht in Schulen**

Die neuen Lehrpläne sehen für die HAK-Matura in Englisch vor, dass im Rahmen der mündlichen Prüfung ein Dialog zwischen Lehrer/in und Schüler/in stattfindet. Der/Die Lehrer/in ist Dialogpartner/in und übernimmt gleichzeitig die Benotung. Meist ist dieser Dialog *smalltalk*. Eine stärkere Ausrichtung an der Realität in der Wirtschaft ist hier notwendig. Die Vorteile von CLIL sind unbestritten, andererseits scheint in der Berufsrealität immer wieder Bedarf nach Übersetzungs- bzw. übersetzungsähnlichen Tätigkeiten zu bestehen, auf die ebenfalls in geeigneter Weise vorbereitet werden sollte. Der Sprachenunterricht in Schulen sollte in Kleingruppen von 10 bis 12 Personen abgehalten werden.

### ■ **Ausbildung der FremdsprachenlehrerInnen**

Die Ausbildung der FremdsprachenlehrerInnen sollte einen verpflichtenden Auslandsaufenthalt vorsehen. Die Ausbildung sollte auch eine Einführung in fach-/wirtschaftssprachliche Didaktik beinhalten.

### ■ **Beginn mit Fremdsprachenlernen**

Fremdsprachenlernen sollte früher beginnen als dies in Österreich derzeit der Fall ist. Das verpflichtende letzte Kindergartenjahr wäre eine Chance für den Beginn mit dem Fremdsprachenlernen, aber auch für die Festigung der Kenntnisse in der Muttersprache, wenn diese nicht Deutsch ist. Fundierte, ausgezeichnete Kenntnisse in zumindest einer Sprache (Englisch) werden vorausgesetzt und erleichtern auch das Lernen weiterer Sprachen. Ein großer Teil des grundlegenden Fremdsprachenlernens sollte mit 14 Jahren bereits erfolgt und die Sprachkenntnisse gefestigt sein.

## 2.6.4.2 Konzentration auf Englisch vs. Mehrsprachigkeit

Die Vorgabe der Europäischen Union im Hinblick auf Sprachkompetenzen ist die Beherrschung der Muttersprache sowie zwei weiterer Gemeinschaftssprachen. Eine dieser Gemeinschaftssprachen soll Englisch sein, da sich Englisch als gemeinsame Sprache in Geschäftsbeziehungen mit allen Ländern immer mehr durchsetzt. Damit ist aber nicht notgedrungen verbunden, dass Englisch auch immer die erste Fremdsprache sein muss, die erlernt wird. Es gibt Modelle z. B. in Finnland, im Rahmen derer Englisch erst als zweite Fremdsprache gelernt wird, mit dem Argument, dass die Konfrontation mit der englischen Sprache durch Filme, Musik etc. ohnehin gegeben ist und Englisch daher auch später noch leicht erlernt werden kann. Eine Evaluierung solcher Modelle könnte Erkenntnisse bringen, wann mit welcher Sprache optimalerweise begonnen werden soll (Forschungsbedarf).

### Lösungsansätze

- Evaluierung von Modellen, Forschungsarbeiten, wann mit welcher Sprache begonnen werden soll.
- Voraussetzung ist die Festigung der ersten Fremdsprache auf sehr hohem Niveau, das erleichtert auch das Lernen weiterer Sprachen.
- Beim Lernen weiterer Sprachen sollten Verbindungen zwischen Sprachfamilien hergestellt werden, d. h. nicht unbedingt Tschechisch zu lernen, sondern slawische Sprachen im ‚Paket‘.

- Ein modulares System im Fremdsprachenlernen ermöglicht, besser auf unterschiedliche Niveaus einzugehen und so auch Sprachkenntnisse von Personen mit Migrationshintergrund stärker zu berücksichtigen.

Insgesamt sind für das Fremdsprachenlernen zusätzliche Ressourcen notwendig – ein Bekenntnis zur Wichtigkeit von Fremdsprachen ist Voraussetzung für alle weiteren Maßnahmen.

### 2.6.4.3 Nutzung des Fremdsprachenpotenzials von Menschen mit Migrationshintergrund

Die Sprachkompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund werden kaum genützt, deren Mangel an Deutschkenntnissen wird stärker in den Mittelpunkt gerückt als ihre Kompetenzen in anderen Sprachen. Insbesondere in pädagogischen Berufen könnte eine verstärkte Einbindung von Menschen mit Kenntnissen in ‚Zuwanderungssprachen‘ die Qualität des Unterrichts steigern.

Personen mit Migrationshintergrund sind häufig bildungsfern und können zu AnalphabetInnen in ihrer eigenen Muttersprache werden, wenn sie diese nicht im Schulunterricht praktizieren und ihre Kenntnisse verbessern können. Das Ziel muss also – neben dem Erwerb von Deutsch- und Englischkenntnissen – sein, die Kompetenzen in der jeweiligen Muttersprache zu erhöhen.

#### Lösungsansätze

- Eltern von MigrantInnen sind häufig bildungsfern – sie müssen gezielt adressiert werden. In Kursen für Erwachsene können sie ihre eigenen Sprachkenntnisse verbessern und an die Förderung der Sprachkenntnisse der Kinder herangeführt werden.
- MigrantInnen verfügen oft nicht über eine abgeschlossene Sekundarbildung. Ziel muss daher sein, sie in Bildung zu halten, um so auch die Sprachkompetenzen in ihrer Muttersprache, in Deutsch sowie in weiteren Fremdsprachen zu steigern.
- Durch Kampagnen muss eine Bewusstseinsänderung herbeigeführt werden, um den Wert der Migrationssprachen zu steigern. Dargestellt werden könnten *best practice*-Beispiele von Unternehmen, die MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund beschäftigen und deren Sprachkompetenzen gezielt einsetzen (siehe Einstellungsmaßnahmen der Polizei – hier werden bewusst MigrantInnen rekrutiert).

#### Linkliste / Literatur (Mai 2009)

Archan, S. und Dornmayr, H. (2006): Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. Wien. Studie im Auftrag des BMWA und der WKÖ im Rahmen der *go international*-Initiative. ibw-Forschungsbericht Nr. 131. Download: [www.ibw.at/html/infos/fremdsprachen/endber\\_fremdspr.pdf](http://www.ibw.at/html/infos/fremdsprachen/endber_fremdspr.pdf).

Archan S. und Holzer, Ch. (2006): Sprachenmonitor. Zahlen, Daten und Fakten zur Fremdsprachensituation in Österreich. ibw-Bildung & Wirtschaft Nr. 38. Wien. Download: <http://www.ibw.at/html/buw/BW38.pdf>.

ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. Ed. CiLT im Auftrag der Europäischen Kommission (2006). Download: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_de.pdf).

Europäische Kommission (2008): Sprachen und Geschäftserfolg. Wettbewerbsfähiger durch Sprachenkenntnisse. Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission. Luxemburg. Download: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/language/davignon\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/language/davignon_de.pdf).

Schmid, K. (2006): Bildung für eine globalisierte Welt. Halten Österreichs Schulen mit der Internationalisierung der österreichischen Wirtschaft Schritt? Studie im Auftrag des BMWA und der WKÖ im Rahmen der *go international*-Initiative. ibw-Forschungsbericht Nr. 132.

Rechnungshof (2007): Prüfungsergebnis Struktur des Fremdsprachenunterrichts. Download: [www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund\\_2007\\_16/und\\_2007\\_16\\_7.pdf](http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_16/und_2007_16_7.pdf).

Stegu, M. (2008): Warum welche Sprachen lernen? Möglichkeiten und Grenzen wirtschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Argumentation. In: Tritscher-Archan, S. (Hrsg.) Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten. ibw-Forschungsbericht Nr. 143, S. 117-129.

Tritscher-Archan, S. (Hrsg.) (2008): Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten. ibw-Forschungsbericht Nr. 143. Download: <http://www.ibw.at/media/ibw/fb143.pdf>.

## 2.7 Mehrsprachigkeit im tertiären Bildungsbereich: Forschung – Entwicklung – Praxis

**Workshop 7-Team: Univ. Prof. Dr. Wilfried Wieden (Universität Salzburg), Univ. Prof. Dr. Rudolf de Cillia (Universität Wien)**

### 2.7.1 Ausgangssituation

Ziel dieses Workshops war es, gemeinsam mit den TeilnehmerInnen Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit im tertiären Bildungsbereich zu entwickeln. Bereits im Vorfeld der Tagung wurden KollegInnen von Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und aus der Kindergartenbildung gebeten, zu den drei Bereichen Forschung, Entwicklung und Praxis der Sprachausbildung im tertiären Bereich sowohl gelungene Beispiele von Mehrsprachigkeitspolitik als auch Desiderata und mögliche Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit im tertiären Bildungsbereich, die kurz- oder mittelfristig umzusetzen wären, zu benennen.

Eine Diagnose zur Situation der Mehrsprachigkeit an tertiären Bildungseinrichtungen, die sich auf die Vorarbeiten zu Workshop 7, die Diskussion im Rahmen des WS, die Beiträge und Diskussionen im Plenum der Konferenz und Diskussion in den Konferenzpausen stützt, ergibt folgendes Bild:

Es wurde festgestellt, dass „Mehrsprachigkeit“ als gesellschafts- und bildungspolitisches Anliegen bereits im Bewusstsein vieler Akteure im tertiären Bildungsbereich vorhanden ist; Mehrsprachigkeit wird jedoch überwiegend als Produkt und zu wenig als Prozess gesehen und daher in seinen Grundlagen zu wenig verstanden. Daher besteht die Gefahr, dass ohne ein grundlegendes Verständnis von

Mehrsprachigkeit keine geeigneten Maßnahmen entwickelt werden können, um das hochgesteckte bildungspolitische Ziel von mehrsprachig denkenden, mehrsprachig sozialisierten, mehrsprachig enkulturalisierten sowie mehrsprachig handlungsfähigen BürgerInnen zu erreichen.

Es wurde weiters festgestellt, dass Mehrsprachigkeit auch im tertiären Bildungsbereich verbreitet nur als die Summe von einzelsprachlichen Kompetenzen angesehen wird; ein möglicher Grund dafür ist, dass an diese Aufgabe überwiegend in Einzelaktivitäten (z. B. in getrennt geführten Unterrichtsfächern, von unabhängig agierenden Bildungsinstitutionen, ...) und zu wenig ganzheitlich (systemisch) herangegangen wird. Hier besteht die Gefahr, dass ohne ein systemisches Herangehen an diese Bildungsaufgabe die benötigten höherwertigen Kompetenzen nicht oder nicht ausreichend entstehen können und dass damit das o. a. Bildungsziel deutlich verfehlt wird.

Im tertiären Bildungsbereich wurden bereits viele Einzelaktivitäten im Sinne einer Mehrsprachigkeitspolitik gesetzt und zum Teil erfasst – sie sind jedoch oftmals wenig bekannt bzw. schwer zugänglich, weil ihre Resultate nicht aufgearbeitet bzw. nicht ausreichend publik und über Organisations- und Institutionsgrenzen hinweg zugänglich gemacht worden sind. So besteht die Gefahr, dass ohne weitere Maßnahmen in vielen Fällen an einem Ort bereits bestehendes Wissen an einem anderen Ort mit großem Aufwand nochmals entwickelt wird.

Es wurde festgestellt, dass das bestehende Wissen zum Thema „Mehrsprachigkeit“ in vielen Fällen noch nicht ausreicht, um die o. a. Bildungsziele zu erreichen; ein wesentlicher Grund dafür ist, dass es dazu noch zu wenig hochwertige Forschungs- und Entwicklungsarbeit gibt, ohne die vorhandene Innovationspotenziale ungenutzt bleiben bzw. in der praktischen Sprachausbildung nicht umgesetzt werden können.

Schließlich wurde festgestellt, dass jene, die im tertiären Bildungsbereich für die sprachpraktische Aus- und Weiterbildung verantwortlich sind, oftmals über viel Erfahrungswissen zum Thema „Mehrsprachigkeit“ verfügen, dass dieses Wissen aber nicht weiter verwertet wird; mögliche Gründe dafür sind, dass die in der Sprachenausbildung Tätigen sich außerstande sehen, selbst Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durchzuführen, bzw. dass es zu wenig Gelegenheit für einen Dialog mit SprachforscherInnen und -entwicklerInnen gibt. Es besteht die Gefahr, dass dieses Erfahrungswissen ohne die nötigen Anreize und eine Verbesserung der Rahmenbedingungen bei den WissensträgerInnen verbleibt, und damit durch Sprachforschung und -entwicklung auch in Hinkunft vielfach am Bedarf vorbei produziert wird.

## 2.7.2 Maßnahmen/Perspektiven

Generell wurde vorgeschlagen, das Konzept „Mehrsprachigkeit“ durch entsprechende Forschungsarbeiten so zu modellieren, dass es auch als Prozess und ganzheitlich (systemisch) verständlich gemacht werden kann; ein erster Entwurf, in dem mehrsprachige Ausbildung als zyklischer Prozess dargestellt ist, wurde im WS vorgestellt und besprochen:

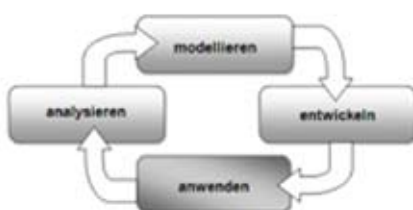


Abb.: Darstellung von mehrsprachiger Ausbildung als zyklischer Prozess, bestehend aus den Arbeitsschritten ‚Mehrsprachigkeit modellieren‘, ‚Stützverfahren und -produkte entwickeln‘, ‚Stützverfahren und -produkte anwenden‘, ‚Ergebnisse der Anwendung analysieren‘, (→ Modell revidieren, ...).

Des Weiteren wurden für alle drei Themenbereiche des Workshops (Forschung – Entwicklung – Praxis) eine Reihe weiterer Maßnahmen vorgeschlagen, die im Folgenden angeführt werden.

## Forschung

Ein Schwerpunkt der diskutierten Maßnahmen im Bereich der Forschung war eine notwendige Bestandsaufnahme laufender Aktivitäten zu „Mehrsprachigkeitsforschung“ und „Mehrsprachigkeitspolitik“, etwa in Fortführung der 2001 erstellten Dokumentation „Sprachlehrforschung in Österreich“ oder in Form einer Online-Kompetenzlandkarte „Forschung, Entwicklung und praktische Umsetzung von Mehrsprachigkeit“ als Maßnahme zur Unterstützung von Vernetzung und um bestehendes Wissen sowie bestehende Verbesserungsvorschläge zum Thema möglichst breit zu erfassen und für die weitere Entwicklung und Nutzung zugänglich zu machen. Darunter ist eine online zugängliche Dokumentation zu verstehen, in der die Inhalte als offenes System dynamisch entwickelt werden können und die als semantisches Netz konzipiert ist, damit komplexes Wissen geordnet dargestellt und bedarfsgerecht (flexibel, nutzerfreundlich) entwickelt bzw. verfügbar gemacht werden kann. Qualitätssicherung, damit alle Inhalte eine gewisse Systematik aufweisen und festgelegten Qualitätskriterien entsprechen und leichte Administrierbarkeit, damit Aktualisierungen mit möglichst geringem Aufwand durchgeführt werden können, sind weitere Merkmale dieser Online-Kompetenzlandkarte. Wie die bisherigen Erfahrungen gezeigt haben, kann eine Kompetenzlandkarte über die offensichtlichen Funktionen (vgl. o. a. Bezüge zu Diagnosepunkten) hinaus auch katalysatorische Prozesse auslösen, z. B. Vernetzungspotenziale zwischen Sprachen, WissensträgerInnen, Organisationen, Bildungsinstitutionen, ... erkennbar machen, was im Wesentlichen in allen Workshops der Sprachenkonferenz als Desideratum angesprochen worden ist. Weiters kann so eine Plattform neue Ideen anregen, indem Wissensbeziehungen explizit gemacht werden, Erfahrungen und Ideen thematisch geordnet eingebracht werden können, die Sicherung von erarbeitetem komplexem Wissen ermöglichen, indem die Dokumentation von Beziehungswissen (aus Kooperationen) oder die mehrsprachige Aufbereitung von Fachwissen unterstützt wird und die Entwicklung von organisationalem Wissen (*shared knowledge*) fördern, womit auch die vielfältigen gesellschaftspolitischen Anforderungen an eine mehrsprachige Bildung besser bewältigt werden sollten. Diese Maßnahme wurde als Grundlage für das Erkennen von Synergiepotenzialen, für Vernetzung bzw. Vermeidung von aufwändiger Parallelforschung gesehen. Eine derartige Landkarte könnte auch der Dissemination der verfügbaren Sprachforschungskompetenzen im Bereich „Mehrsprachigkeit“ dienen und der Verwaltung von angemeldetem Bedarf an derartigen Kompetenzen sowie auch die Möglichkeit der Vernetzung von Angebot und Bedarf bieten, sodass Institutionen, die bestimmte Forschungsfragen haben (z. B. Schulen), sich an die entsprechenden Forschungsinstitutionen wenden können (z. B. PHs). Letztlich kann dadurch ein ExpertInnenpool entstehen.

Ein zweiter Schwerpunkt betraf die vermehrte Einrichtung von Forschungsprojekten zum Bereich „Mehrsprachigkeit und Sprachressourcen“ (z. B. mehrsprachige Kommunikation, mehrsprachiges CLIL, mehrsprachige Unternehmen, ...). Als Möglichkeiten der Realisierung wurden die Einrichtung eines Sonderforschungsbereichs im FWF genannt, weiters die Einrichtung eines Ludwig Boltzmann-Instituts für Mehrsprachigkeitsforschung oder die Errichtung von Doktorandenkollegs für alle tertiären Bildungseinrichtungen. Letztere könnten institutionenübergreifende Forschung ermöglichen.

Als ein Beispiel, wie pädagogische Tatsachenforschung zu Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen intensiviert werden könnte, brachte ein Teilnehmer aus Norwegen die „Klassenzimmerforschung“ ein: LehrerInnen können Forschungsgelder für die Erforschung von Lernprozessen an den eigenen

Schulen beantragen, was bei einer Reduktion der Lehrverpflichtung eine Vereinbarkeit von Forschung und Unterrichten ermöglicht. Schließlich wurde als Vorschlag eingebracht, im Rahmen des Schulpraktikums verstärkt Aktionsforschung zu betreiben.

In der gesamten Diskussion wurde es als besonderes Manko empfunden, dass die Rahmenbedingungen an den Pädagogischen Hochschulen (PHs) Forschungstätigkeit sehr schwierig gestalten: Forschungstätigkeit ist an PHs nicht wie an Universitäten als Teil der Dienstverpflichtung der Lehrenden vorgesehen. Die hohe Lehrverpflichtung macht daher Forschung letztlich zu einer in der Freizeit durchzuführenden Aktivität. Des Weiteren wurde von allen TeilnehmerInnen die Notwendigkeit der Vernetzung über die Institutionsgrenzen hinweg betont, vor allem zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Hier sollte die Zusammenarbeit und Durchführung von gemeinsamen Projekten von beiden Ministerien (BMUKK und BMWF) auch finanziell unterstützt werden.

## Entwicklung

Was die Entwicklung und Organisationsentwicklung tertiärer Bildungseinrichtungen betrifft, wurde zunächst als wichtige Maßnahme vorgeschlagen, Mehrsprachigkeitspolitik als Bestandteil der Leitbilder von tertiären Bildungseinrichtungen und als Teil der Internationalisierungsstrategie zu installieren. Konkret bedeutet das z. B., dass im Rahmen des regulären Curriculums ein ausreichendes Angebot an Sprachausbildung für alle Fächer, nicht nur für Philologien, bereitzustellen ist, um den Anforderungen einer mehrsprachigen Universität gerecht zu werden. Studierende ALLER Fächer sollten die Möglichkeit haben, eine oder zwei Sprachen bis zu einem bestimmten Niveau des GERS parallel zu ihrem Fachstudium zu lernen – als positives Beispiel wurde die Universität Warschau genannt, an der die Studierenden die Möglichkeit haben, zwei Sprachen zu lernen, von denen sie in einer auch Prüfungen ablegen müssen. Angebote wie „Italienisch für Kunsthistoriker“ oder „Französisch“ und „Russisch für Naturwissenschaftler“ sollten Teil des regulären Studienangebots sein. In diesem Kontext wurde auch gefordert, ein ausreichendes Sprachqualifikationsangebot für *Ingoing-* und *Outgoing-*Studierende zur Verfügung zu stellen. Sowohl an internationalen Austauschprogrammen teilnehmenden österreichischen Studierenden als auch nach Österreich kommenden Austauschstudierenden und GastforscherInnen sollte ein hochwertiges Kursangebot in den Sprachen der Zielländer bzw. in DaF/DaZ geboten werden.

Eine weitere in der Diskussion vorgeschlagene Maßnahme war, dass Mehrsprachigkeit systematisch in der Verwaltung tertiärer Bildungseinrichtungen praktiziert werden sollte. Das umfasst die Präsentation der Institutionen nach außen (z. B. Webpräsenz) und die Kommunikation mit Studierenden, die andere Sprachen als Deutsch als Erstsprache haben. So sollten gehörlose Studierende die Möglichkeit haben, in Österreichischer Gebärdensprache mit der Verwaltung zu kommunizieren. Schließlich wurde im Sinne der Internationalisierung der tertiären Bildungseinrichtungen als Maßnahme vorgeschlagen, einen Sprachendienst an der jeweiligen Institution einzurichten. Dieser sollte Lehrenden und Angestellten der Einrichtung zur Verfügung stehen und kostenlos oder kostengünstig einen Übersetzungsdienst bzw. Korrekturdienst für fremdsprachige Publikationen anbieten.

Als ein weiterer zentraler Punkt wurde sowohl unter dem Titel „Rahmenbedingungen für Forschungstätigkeit“ (s. o.) als auch unter dem Aspekt der Entwicklung die dienstrechtliche Situation von Angehörigen tertiärer Bildungseinrichtungen diskutiert. Als wichtige Maßnahme wurde die Verbesserung der dienstrechtlichen und karrieremäßigen Durchlässigkeit zwischen Schule und tertiären Bildungseinrichtungen gefordert. Insbesondere für Angehörige von PHs und für LehrerInnen, die zeitweise in die Forschung wechseln möchten, stellt dies ein wichtiges Problem dar. So wurden befristete

Freistellungen von LehrerInnen für Forschungstätigkeit vorgeschlagen sowie eine Flexibilisierung der Dienstverträge für Lehrende an Schulen, PH und Universität, die auch Forschungstätigkeit und Forschungsaufenthalte im Ausland ermöglicht.

## Praxis

Was die Praxis der Sprachausbildung und SprachlehrerInnenausbildung betrifft, wurde eine Reihe von Maßnahmen im Sinne einer Mehrsprachigkeitspolitik vorgeschlagen. Zunächst sollten besondere Qualifizierungsmaßnahmen im tertiären Bildungsbereich für zukünftige Lehrende aller Fächer zum Thema „Mehrsprachigkeit“ angeboten werden, um die Erkenntnis zu vermitteln, dass die Mehrsprachigkeit von Schulen die Regel und Angelegenheit aller Fächer ist. Speziell für SprachlehrerInnen wurden Fortbildungsworkshops mit sprachübergreifenden Themen vorgeschlagen. Sprachübergreifende Lehrveranstaltungen im Bereich der lebenden Sprachen wie sie etwa durch das IMOF (Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik) eingeführt wurden, sollten zur Nutzung von Synergien beim Erwerb bzw. der Entwicklung von sprachlichen und didaktischen Kompetenzen beitragen sowie mehrsprachige Lehrveranstaltungen zur Entwicklung mehrsprachiger kommunikativer Fachkompetenzen. Schließlich wurden weiterbildende (berufsbegleitende) Lehrgänge zum Thema „Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ als besonders wichtig erachtet, wobei Expertisen aus der Sprachforschung bzw. Sprachdidaktik eingeholt und Theorie und Praxis vernetzt werden sollen.

Als eine weitere Form, Mehrsprachigkeit in der Praxis der Sprachausbildung zu praktizieren, wurde die Einrichtung von Sprachkursen nach dem Modell der *Intercomprehension* vorgeschlagen. Dabei werden rezeptive Kompetenzen in mehreren Sprachen einer Sprachfamilie (z. B. romanische Sprachen, slawische Sprachen) ausgehend von einer Schlüsselsprache (z. B. Französisch oder Russisch) erworben.<sup>25</sup> Dadurch wird einerseits das Sprachrepertoire der zukünftigen Unterrichtenden erweitert, andererseits bietet das Modell die Möglichkeit, selbst Erfahrungen für den Einsatz von *Intercomprehension*-Strategien im zukünftigen eigenen Unterricht zu sammeln bzw. auszutauschen. Schließlich wurde noch die Einrichtung von Sprachlernberatungsdiensten an allen tertiären Bildungsreinrichtungen als kurzfristig umzusetzende Maßnahme zur Förderung der Mehrsprachigkeit genannt.

Als **übergreifende Empfehlung** an das BMUKK und BMWF wurde von TeilnehmerInnen des Workshops 7 schließlich folgende Maßnahme vorgeschlagen: Die Förderung von Mehrsprachigkeit sollte einen zentralen Aspekt bei den Leistungsvereinbarungen mit Universitäten, PHs und FHs darstellen. Dies bedeutet, dass die Ministerien Mehrsprachigkeit als übergreifendes Kriterium bei den Verhandlungen anwenden und einen Bonus für die Förderung einer Kultur der Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen vergeben sollten. Das hieße konkret, in der Forschung z. B. die Einrichtung von Zentren für Sprachlehrforschung oder sprachübergreifenden Lehrstühlen für Sprachlehrforschung, in der Entwicklung etwa die Umsetzung einer bewussten „Mehrsprachigkeitspolitik“ als Teil der Internationalisierungsstrategie der jeweiligen Einrichtung und in der Praxis der Ausbildung ein reichhaltiges Sprachenangebot für Studierende aller Fächer durch entsprechende Bonifikation positiv zu verstärken.

---

<sup>25</sup> Vgl. dazu auch die Ausführung zur EuroCOM-Methode in Kap. 2.3, S. 23.

### 3. Von der Realität zur Vision – Ergebnisse des Schlusspodiums

Ein Podium mit EntscheidungsträgerInnen aus Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft sowie einem Vertreter des Kulturbereichs verlieh der Sprachenkonferenz einen krönenden Abschluss. Bildungsjournalistin Mag. Claudia Gigler versuchte in ihrer Moderation, den Podiumsgästen das eine oder andere Zugeständnis zu entlocken. Das Publikum lauschte bis zur letzten Minute – niemand verließ trotz der Tatsache, dass es Freitag Mittag war, vorzeitig den Saal.



Von links: Claudia Gigler, Gernot Pagger, Tarek Eltayeb, Anton Dobart, Gabriele Schmid, Johann Popelak, Waldemar Martyniuk, Hans-Jürgen Krumm

#### Die Podiumsgäste<sup>26</sup>

- Dr. Anton Dobart: Leiter der Sektion I im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Allgemein bildendes Schulwesen, Bildungsplanung, internationale Angelegenheiten, Pädagogische Hochschulen)
- Dr. Tarek Eltayeb: Schriftsteller, Wirtschaftswissenschaftler und Lehrbeauftragter an der FH Krens und der Karl-Franzens-Universität Graz, Botschafter des Europäischen Jahres des interkulturellen Dialogs
- Univ. Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm: Leiter des DaF-Lehrstuhls an der Germanistik der Universität Wien
- Dr. Waldemar Martyniuk: Leiter des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates
- Mag. Gernot Pagger: Stellv. Geschäftsführer der Industriellenvereinigung Steiermark
- Dr. Johann Popelak: Stellv. Sektionsleiter im Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und verantwortlich für Budget, Personal und Controlling der Universitäten
- Mag.<sup>a</sup> Gabriele Schmid: Bildungsexpertin der Arbeiterkammer Wien

<sup>26</sup> Kurzbiografien zu den Podiumsgästen sowie zu den ReferentInnen und Workshop-Teams finden Sie im Anhang dieser Publikation ab S. 86.

## **Im Folgenden werden die wichtigsten Fragen und Statements wiedergegeben<sup>27</sup>:**

*Welche Bedürfnisse werden von der Wirtschaft an die Industriellenvereinigung herangetragen? Welche Sprachen sind gefragt?*

Gernot Pagger von der Industriellenvereinigung Steiermark führt aus, dass die Globalisierung in der Wirtschaft deutlich zu spüren sei und daher auch der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen steige. In der Steiermark liege die Exportquote bei 75%, weshalb Auslandskontakte sehr wichtig seien. Pagger betonte, dass diese jedoch in fast allen Fällen auf Englisch erfolgen. Die Märkte dehnen sich zwar stark nach Osten aus, jedoch halten die Ostsprachen mit dieser Dynamik nicht Schritt, denn auch in diesem Raum erfolgt die Korrespondenz meist auf Englisch. Die Berücksichtigung des interkulturellen Aspekts spielt vor allem bei außereuropäischen Kontakten eine Rolle. Multikulturelle Trainings durch *natives* werden daher von Unternehmen sehr stark nachgefragt.

*Welche Bedürfnisse haben die ArbeitnehmerInnen?*

Gabriele Schmid, Leiterin der Abteilung für Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien, fordert, dass sprachliche Kompetenzen, die ArbeitnehmerInnen mitbringen, am Arbeitsmarkt wertgeschätzt werden sollen. Vor allem bei Migrationssprachen sei dies nicht der Fall, weshalb Schmid für ein Sichtbarmachen der Erstsprache am Arbeitsmarkt plädiert. Die Arbeiterkammer Wien habe bereits ein Projekt zu Migrationssprachen mit dem Titel „Perfektioniere deine Erstsprache“ durchgeführt. Sie argumentiert, dass man z. B. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch vielleicht nicht für die Weltkommunikation benötige, für die Kommunikation mit MigrantInnengruppen vor Ort seien aber auch Personen mit diesen Sprachkenntnissen (z. B. für Beschwerden, Telefonberatungen etc.) gefragt. Schmid ortet von Seiten der Wirtschaft wenig Interesse, das vorhandene Sprachpotenzial an Migrationssprachen zu nützen – und wenn, dann nur bei den Ostsprachen.

*Wie viele Sprachen werden in den 47 Staaten des Europarates gesprochen?*

Waldemar Martyniuk, Leiter des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates, betont, dass es so viele Sprachen sind, dass eine definitive Zahl nur schwer anzugeben sei. Er verweist darauf, dass eine Fokussierung auf das Englische nicht günstig sei, da man zwar, wenn man etwas kaufen wolle, mit Englisch gut auskomme, dass es aber schon schwieriger sei, etwas VERkaufen zu wollen. Hier sollten auch andere Sprachen genützt werden.

Anton Dobart, Sektionsleiter im BMUKK, sieht eine beginnende Bereitschaft zum Umdenken in Richtung eines Mehrsprachigkeitskonzepts, hebt aber hervor, dass die Dominanz des Englischen immer noch gegeben sei.

Hans-Jürgen Krumm, Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien, führt aus, dass die Europäische Kommission in einer Studie<sup>28</sup> zum Ergebnis kam, dass klein- und mittelständische Unternehmen Aufträge verlieren, weil Sprachkönnen fehlt. Es bestehe kein Grund dazu, gegenüber Englisch zu resignieren. Deutsch sei in Österreich neben Englisch Import- und Exportsprache. Sprachendominanz spiegle natürlich auch Machtverhältnisse wider. Aber es müsse uns bewusst sein, dass

27 Die schriftliche Wiedergabe der Podiumsdiskussion erfolgte auf Basis eines von Mag.<sup>a</sup> Karin Schaffer verfassten Protokolls.

28 ELAN: *Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft*. Ed. CILT (National Centre for Languages), im Auftrag der Europäischen Kommission, 2006.

es auch eine innere Mehrsprachigkeit gibt. Früher flossen viele französische Wörter in unsere Sprache ein, heute sind es englische. Wir machen also von Kindesbeinen an Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit. Es müsse die Gleichzeitigkeit vieler verschiedener Sprachen bewusster gemacht werden. So sollten z. B. Synchronisierungen von Filmen gestoppt werden. Untertitel würden klarer machen, dass es nicht nur unsere eigene Sprache gibt.

*Wie soll ein Mehrsprachigkeitskonzept an die Menschen herangetragen werden?*

Es sind die LehrerInnen, denen eine wichtige Rolle bei der Bewusstmachung des Wertes von Mehrsprachigkeit zukommt. Sie müssen dabei unterstützt und auch vorbereitet werden. Krumm meint, es sollte verpflichtende LehrerInnenfortbildungen geben, die festlegen, in welchen Bereichen sich LehrerInnen fortbilden sollen. Die LehrerInnen müssen damit vertraut gemacht werden, dass sich die Gesellschaft verändert. Dies zu gewährleisten, sei die Pflicht der Bildungspolitik. Zum Vergleich bringt Krumm folgendes Beispiel: Niemand wäre erfreut, im Flugzeug sitzend zu hören, dass der Pilot nur gelernt hat, Propellermaschinen zu fliegen und heute zum ersten Mal einen Jet fliegt. Krumm wünscht sich vom Ministerium und von den RektorInnen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, dass sie ‚Missionare‘ für Mehrsprachigkeit seien.

Anton Dobart ist von der Idee einer verpflichtenden Fortbildung für LehrerInnen nicht überzeugt. Es sei nicht sehr motivierend, LehrerInnen in Kursen zu haben, die nicht dort sitzen wollen. Man solle lieber über andere Möglichkeiten sprechen, die in der Verantwortung der Schulleitung liegen müssten. Die Fortbildungen sollten an die Schulen/Schulstandorte selbst geholt werden. Dabei gelte es zu reflektieren, wo die Kompetenzen fehlen und wie man darauf reagieren könne. Als zentrales Thema nennt Dobart hier u. a. eine Sensibilisierung für die Tatsache, dass jeder Unterricht auch Sprachunterricht sei.

Gabriele Schmid spricht sich – wie Krumm – für eine verpflichtende LehrerInnenfortbildung aus. Die Gesellschaft und damit auch die Schule haben sich verändert, und darauf müssten die LehrerInnen vorbereitet werden. Den Lehrenden hier Entscheidungsfreiheit zu lassen, sieht sie als falsch an. Das Privileg, sich eine Fortbildung aussuchen zu können, gibt es am Arbeitsmarkt nicht mehr, daher dürfe es das auch in der Schule nicht mehr geben.

*Der Wunsch nach einer Ausbildung der LehrerInnen und PädagogInnen an einer Institution wird immer wieder laut. Von Seiten des Ministeriums hört man, dass man eigentlich schon so weit wäre. Wie sieht es wirklich aus?*

Johann Popelak, stellvertretender Sektionsleiter im BMWF, betont, dass eine synergetische LehrerInnenausbildung nur dann möglich sei, wenn universitäre und PH-Ausbildung im Zuständigkeitsbereich EINER Institution lägen.<sup>29</sup> Er würde es daher begrüßen, wenn die gesamte LehrerInnenbildung in den Verantwortungsbereich des BMWF käme. Derzeit bemühe man sich um synergetisches Arbeiten. So gäbe es etwa für Entscheidungen in der LehrerInnenausbildung interministerielle Kommissionen.

Anton Dobart erwidert, dass er keine ‚Verlustängste‘ habe, wenn die Pädagogischen Hochschulen in den Zuständigkeitsbereich des BMWF kämen. Zu achten sei dann aber auf eine eigene Organisationsstruktur im Sinne einer eigenen Fakultät bzw. – nach US-amerikanischem Vorbild – sog. *Schools*

<sup>29</sup> Derzeit befinden sich die Pädagogischen Hochschulen, die SprachlehrerInnen für Pflichtschulen ausbilden, im Aufsichtsbereich des BMUKK. Die SprachlehrerInnen für den AHS-Bereich werden an der Universität ausgebildet. Die Universitäten liegen im Verantwortungsbereich des BMWF.

*of Education.* In jedem Fall müsse jedoch Expertise auf den Gebieten der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und der Pädagogik gegeben sein.

*Es gibt Initiativen, über die Mütter die Kinder zu erreichen. Wann gelingt dieses Vorhaben?*

Gabriele Schmid verweist auf das Projekt „Mama lernt Deutsch“, das gut funktioniere. Dennoch dürften die Probleme der Sprache nicht auf die Eltern abgewälzt werden. Die Kinder müssten in der Schule so unterstützt werden, dass sie dem Unterricht folgen können und gleichzeitig auch in ihrer Erstsprache gefördert werden.

*Probleme gibt es häufig bei der Berufswahl von Kindern mit Migrationshintergrund. In der Volksschule passiert viel, dann reißt die Förderung plötzlich ab. Woran liegt das?*

Gernot Pagger führt aus, dass Österreich laut einer OECD-Studie bei der Qualifikation von MigrantInnen den letzten Platz belege. Sprache spiele dabei eine entscheidende Rolle – hier sieht Pagger auch Handlungsbedarf. 50% der Zuwanderer/Zuwanderinnen der 2. Generation können nach dem Pflichtschulabschluss keine weitere Bildung vorweisen. Die Hälfte der Arbeitslosen in der Steiermark verfügt nur über einen Pflichtschulabschluss. In der Lehrlingsausbildung steigt der Anteil an MigrantInnen. Zusatzkurse in Deutsch bieten teilweise nur größere Lehrbetriebe an. Es müssten zusätzlich mehr qualifizierte MitarbeiterInnen aus dem Ausland nach Österreich geholt werden. Pagger würde ein weltweites Recruiting (z. B. aus den USA) begrüßen. Im schulischen Bereich fehle es in der Steiermark leider an bilingualen Angeboten. Pagger bedauert, dass es mit Ausnahme der GIBS (*Graz International Bilingual School*) keine weiteren internationalen Schulstandorte gebe.

*Welche Hilfestellungen braucht man, um in einem Land wie Österreich heimisch zu werden? Wo fehlt es?*

Tarek Elatyebe, gebürtiger Sudanese, mehrsprachiger Schriftsteller, Wirtschaftswissenschaftler und Lehrbeauftragter für Arabisch, erzählt, dass es im Arabischen kein Wort für „Fremdsprache“ gebe, sondern man dafür das Wort „Nebensprache“ verwende. Deutsch, Englisch und Französisch seien für ihn daher Nebensprachen. Als Elatyebe nach Österreich kam, habe er keinen Kulturschock, sondern einen Sprach- und Wetterschock erlitten. Das Schreiben rettete ihn jedoch. Er begann erst in Österreich mit dem Verfassen literarischer Texte und tue dies bis heute in seiner Erstsprache. Elatyebe beschrieb, dass jede Sprache immer durch sein arabisches „Sprachzentrum“ gehe. Aus diesem Grund unterrichtet er an der FH Krems und an der Karl-Franzens-Universität Graz nur das Übersetzen vom Deutschen ins Arabische und nicht umgekehrt. Als wichtig erachtet Elatyebe den kulturellen Aspekt einer Sprache, nicht nur deren Beherrschung. Als Beispiel nannte er die Suche nach einem arabischen Wort für das Wort „Sandwich“, wofür in Ägypten SprachwissenschaftlerInnen eine Woche lang zusammenkamen, um das englische Wort zu ersetzen. Elatyebe plädiert dafür, das Fremdwort zu verwenden, wenn es kein entsprechendes Wort in der eigenen Sprache gäbe.

*Welche Probleme hinsichtlich Migration und Gesellschaft sehen wir nicht bzw. welche sehen wir zu wenig?*

Hans-Jürgen Krumm betont, dass Signale der Wertschätzung gesetzt werden müssten, sodass MigrantInnen sich auch für unsere Sprache und unsere Gesellschaft interessieren. Wir müssen unsere

Defizitorientiertheit ablegen und brauchen ein anderes gesellschaftliches Klima. Ein großes Defizit herrsche noch in der Anerkennung von mitgebrachten Qualifikationen. MigrantInnen werden häufig unter ihrer Qualifikation eingesetzt. Probleme sieht Krumm auch im sprachlichen Bereich und nennt in diesem Zusammenhang ein Beispiel aus Wiener Neustadt, wo Kindern mit Migrationshintergrund verboten werde, in den Schulpausen ihre Erstsprache zu sprechen.

*Was bietet das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarates?*

Waldemar Martyniuk erläutert, dass das EFSZ zu fast allen Maßnahmen, die diskutiert wurden und Mehrsprachigkeit fördern sollen, etwas anbieten kann. Zum Thema „Kontinuität“ gäbe es eine ExpertInnengruppe, zu CLIL werden fünf aktuelle Projekte durchgeführt, das Thema der Evaluierung/Zertifizierung führt das EFSZ ebenso in seinem Arbeitsprogramm wie Sprachlehrende in ihrer Rolle zu stärken. Martyniuk lädt dazu ein, einen Blick über die Grenze hinaus zu werfen und von anderen Ländern zu lernen. Die EFSZ-Materialien seien frei verfügb- und downloadbar ([www.ecml.at](http://www.ecml.at)).

*Ist es schwierig, an die breite Masse der LehrerInnen Informationen weiterzugeben und Bewusstseinsarbeit zu leisten?*

Das Problem, Öffentlichkeit zu erzeugen und gegen Stereotype anzukämpfen, führe zu Spannungsverhältnissen, meint Anton Dobart. Die Medien spielen hier häufig die Rolle der ‚vierten Macht‘ im Lande. Es wäre von Seiten der Medien notwendig, mehr positive Beispiele über die Arbeit von LehrerInnen oder Personen, die sich für kulturelle und sprachliche Vielfalt einsetzen, zu zeigen, wie z. B. den *Teacher Award*, oder wie 2008 im Rahmen des Europäischen Jahres des Interkulturellen Dialogs – also nicht immer nur *bad news*. Die einzelnen Institutionen sollten darin bestärkt werden, selbst mehr an die Öffentlichkeit zu gehen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Einbindung von NGOs sieht Dobart als besonders wichtig. Er bedient sich eines Mottos des Reformpädagogen Hartmut von Hentig: „Menschen stärken und Sachverhalte klären“. Dobart lädt die Medien ein, sich an diesem gesellschaftlichen Diskurs zu beteiligen.

*Was brauchen wir zusätzlich zum Sprachenlernen, um in diesem Bildungssystem erfolgreich zu sein und Mehrsprachigkeit zu fördern?*

Hans-Jürgen Krumm betont, dass man hierfür Bündnispartner brauche. Die Eltern habe man schon für sich gewinnen können, man müsse aber noch andere PartnerInnen überzeugen, beispielsweise BürgermeisterInnen.

Gabriele Schmid macht darauf aufmerksam, dass man Maßnahmen setzen müsse, die sichtbar machen, dass Österreich ein Einwanderungsland ist.

Wie Krumm wünscht sich auch Johann Popelak weitere strategische PartnerInnen. Man müsse die breite Politik (BürgermeisterInnen, Abgeordnete usw.) einbinden, nicht nur zwei BundesministerInnen.

Gernot Pagger plädiert dafür, dass das Bildungssystem Maßnahmen mit internationaler Beteiligung setzt, z. B. ein mehrsprachiges und englischsprachiges Kulturangebot. Diverse Fernsehserien für junge Menschen sollte man nur noch auf Englisch anbieten. Es sollen mehr LehrerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch eingesetzt werden.

*Was ist für Sie persönlich der nächste Schritt innerhalb des nächsten Jahres? Was muss sich tun?*

Tarek Eltayeb wünscht sich, dass Sprachenprojekte, die Erfolge zeigen, besser finanziert werden. Es sollten hierbei lieber weniger Projekte mit mehr als viele Projekte mit wenig Geld unterstützt werden. Geld zur Verfügung zu stellen sei wichtig, und dies solle ein Appell an die Regierung sein.

Im Sinne der „Schule 2020“ hätte Gernot Pagger viele Vorstellungen. Wenn er sich aber auf ein Jahr beschränken müsse, so wünsche er sich als steirischer Interessensvertreter und als Vater ein mehrsprachiges Bildungsangebot ab der Volksschule auch in der Steiermark. Hierbei müssten aber Infrastruktur und Qualität gewährleistet sein.

Gabriele Schmid spricht sich für die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres aus, im Zuge dessen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität verstärkt berücksichtigt werden sollen.

Waldemar Martyniuk meint, dass Wünsche zwar dafür da wären, um etwas zu bekommen, dass das EFSZ aber gerne etwas von seiner internationalen Arbeit geben würde. Er lädt dazu ein, von den Arbeitsergebnissen, Produkten und Materialien des EFSZ Gebrauch zu machen.

Hans-Jürgen Krumm hat die Sorge, dass die Ergebnisse der bisherigen sprachpolitischen Arbeit versanden könnten. Er wünscht sich, dass die beiden Ministerien (BMUKK und BMWF) das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum und das Österreichische Sprachenkomitee mit der Weiterarbeit beauftragen. Maßnahmen die rasch umgesetzt werden können, sollten gleich in Angriff genommen werden:

- Gleichstellung der muttersprachlichen LehrerInnen
- Überarbeitung der Leistungsbeurteilungsverordnung<sup>30</sup>
- Preise für LehrerInnen und WissenschaftlerInnen, die zusätzliche Sprachen lernen.

Johann Popelak bedankt sich für das Angebot des EFSZ und wünscht sich eine stärkere Vernetzung von Institutionen. Er nennt künftige Maßnahmen des BMWF, die mit den Leistungsvereinbarungen 2010-2012 erreicht werden: die Einrichtung eines ersten österreichischen Lehrstuhls für Frühkindpädagogik an der Universität Graz sowie einer Professur für Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Universität Wien. Verhandelt wird über die Einrichtung eines Zentrums für Sprachlehrforschung an der Universität Salzburg. Popelak betonte noch einmal, dass es wichtig sei, weiter Überzeugungsarbeit zu leisten und jede/r von uns dies tun könne.

Anton Dobart bringt zum Ausdruck, dass er eine wachsende Kooperationsbereitschaft der Ministerien wahrnehme. Es stellt sich die Frage, wie Neues in das bestehende System integriert werden könne. Man müsse auf drei Ebenen arbeiten:

- Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene: *Awareness raising* betreiben, sensibilisieren. Dafür z. B. auch EU-Aktionsjahre nützen (2009: Europäisches Jahr der Innovation und Kreativität).
- Auf inhaltlicher Ebene: ein Gesamtkonzept der Mehrsprachigkeit entwickeln. Dies sei sehr komplex und könne nicht nur die Aufgabe von zwei Ministerien sein.

<sup>30</sup> Die Leistungsbeurteilungsverordnung definiert, wie Lernfortschritte und Leistungen von SchülerInnen in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen festgestellt werden sollen. Die Verordnung datiert aus dem Jahr 1974 → [www.bmukk.gv.at](http://www.bmukk.gv.at). Vgl. dazu auch Kap. 2.5.4 (Workshop 5).

- Auf der Ebene der Institutionen: Schulen müssen die Möglichkeit haben, stärkere Netzwerkarbeit zu betreiben (z. B. Cluster mit anderen Einrichtungen bilden) und sich öffnen. Dobart nennt in diesem Zusammenhang das Prinzip von *Governance*<sup>31</sup>: Austausch solle durch Netzwerke und Gruppen z. B. in einer Region gefördert werden.

Als weitere notwendige sprachpolitische Maßnahme nennt Dobart die Weiterentwicklung des Österreichischen Sprachenkomitees hin zu einem Sprachenrat: „Weg von der Verwaltung, hin zum *commitment*“. Von Seiten des BMUKK sei bereits mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum ein Maßnahmenpaket geschnürt worden, mit dem auf zentrale Forderungen im Länderprofil reagiert werde.

---

31 Der Ausdruck ist – im politischen Umfeld – alternativ zum Begriff „*Government*“ (Regierung) entstanden und soll ausdrücken, dass innerhalb der jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Einheit Steuerung und Regelung nicht nur vom Staat, sondern auch von der Privatwirtschaft und von Vereinen, Verbänden, Interessenvertretungen wahrgenommen wird. Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Governance> (11.3.2009).

## 4. Ausblick zur sprachpolitischen Weiterarbeit (Gunther Abuja)

Im österreichischen LEPP-Prozess wurde nicht nur eine Reihe von bedeutenden sprachpolitischen Dokumenten verfasst, die im Detail eine Fülle von Ergebnissen dieses Prozesses widerspiegeln: vor allem gelang es in diesem sprachpolitischen Reflexionsverfahren, VertreterInnen verschiedener Bildungsbereiche miteinander in Diskussion und Austausch zu bringen. Diese Diskussionskultur nahm in einem bedeutenden ExpertInnen-treffen zum LEPP-Länderbericht an der Universität Wien im Herbst 2006 ihren Ausgang und wurde in einer großen Sprachenkonferenz im Dezember 2008 zu einem abschließenden Höhepunkt geführt.

### **Gemeinsam statt einsam**

Die Schaffung einer ‚breiten Basis‘ durch die Einbindung von Fachleuten werteten die Beteiligten im Laufe des Prozesses immer als besonderen Erfolg. Damit wurde indirekt aufgezeigt, was wohl die größte Herausforderung für das österreichische Bildungswesen in den nächsten Jahren sein wird: diese gemeinsame Basis auch miteinander zu nutzen – zur stärkeren Homogenisierung eines großen, heterogenen Aufgaben- und Bedarfsfeldes, zur Überwindung organisatorischer und struktureller Parallelläufe sowie zur Definition und zum konsequenten Verfolgen gemeinsamer Ziele.

Dabei soll nicht einer simplen (und oft kritisierten) Vereinheitlichung das Wort geredet werden; nein, vielmehr geht es um ein Sich-Hinbewegen zu einem gegenseitigen Verständnis, um die Einigung auf gemeinsame Endpunkte, die durchaus auf verschiedenen Wegen erreicht werden können, ohne auf die jeweiligen Stärken unterschiedlicher Institutionen oder Personen zu verzichten.

Wie ein roter Faden zieht sich dieser Wunsch, diese Forderung nach gegenseitiger Abstimmung innerhalb der Aus- und Fortbildung durch die Workshops: Schnittstellen im Schulwesen bedürfen der Bearbeitung, da unter Lehrkräften oft das Vertrauen auf das bereits Erlernte, auf die Arbeit von anderen PädagogInnen fehlt. Lehrpläne sollten nach übergreifenden Leitmotiven und didaktischen Modellen gestaltet werden, generelle Kenntnisse über „Sprache“ sollten dem Einzelsprachenstudium vorangehen, alle PädagogInnen sollten eine gemeinsame Grundausbildung absolvieren, um Grundsätzliches zum Sprachenlernen zu erfahren.

Um einen solchermaßen veränderten Blickwinkel auf Sprachenlehren und -lernen in einem heterogenen System zu ermöglichen, bedarf es der gegenseitigen Information und Vernetzung auf Plattformen und der Schaffung entsprechender Koordinationstellen. Neue Medien wären gezielt einzusetzen, um Studieninhalte und Forschungsergebnisse unkompliziert auszutauschen. Die Einbeziehung internationaler Erkenntnisse und die Analyse der eigenen Situation bilden eine weitere Grundlage zur systemischen Veränderung.

## Bonus statt Malus

Die herrschende Sprachenvielfalt nicht als Bürde und Hindernis abzutun, ist eine weitere große Herausforderung. Sowohl im Schulalltag als auch in der Aus- und Fortbildung werden die Potenziale mehrsprachiger Personen kaum genutzt bzw. erweitert und zu formalen Abschlüssen geführt. Auch informellere Nutzungsformen (TutorInnenfunktionen älterer SchülerInnen oder AbsolventInnen) im Sinne einer breiteren *language awareness* bestehen nur in geringem Ausmaß. Kinder ‚verstecken‘ ihre Erstsprache, um so zu sein wie die (noch) monolinguale Majorität; diese Malus-Haltung kann durch wertschätzendes Sichtbarmachen (z. B. mit dem Europäischen Sprachenportfolio) gemildert werden.

Mittel, die sehr wohl zu einer Diversifizierung des Sprachenlernens führen könnten, werden noch zu wenig gesehen: Sprachen sollen in Österreichs Schulen bis zu einem gewissen Perfektionsniveau gelehrt und gelernt werden. Der alleinige Erwerb von sprachlichen Teilkompetenzen wird als Mangel empfunden, „Mehrsprachigkeitsfertigkeit“ (das Vermögen, Sprachen lebensbegleitend zu lernen) wird zu wenig gefördert, bilinguale Unterrichtsformen werden zu gering ‚diversifiziert‘ eingesetzt, bedarfsorientierte Kurzurse für Sprachen (z. B. in Grenzregionen) müssten intensiviert werden. Diversifizierung des Sprachenlernens scheitert also schon oftmals an Grundhaltungen.

Auch die Leistungsmessung und -beurteilung ist noch immer weitgehend defizitorientiert (Mangel an Kenntnissen und Fertigkeiten). Rezente Entwicklungen rund um den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europäisches Sprachenportfolio, Selbstevaluation, LernerInnenautonomie) bringen Bewegung in die Auffassung von Kompetenz und Fertigkeit. Interessant zu beobachten wird in diesem Zusammenhang der Spannungsbogen zwischen „Standardisierung“ und „Individualisierung“ im öffentlichen Schulwesen sein.

In der Erwachsenenbildung wiederum rücken geltende rechtliche Vorschriften die Assimilierungstendenzen der Gesellschaft noch um einiges stärker in den Vordergrund, was die Wahrnehmung und Wertschätzung der individuellen kulturellen Potenziale nicht immer einfacher macht und wodurch die Potenziale an Erstsprachen oft ‚ungehobene Schätze‘ bleiben („Malus“).

## Potenziale nutzen – Neues erproben

Für Bildungsinstitutionen gilt es also nicht, auf eigene Identität und individuelle Stärken zu verzichten, sondern diese synergetisch und ohne grundsätzliches Misstrauen mit den Vorzügen anderer Institutionen zusammenzuschließen. Jahrelange Versuche zur Zusammenarbeit von Lehrkräften in Teams und die aktuellen Schwerpunkte der Bildungsministerin hinsichtlich Neuer Mittelschulen sowie einer zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen abgestimmten LehrerInnenbildung zeugen davon, dass bei prinzipieller Bereitschaft zur Zusammenarbeit gute Erfolge zu erzielen sind.

Weitere Handlungsfelder sind der (unproblematischere) Einsatz von verschiedensprachigen *native speakers* in Verbindung mit deren intensiver pädagogischer Schulung. Ferner könnte das Unterrichtspraktikum bereits zur praxisnahen Begleitung und Fortbildung genutzt werden, bzw. (ähnlich dem Stufenführerschein) durch verpflichtende mehrwöchige Folgepraktika in den ersten fünf Unterrichtsjahren ergänzt oder teilersetzt werden.

Moderne Instrumente des Sprachenunterrichts (wie z. B. GERS, ESP, Bildungsstandards) sind Mittel zur Bewältigung aktueller Herausforderungen im Sprachenlehren und -lernen und bedürfen daher einer konsequenten Implementierung.

## Den Schwung nützen

Jetzt kommt es darauf an, die nächsten Schritte zu setzen und auf die Erkenntnisse aus dem LEPP-Prozess konsequent aufzubauen. Die ausführliche und lang andauernde Diskussion unter Lehrkräften, Aus- und FortbildnerInnen, ForscherInnen, Eltern und der Bildungsverwaltung hat Interesse und Neugierde geweckt, die es zu erhalten und zu nutzen gilt.

Dabei soll und kann mit Ressourcen und Kräften schonend umgegangen werden, eine Umsetzung des Länderprofils ist – nach den Vorgaben eines großen ‚Generalplans‘ – in kleinen oder größeren Schritten möglich. Geeignete Gremien sind einzurichten, Institutionen müssen rasch Steuer- und Umsetzungsaufgaben erhalten.

Die pädagogischen Herausforderungen werden vielfältiger, weil man an einem Punkt ist, wo man die Vielfalt der Sprachen und Kulturen als tägliche Realität wahrzunehmen beginnt. Es muss daher jenen, die pädagogische Aufgaben übernehmen möchten, bzw. jenen, die im Bildungs- oder Ausbildungsprozess stehen, Orientierung über Heutiges und Zukünftiges gegeben werden.

Erste Schritte sind schon getan: Begleitend zum letzten Jahr des LEPP-Prozesses wurde auf Initiative des BMUKK ein „Maßnahmenplan Mehrsprachigkeit“ erstellt und teilweise bereits umgesetzt. Angeregt durch die Vorträge auf der Sprachenkonferenz 2008 wurde weiters die Entwicklung eines „Curriculum Mehrsprachigkeit“<sup>32</sup> initiiert.

Weitere wertvolle Ideen und Maßnahmen sind in den Köpfen von vielen am LEPP-Prozess Beteiligten vorhanden, sodass wir zuversichtlich sind, einer positiven Antwort auf die Frage „Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch?“ gemeinsam rasch näher kommen zu können.

---

32 Umsetzungsorientiertes curriculares Grundlagenpapier, das zeigt, welche Chancen die österreichischen Lehrpläne für eine in sich abgestimmte mehrsprachige Bildung bieten.

## 5. Anhang

### 5.1 Hans Reich: Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung

#### **Integration und Mehrsprachigkeit – ein Widerspruch?**

Integration und Mehrsprachigkeit – die beiden Begriffe stehen zumindest in einem Spannungsverhältnis zueinander. Da ist es zwar leicht zu sagen „e pluribus unum“, es bleibt trotzdem schwer zu erklären, was das bedeuten soll. Integration als Ausdruck der gesellschaftlichen Konvergenz, Mehrsprachigkeit als Zeichen des Auseinanderfallens? Es verhält sich wohl doch ein wenig dialektischer. Integration ist das Schlagwort derer, die sich besonders hingebungsvoll mit dem Mangel an gesellschaftlichem Zusammenhalt beklagen, ein Thema der sich ausdifferenzierenden Gesellschaften, eine Reaktion auf problematisch erscheinende Unterschiedlichkeiten. Mehrsprachigkeit ist ein Schlagwort derer, die auf Reformen aus sind, in der Sprachdidaktik wie in der Bildungspolitik, ein Thema der zusammenwachsenden Gesellschaften, eine Aktion zur Herstellung von Zusammenhalt.

Im öffentlichen Sprach- und Begriffsgebrauch werden vor allem die durch Migration geschaffenen Unterschiedlichkeiten mit dem Integrationsthema verbunden. Das gilt schon auch für den folgenden Vortrag; der erste Teil des Untertitels macht es deutlich: „Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache“. Es liegt aber eine Gefahr darin, das ‚Migrantenproblem‘ nur als Spezialthema abzuhandeln, eine Gefahr der Selbstmarginalisierung. „Integration und Mehrsprachigkeit“ soll also einen weiteren Rahmen bezeichnen, einen Rahmen, in den sich das Migrantenthema einfügen lässt und einfügen sollte; daher der zweite Teil des Untertitels „... im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung“.

Der folgende Vortrag bedient sich einer halb historischen, halb prospektiven Sichtweise. Zunächst werden die klassischen Strategien sprachlicher Integration im Rahmen politischer Einheiten in Erinnerung gerufen. Dem folgt eine Skizze der aktuellen sprachpolitischen Lage in den Staaten Europas. Beides mündet in die Entwicklung eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung, innerhalb dessen die Orte des Deutschen als Zweitsprache und der Erstsprachen der MigrantenschülerInnen bestimmt werden sollen.

#### **Mehrsprachigkeit als ein Moment der Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts**

Dafür, dass sprachliche Unterschiede einen politisch-gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährden oder zur Auflösung eines solchen Zusammenhalts genutzt werden können, gibt es sehr wohl Beispiele. Wir kennen die sprachlich unterfütterten Konflikte des Staates Belgien; wir haben verfolgt, wie die Auflösung des jugoslawischen Staates mit einer verschärfenden Akzentuierung der sprachlichen Unterschiede einhergegangen ist.

Verschärfend (bis hin zur Anheizung militärischer Auseinandersetzungen) haben solche Akzentuierungen sprachlicher Unterschiede vor allem in der neueren Geschichte gewirkt. Die Idee des Nationalstaats, die in den beiden letzten Jahrhunderten im Mittelpunkt politischen Denkens und Handelns in Europa gestanden hat, war ja gegründet auf die Vorstellung der Deckungsgleichheit von Volk und Staat – Volk verstanden als genetisch, historisch, kulturell und nicht zuletzt sprachlich gestiftete Gemeinschaft. In dieser Gemeinschaft sollten Muttersprache, Bildungssprache und Staatssprache eins sein – das sollte ein Unterpfand der Zusammengehörigkeit, der möglichst unverbrüchlichen Zusammengehörigkeit, sein. Für diese Vorstellung bedeuteten innere sprachliche Unterschiede in der Tat eine empfindliche Störung, stellten sie doch die konzeptionellen Grundlagen des Staates in Frage. Da sich der Nationalstaat grundsätzlich als autonom verstand, selbständig handelnd gegenüber den anderen Staaten, war immer nur die innere Sprachenvielfalt ein Problem, nicht die äußere. Auch in Zeiten schlimmster kriegerischer Auseinandersetzungen stand daher die Erteilung von Fremdsprachenunterricht nie grundsätzlich in Frage.

### **Klassische Strategien der sprachlichen Integration – *main stream* und Alternativen**

Die klassische Politik des Nationalstaats war es, sprachliche Einheitlichkeit, wenn sie schon nicht vorzufinden war, mit innenpolitischen Mitteln herzustellen. Unterscheiden können wir

- die Strategie der Unterdrückung, gekennzeichnet durch Verbote des öffentlichen Gebrauchs, der Unterrichtung, der Verbreitung von Schrifttum in den unerwünschten Sprachen und ähnliche Maßnahmen; das war etwa die französische Politik seit der Revolution zur Durchsetzung des Französischen gegenüber dem Bretonischen und Okzitanischen oder die preußische Politik gegenüber dem Polnischen im Ruhrgebiet;
- dann die Strategie der ‚natürlichen‘ Assimilation, gekennzeichnet durch ökonomische und kulturelle Prämien für den Gebrauch der Einheitssprache, die für die anderen Sprachen nicht bereit stehen; das war etwa die Politik Englands gegenüber dem Walisischen oder preußische Politik zur Durchsetzung des Hochdeutschen im niederdeutschen Sprachgebiet;
- und schließlich die Strategie der Schaffung und Durchsetzung einer Einheitssprache, wo die betroffenen Sprachen nahe genug miteinander verwandt sind; das war etwa die Politik Italiens gegenüber dem Sizilianischen oder die Politik Jugoslawiens gegenüber dem Serbischen, Kroatischen und Bosnischen.

Will man nach Alternativen Ausschau halten, kann man zunächst einmal zurückblicken auf imperiale Sprachenpolitiken, für die die Probleme des Nationalstaats nicht existierten. Imperiale politische Ordnungen wie das Habsburgerreich, das Zarenreich oder auch das Römische Reich der Antike waren auf sprachliche Einheitlichkeit der Bevölkerung zur Legitimation ihres Herrschafts-systems nicht angewiesen; für sie war die Sprachenpolitik mehr eine praktische Aufgabe zur Gewährleistung der Kommunikation im Herrschaftsgebiet. Kennzeichnend für imperiale Sprachenpolitik ist am ehesten eine Strategie der Hierarchisierung der Sprachen, mit einer einheitlichen und übergeordneten (Verwaltungs-)Sprache des Reichs, unterhalb deren dann die verschiedenen regionalen Sprachen Gültigkeit in ihren je eigenen Domänen behalten. Das klassische Beispiel ist die Stellung des Lateinischen im Römischen Reich und seine Koexistenz mit zahlreichen semitischen, germanischen, keltischen und nordafrikanischen Sprachen, die fraglos geduldet wurden und von der frühen Kaiserzeit an auch eine weitgehende Multikulturalität in den Metropolen des Reiches heraufgeführt haben.

Man kann auf der Suche nach Alternativen aber auch ‚nach vorn‘ schauen, in die Zeit der Erschütterung nationalstaatlichen Denkens nach dem Ersten Weltkrieg, als der Gedanke des Minderheitenschutzes bzw. der Minderheitenrechte Eingang in die Politik fand. Er hatte Auswirkungen auf die Nachkriegsordnung in Europa und hat Auswirkungen auf die Sprachenpolitik bis heute.

Man kann schließlich einen Seitenblick werfen auf diejenigen Staaten, die schon im Zeitalter des Nationalismus offiziell mehrsprachig waren und es bis heute sind, und deren sprachpolitische Entscheidungen darum von vornherein unter anderen Prämissen standen. In Mitteleuropa haben wir die beiden Beispiele eines starken Schutzes gleichberechtigter Sprachen in der Schweiz und in Belgien, basierend auf dem Prinzip der Zuweisung fester Territorien (mit der zusätzlichen Möglichkeit der Anerkennung zweisprachiger Territorien). Es bewährt sich in der Schweiz trotz einiger Schwierigkeiten, die durch Globalisierung und Mobilität verursacht werden; in Belgien ist es mit schweren Konflikten verbunden, die die Einheit des Landes bedrohen. Das Territorialitätsprinzip ist nicht per se der Schlüssel zur Lösung aller sprachpolitischen Konflikte. – Eine Alternative stellt das Prinzip der staatlichen Dreisprachigkeit in Luxemburg dar, das sich den besonderen historischen Verhältnissen des Landes verdankt, aber eben darum als Modell für andere Staaten kaum in Betracht kommt. Es lässt im Bildungswesen gerade noch Platz für das Englische; alle anderen Sprachen sind nur schwer darin unterzubringen.

### **Die aktuelle Sprachenpolitik der europäischen Staaten und des Europarates**

Die gegenwärtige politische Ordnung Europas hat ihre Grundlage nicht mehr allein im Gedanken des Nationalstaats, ist aber auch von einer neuen Balance weit entfernt. Sie ist am ehesten als eine dynamische Übergangsordnung zu charakterisieren, in der zwar bereits große Teile des Lebens durch globale Kräfte, d. h. durch Vorgänge bestimmt werden, die weitgehend außerhalb der Nationalstaaten ablaufen und ihrer Kontrolle nicht unterliegen, in der aber die Nationalstaaten bei den Versuchen, Ordnungen bürgerlichen Zusammenlebens, also ‚Integration‘, herzustellen, immer noch die Hauptakteure sind. Zu den globalen Vorgängen, die zunehmend das Leben der Menschen bestimmen, gehören die transnationalen Kontakte, die gegenüber den internationalen Beziehungen der Vergangenheit eine neue Qualität darstellen, und es gehören dazu die Migrationen, die – unter anderem – neue sprachliche Unterschiede ins Land, d. h. ins Innere der Nationalstaaten, bringen. In den Staaten Europas spielen nicht mehr nur die Nationalsprachen und die anerkannten Minderheitensprachen ihre – sagen wir: angestammten – Rollen, vielmehr sind zwei weitere Mitspieler hinzugegetreten: die Weltsprache ist in das Innere der nationalen Kommunikationssysteme vorgedrungen, und die Sprachen der Einwanderer sind mit erheblichen Anteilen präsent und verlangen Beachtung.

Die aktuelle Sprachenpolitik in den europäischen Einzelstaaten ist auf diese Situation bisher folgendermaßen eingegangen: Die zentrale Stellung der Nationalsprachen hat meist Verfassungs-, zumindest aber Gesetzesrang, und wird, wo es notwendig erscheint, durch neue Maßnahmen zur Pflege der Standardvarietät und durch bildungspolitische Maßnahmen gesichert. Auch in weiten Kreisen der Bevölkerung gelten die Nationalsprachen weiterhin als Garanten nationaler Integration. Das Vordringen der Weltsprache wird akzeptiert, im Bildungsbereich offensiv unterstützt, und nur punktuell mit defensiven Maßnahmen beantwortet, so insbesondere im Bereich der parlamentarischen und legislativen Sprachenregelungen auf europäischer Ebene. Das Fremdsprachenangebot hat sich quantitativ ausgeweitet und entsprechend den intensiver werdenden internationalen Beziehungen auch qualitativ ausdifferenziert, wird aber durch die Dominanz des Englischen tendenziell eingeengt. Die Stellung der anerkannten Minderheitensprachen hat sich trotz einiger nationalistischer Eierschalen

stabilisiert, in manchen Staaten hat sie sich deutlich verbessert. Die europäischen Staaten sind abgerückt von den Strategien der Sprachenunterdrückung und -assimilation.

Die Migrantensprachen werden mehr oder minder hingenommen, nicht direkt bekämpft, aber auch nicht aktiv gefördert. Sie sind, was ihren individuellen Gebrauch betrifft, durch die Menschenrechte gesichert. Sie sind rechtlos, was ihre gesellschaftliche Position betrifft. Ihre Unterrichtung wird in teils privaten, teils staatlichen Angeboten praktiziert; nirgends gehören sie zum Kern staatlicher Curricula.

Die einzelnen Nationalstaaten sind aber nicht die einzigen Akteure auf der Bühne der europäischen Sprachenpolitik. Auch auf der Grazer Sprachenkonferenz ist nicht nur die Republik Österreich präsent (als Gegenstand der Betrachtung und als politischer Akteur zugleich), sondern – in Gestalt des Europarates – auch eine übergreifende Instanz, und das hat seinen guten sprachpolitischen Sinn. Denn längst hat sich zur Unterstützung und Orientierung der nationalen Politiken eine europäische Sprachenpolitik etabliert. Von ihr, nicht von den nationalen Politiken, gehen die wichtigeren sprachpolitischen Innovationen der Gegenwart aus. Sehen wir also nach dieser Politik!

Ihr obliegt die Sorge für Integration im Raum der europäischen Mehrsprachigkeit. Politisch stehen auch hier die Nationalsprachen, und zwar die europäischen Nationalsprachen, im Vordergrund. Die Strategie ist die einer Vermehrung der Sprachenkenntnisse im europäischen Raum insgesamt, bezogen auf die Zahl der Sprecher wie auf die Zahl der Sprachen. Unterstellt wird eine prinzipielle Gleichberechtigung dieser Sprachen. Diese Strategie setzt dezidiert auf eine sich vernetzende Vielfalt von Sprachenkenntnissen als Weg zur Integration, im Sinne quantitativ vermehrter und qualitativ verbesserter gegenseitiger Verständigung zwischen den Sprechern unterschiedlicher Erstsprachen, im privaten wie im gesellschaftlichen wie im politischen Leben. Sie stellt damit eine klare Gegenposition zur Vorstellung einer Sprachenhierarchie dar, in der die Weltsprache als einheitliche Verkehrssprache für alle dienen würde, während die Nationalsprachen in räumlich und funktional begrenzteren Funktionen geduldet würden.

Als transnationale Instanz ist der Europarat aber auch darauf bedacht, die Nationalsprachen nicht als einzigen Gegenstand der Sprachenpolitik zu behandeln. Eine nicht geringe Sorge gilt auch den autochthonen Minderheitensprachen. Hier wird der vorhin bereits erwähnte Ansatz des Minderheitenschutzes aufgegriffen und modernisiert. Das herausragende Dokument dieser Politik ist die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen. Sie kodifiziert Ansprüche sprachlicher Minderheiten und geht damit einen wesentlichen Schritt über das nur praktische und manchmal auch nur halbherzige Abrücken von den Politiken der Unterdrückung und der Assimilation hinaus, auch wenn die darin kodifizierten Ansprüche nicht auf dem Rechtswege durchsetzbar sind. Verfolgt wird eine Strategie, die ihre Nähe zur Politik der Nationalsprachenvielfalt nicht verleugnet. Zwar ist die Charta nicht blind, selbstverständlich nicht, für die tatsächliche Unterlegenheit der Minderheitensprachen gegenüber den Nationalsprachen, sie ist aber darauf bedacht, diese Unterlegenheit zu verringern und gewissermaßen kompensatorisch „Schutz- und Förderungsmaßnahmen“ einzufordern, die auf eine nachhaltige Selbstbehauptung der Minderheitensprachen zielen – eine Selbstbehauptung, die letztlich auf eine ‚begrenzte Gleichberechtigung‘ mit den Nationalsprachen hinausläuft. Wiedererkennbar ist auch die Strategie der sich vernetzenden Sprachenkenntnisse dort, wo die Charta ihre Akzente auf das Erlernen von Minderheitensprachen durch Nichtminderheitsangehörige setzt.

Alles in allem werden die Minderheitensprachen wie kleine Nationalsprachen konzipiert, mit einem eigenen – regionalen – Territorium (wovon nur wenige Ausnahmen zugelassen werden) und eigenen Institutionen, nicht zuletzt im Bereich der Bildung. Das Muster der internationalen Sprachenpolitik wird auf interregionale Verhältnisse übertragen.

Obwohl also hier die Minderheiten – zugespitzt formuliert – ein wenig wie Staaten im Staate konzipiert werden, scheint die Sorge um eine evtl. Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch die angestrebte Entwicklung gering zu sein. Nur beiläufig ist die Rede davon, dass Minderheitenschutz nicht Diskriminierung Anderer bedeute, dass das gegenseitige Verständnis aller Sprachgruppen zu fördern sei und dass der Unterricht der Minderheitensprache „unbeschadet des Unterrichts der Amtssprache(n) des Staates“ angeboten und begünstigt werden solle. Das ist eine optimistische Strategie, die sich an einem idealen Zustand orientiert, sie verdient alle Bewunderung. Sie sollte freilich die realen Machtverhältnisse zwischen den Sprachen nicht vergessen machen.

Der Europarat hat sich auch mit den Migrantensprachen in Europa beschäftigt, dies jedoch in einer sehr viel weniger systematischen und konsequenten Weise. Er hat Bildungsprojekte unterstützt und in Resolutionen immer wieder auf die gebotene Förderung dieser Sprachen hingewiesen. Auch das Sprachenprofil, das auf dieser Konferenz zur Debatte steht, enthält ein Kapitel über die Sprachen der Migranten, ein vergleichsweise schmales Kapitel allerdings.

### **Unterwegs zu einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung**

Ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung ist zu verstehen als Orientierungsrahmen für eine Bildungspolitik, die der veränderten Sprachensituation der Gegenwart und ihrer voraussichtlichen Dynamik in Übereinklang mit der politischen Grundordnung Rechnung trägt und dabei – wie jeder pädagogische Entwurf – die Interessen der Individuen wie die Interessen der Gesellschaft auszugleichen versucht. Im Prozess der Fortschreibung von Unterrichtsfächern und Fachcurricula markiert es einen Moment des Innehaltens, der Überprüfung des historisch erreichten Zustandes und der Neukonzipierung des Verhältnisses der Instanzen, die an sprachlicher Bildung beteiligt sind. Es enthält insofern notwendigerweise vorausweisende, wenn man so will: utopische Züge.

Es beginnt wieder bei den Nationalsprachen. Sie sind, wie gesagt, im Zeitalter der Globalisierung nicht mehr der einzige Bezugspunkt staatlicher Sprachen- und Sprachbildungspolitik. Heute ist ihr Selbstverständnis wie ihr Verhältnis zur Weltsprache und zu den Migrantensprachen politisch neu zu definieren. Der komplexe Begriff der einen „Muttersprache“ löst sich auf, wenn wesentliche Teile der Bevölkerung ‚fremde Muttersprachen‘ haben und wesentliche Teile der Freizeit und der höheren Bildung im Medium der Weltsprache stattfinden. Pädagogisch muss man nicht geradezu dem Sprachgebrauch der europäischen Gremien folgen, die mit guten Gründen nur von den „Amtssprachen der Staaten“ sprechen, aber auf eine relative Verselbständigung von Verständigungsfunktion, Bildungsfunktion und Enkulturationsfunktion wird man sich einstellen müssen.

Herkömmlich wurde im Bildungssystem die Verständigungsfähigkeit in der Nationalsprache vorausgesetzt. Im Unterricht der Nationalsprache ging es nächst der Einführung in deren Schrift- und Standardform immer auch um ihre Enkulturationsfunktion, d. h. um eine Hinführung zu kultureller Identifikation im Medium der nationalen Literatur. Was die Funktion als Medium des Lernens, als „Bildungssprache“ betrifft, so wurde davon ausgegangen, dass sich diese „Bildungssprache“ im Bildungsprozess selbst entwickelt und nur die im engen Sinne fachspezifischen Ausdrücke erklärungsbedürftig sind. Man weiß, dass diese Annahme eine der Hauptursachen für das sozial selektive Wirken der Bildungssysteme ist. Diese traditionellen Beziehungen zwischen Sprache und Bildung sind in Veränderung begriffen. Zwar wird die Verständigungsfunktion der Nationalsprache nach wie vor gebraucht, doch ist sie in Zuwanderungssituationen nicht mehr fraglos gegeben, und sie wird überlagert von der Verständigungsfunktion der Weltsprache. Die Verständigungsfunktion der Nationalsprache trennt sich von der Bildungsfunktion in bestimmten Bereichen der höheren Bildung, in Nordeuropa schneller und aus-

gedehnter als in Südeuropa, aber doch überall unverkennbar. Im Zeitalter der Globalisierung muss die Nationalsprache auch keinen Zusammenhang mit der kulturellen Identifikation mehr haben, den man doch einmal für unauflösbar gehalten hat. Die Räume der Mehrsprachigkeit eröffnen Möglichkeiten der kulturellen Identifikation auch im Medium anderer Sprachen oder Ausdruckssysteme. Die demokratischen Verfassungen, die kulturelle Selbstbestimmung garantieren, geben jedem Staatsbürger das Recht dazu.

## Deutsch als Zweitsprache

Dort wo Deutsch als Zweitsprache unterrichtet wird, ist es klar, dass die Verständigungsfunktion des Deutschen nicht mehr unbesehen vorausgesetzt, sondern gefragt wird, ob oder in welchem Maße dafür zu sorgen ist, dass sie angeeignet werden kann. Zu wünschen wäre, dass die Bildungssysteme in den mehrsprachigen Gesellschaften der Gegenwart über Aufnahmestrukturen verfügen, die die Einführung in die jeweilige Nationalsprache gewährleistet. Und damit sind nicht ad hoc ergriffene Einzelmaßnahmen, sondern eine dauerhafte Ausstattung des Bildungssystems, welche die Bildungseinrichtungen befähigt, den Anspruch auf Sicherung der Verständigungsfähigkeit in der Nationalsprache in räumlich, zeitlich und personell ausreichender Weise und auf der Höhe des sprachdidaktischen Wissens unserer Zeit einzulösen. Es wäre zu wünschen, diesen Anspruch als einen einklagbaren individuellen Anspruch zu verstehen, auch wenn dies bislang nirgends kodifiziert ist. Immerhin ist bereits die Richtlinie der Europäischen Kommission von 1977 (zum „Unterricht der Kinder von Wanderarbeitnehmern“) dieser Vorstellung nahe gekommen, und sie lässt sich auf die Kinder- und Menschenrechte gründen.

Deutsch als Zweitsprache endet nicht mit der Sicherung der Verständigungsfunktion. Die vergleichende Bildungsforschung der vergangenen Jahre hat uns gelehrt, dass Fähigkeiten des Leseverstehens in der Nationalsprache – Lesen in einem breiten Sinne verstanden: als Gewinnung von Wissen aus Texten – eng mit den Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften (also wohl auch in anderen Fächern) zusammenhängt. Es geht dabei offenkundig um mehr als bloße Verständigung, es geht um die Sprache als Mittel des Erwerbs von Kenntnissen und Denkfähigkeiten. Dabei ist nicht nur an Fachbegriffe im engen Sinne zu denken, sondern auch an die Textsorten des unterrichtlichen Diskurses, die komplexere Syntax, den ‚gehobenen‘ und differenzierenden Allgemeinwortschatz und die Möglichkeiten metasprachlicher Verständigung. Die Bildungsfunktion der Sprache bedarf in der heutigen Bildungslandschaft einer bewussten Berarbeitung, einer bewussten Mit-Versorgung im Unterricht der sprachlichen wie der nicht-sprachlichen Fächer. Die empirischen bildungswissenschaftlichen Befunde zwingen dazu.

Auch hier geht es nicht um einzelne Nachhilfemaßnahmen, sondern um eine systematische Vorkehrung. Das Können der Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache ist hier in neuen Arbeitsformen gefragt: als sprachliche Beratung der Schülerinnen und Schüler und als Kooperation mit den Klassen- und Fachlehrern. Die Fachlehrkräfte ihrerseits sind gehalten, Sprache als Medium ihres Unterrichts sehr viel bewusster und gezielter zu handhaben, als dies früher erforderlich schien, und sich die dazu nötigen Kenntnisse und didaktisch-methodischen Fähigkeiten anzueignen. Für Aus- und Fortbildung bleibt hier noch sehr viel zu tun. Der Bericht des Europarates macht es unmissverständlich deutlich.

Im Unterschied zur grundlegenden Sicherung der Verständigungsfunktion, die als zeitlich limitierte Vorkehrung verstanden werden kann, und irgendwie darauf zielt, dass ein sprachlich unbehindertes ‚Mitkommen im Unterricht‘, d. h. in einem Unterricht ‚wie gehabt‘, ermöglicht werden soll, greift die Vorstellung einer Sicherung der Bildungsfunktion sehr viel tiefer in Fächerstrukturen und Unterrichts-

gewohnheiten der Schule ein. Es ist ja geradezu so etwas wie ‚Deutsch als Zweitsprache für alle‘, was hier gefordert wird – und angesichts dessen, was die Lehrkräfte über die sprachlichen Fähigkeiten auch ihrer einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler berichten, ist das zwar immer noch eine in sich widersprüchliche Formulierung, aber der Sache nach möglicherweise doch eine stimmige Vorstellung.

## **Migrantenherkunftssprachen**

Die Herkunftssprachen der MigrantInnen, die in der ganz überwiegenden Zahl der Fälle auch die Erstsprachen der Migrantenkinder und die Hauptkommunikationssprachen ihrer Familien sind, sind geeignet, die Schulen in womöglich noch größere Verwirrung zu stürzen. Offenkundig sperren sie sich gegen die herkömmliche Unterscheidung von Fremdsprachen und Muttersprachen, schier unmöglich erscheint es, im Unterrichtsangebot den Gleichheitsgrundsätzen zu genügen, und auch schul- und unterrichtsorganisatorisch erweisen sie sich nur allzu oft als Fremdkörper.

Hier muss noch einmal auf die einführenden Bemerkungen zurückgegriffen werden: Die Strategie der Unterdrückung scheidet aus allgemeinen politischen und menschenrechtlichen Gründen aus; man braucht dazu gar nicht erst auf die außenpolitischen Sensibilitäten zu verweisen, die durch diese Strategie verletzt würden. Die Strategie der Territorialisierung, das „Schweizer Modell“, scheidet aus, weil die Migrantensprachen nicht an Territorien gebunden sind oder, wenn man so will: nicht über Territorien verfügen. Eine Strategie der „natürlichen Assimilation“ ist immerhin möglich, und findet ja in der lokalen Politik, im Bildungswesen und in der Migrationsforschung durchaus einige Befürworter. Hier kommt es darauf an, welchem Integrationsverständnis die Sprachen- und Sprachbildungspolitik folgen soll: Möglichst weitgehende Vereinheitlichung oder möglichst weitgehende Vernetzung unterschiedlicher Kompetenzen? Das geht bis hinein in verfassungspolitische Fragen. Versteht man die Einzelstaaten auch in der globalisierten Gegenwart noch als Fortsetzer von Traditionen, die einmal ethnisch begründet waren, dann wird man im Bestreben, diese Traditionen nicht verloren zu geben, Tendenzen der Vereinheitlichung befürworten. Versteht man sie – nach Schweizer Vorbild und in Übereinstimmung mit ‚verfassungspatriotischen‘ Vorstellungen – als politische Einheiten, deren Integration durch Bürgerrechte und funktionierende Institutionen gewährleistet wird, dann wird man die kulturellen Freiheiten betonen, die die Verfassung gewährleistet, und damit sprachpolitisch dem Modell des Europarates folgen. Dann ist Integration die Teilhabe aller an diesen Freiheiten.

Dass aber auch dieses Modell nicht umstandslos auf die Migrantensprachen anzuwenden ist, wurde bereits angedeutet: Das Ideal gleichwertiger Sprachen ist im Falle der Migrantensprachen noch weiter von der Wirklichkeit entfernt als im Falle der Regional- und Minderheitensprachen. Man begreift, dass die „Sprachen von Zuwanderern“ aus der Europäischen Charta nicht nur aus Opportunitätsgründen ausdrücklich ausgeschlossen sind, sondern schon auch aus konzeptionellen Gründen. Wünschenswert wäre, da eine Lösung in einem Wurf nicht möglich gewesen ist, eine eigene Charta der Migrantensprachen in Europa. Sie würde die Relevanz der Migrantensprachen für die gesellschaftliche Kommunikation zur Kenntnis nehmen und ihnen erstmals einen Status in den Aufnahmeländern zusprechen. Sie würde auch mögliche Verbesserungen dieses Status unter bestimmten Bedingungen (Sprecherzahl, Aufenthaltsdauer, Spracherhaltsinteresse) vorsehen. Für die einzelnen gesellschaftlichen Bereiche sollte diese Charta Zielvorstellungen enthalten, wie mit den Migrantensprachen idealerweise umgegangen werden sollte, es bräuchte aber auch und gerade im Falle sehr großer Machtunterschiede so etwas wie Ausführungshinweise, die realistische Schritte zum Ziel aufzeigen, seien sie auch noch so klein.

Die jetzige Marginalität der Migrantensprachen im Bildungswesen lässt sich unmittelbar daraus erklären, dass schon ihre bloße Existenz nicht in das nationalstaatliche Konzept sprachlicher Bildung gepasst hat, dass sie aber auch in die moderneren, liberaleren Bildungssysteme nicht leicht, nicht ohne Weiteres einzufügen sind. Zu fragen ist nach den Möglichkeiten ihrer Inklusion in ein zukünftiges Gesamtkonzept sprachlicher Bildung.

Dazu soll zunächst ein Grundmuster zeitgemäßer Sprachbildung skizziert werden. Dann soll der Ort der Migrantensprachen in diesem Konzept, ihr spezifischer Beitrag zur sprachlichen Bildung, etwas näher beschrieben werden. Schließlich soll die Rede davon sein, welche Schritte dahin führen könnten.

Das neue Gesamtkonzept sprachlicher Bildung müsste unterscheiden zwischen dem unerlässlichen Grundangebot und den darüber hinaus gehenden Sprachbildungsmöglichkeiten. Das unerlässliche Grundangebot besteht in der Sicherung der Bildungsfähigkeit in der Nationalsprache und der Sicherung der Verständigungsfähigkeit in der Weltsprache. Diese beiden Angebote stehen sozusagen außer Konkurrenz; denn sie legen die ersten Fundamente für eine allgemeine Gleichheit der Bildungs- und Beschäftigungschancen. Diese Unterscheidung darf aber nicht im Sinne eines biografischen Nacheinanders missverstanden werden.

Durch ihre Sonderstellung werden Deutsch und Englisch aus dem übrigen Angebot herausgehoben, zugleich aber auch die anderen Sprachen vor unerträglicher Konkurrenz geschützt. Denn es geht regelmäßig zum Nachteil der Migrantensprachen aus, wenn die Sprache des Aufnahmelandes gegen die Herkunftssprachen oder der Englischunterricht gegen den Muttersprachlichen Unterricht ausgespielt wird, wie es ja nicht ganz so selten wirklich geschieht.

Jenseits des unerlässlichen Grundangebots öffnet sich der Raum der Mehrsprachigkeit. Hier sollte es vielfältige und frühe Wahlmöglichkeiten geben – Wahlmöglichkeiten für die Schulen in Abhängigkeit von personellen, institutionellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, Wahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von familiären oder persönlichen Orientierungen. Da ist die Option auf die Sprachen der politischen und geographischen Nachbarschaft, die in den mitteleuropäischen Staaten besonders nahe liegt. Da sind nach wie vor die Optionen, die auf wirtschaftliche Verwertbarkeit setzen oder von besonderen kulturellen Loyalitäten ausgehen. Da ist Englisch als zweite Bildungssprache (als Medium von Fachunterricht), oder ein vielsprachiger Literaturunterricht, oder die besondere interkulturelle Herausforderung, die von einer Beschäftigung mit alten Sprachen ausgehen kann.

Unterricht der Migrantensprachen ist in diesem Konzept die Option auf die Sprache der Primärsozialisation als Bildungsgegenstand, wo sie nicht Medium des Unterrichts sein kann. Er basiert auf primären Spracherfahrungen, die er aufgreift und ausbaut, auf lebensweltlich angelegter Zweisprachigkeit, die er in Richtung Schrift- und Bildungssprache kultiviert. Da er so etwas wie ‚Muttersprachunterricht in der Emigration‘ ist, ist er von vornherein auch auf interlinguale und interkulturelle Lernziele hin ausgerichtet.

Zweifelloos bedarf dieses Konzept weiterer Strukturierung. Aber durch die Einführung einer ersten und einer zweiten Wahl und durch klare Bezugnahme auf regionale und lokale Sprachsituationen würden sich in der schulischen Wirklichkeit Verhältnisse herstellen, die von den heutigen nicht gar

so sehr unterschieden wären, wie es auf den ersten Blick erscheinen könnte. Den Schulleitungen und der regionalen Bildungsplanung kämen dabei entscheidende Funktionen zu.

Das Mehr an Optionen, das sich ergibt, müsste durch weiter verbesserte Möglichkeiten der Anerkennung, wie sie sich insbesondere aus der Anwendung des Europäischen Portfolios der Sprachen ergeben können, und durch bedachtam hergestellte Anschlussmöglichkeiten an außerschulische Sprachlernangebote gestützt werden.

Aus der Perspektive der Migrantensprachen wäre die wesentliche Neuerung die, dass sie sich unter fairen Bedingungen einen festen Platz im Curriculum schaffen könnten, mit Verankerung in den Lehrplänen, mit Relevanz für Bewertungsverfahren und mit regulär qualifizierten Lehrkräften, die ihrerseits in die Kollegien der Schulen integriert sind. Österreich hat in dieser Hinsicht mit der grundsätzlich und seit je gegebenen Verantwortung des Staates für den Unterricht der Migrantensprachen eine vorzügliche Ausgangsposition, die es um Vieles leichter erscheinen lässt, eine solche Entwicklung voranzutreiben als in vielen anderen europäischen Staaten. Dort, wo eine volle Einfügung in die regulären Strukturen auf Grund der sprachlichen Voraussetzungen oder der Quantität der Nachfrage nicht möglich erscheint, ist es auch erlaubt, z. B. an altersgemischte Niveaugruppen, an geregelte Umsteigemöglichkeiten, an Kooperationen (wie sie z. B. im englischen Bildungssystem gang und gäbe sind) zu denken. Sicher gibt es praktische Grenzen der Angebotsrealisierung; doch liegen diese Grenzen in aller Regel weiter hinaus, als es abwehrende Argumentationen unter Vorwendung praktischer Gründe wahrhaben wollen.

Ein letzter Punkt: Aus der Sicht eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung ergeben sich – leicht erkennbar – Möglichkeiten der Bündelung sprachbezogener Lernprozesse, die allen Einzelsprachen zue gute kommen würde. In der alten gymnasialen Bildung, die noch auf vor-nationalstaatliche Bildungskonzepte zurückging, haben die strengen Ansprüche der lateinischen Grammatik als Grundlegung der Reflexion über Sprache durchaus erfolgreich gewirkt und damit einen wichtigen Aspekt der Sprachlernfähigkeit abgesichert. Mit dem Nachlassen der altsprachlichen Bildung ist diese Aufgabe diffundiert und an den Unterricht der Nationalsprache und der lebenden Fremdsprachen je eigens zugewiesen worden. Dabei hat die Vorstellung von der unaustauschbaren ‚inneren Form‘ jeder Sprache die Wahrnehmung der gemeinsamen Eigenschaften von Sprachen und der fundamentalen Ähnlichkeiten von Sprachlernprozessen zurückgedrängt. In einem neuen Gesamtkonzept sprachlicher Bildung eröffnet sich die Möglichkeit einer neuen, systematischeren Grundlegung. Dem Lernen der verschiedenen Sprachen sind kognitive Inhalte gemeinsam, die nicht für jede Sprache neu erarbeitet werden müssen: grammatische und semantische Begriffe, Lern- und Erschließungsstrategien, sprachvergleichende und sprachgeschichtliche Elemente. Sie können zusammen mit Grundbegriffen der Sprachsoziologie und der Sprachpsychologie zu einem Fach „Sprache“ gebündelt werden, das als verbindende Disziplin der sprachlichen Bildung, von der Primarstufe bis in die Sekundarstufe II gedacht werden kann. Auch hierbei kann das Europäische Portfolio der Sprachen hervorragende Dienste leisten.

## Schluss

Um zum Anfang zurück zu kommen: Integration und Mehrsprachigkeit stehen nur dann im Widerspruch zueinander, wenn man Integration nur durch Einheitlichkeit gewährleistet sieht. Am Beispiel des vielsprachigen Europa lässt sich aber ablesen, dass der alternative Gedanke einer Integration

durch vielfache Vernetzung nicht minder tragfähig ist, ja dass er den heutigen Sprachensituationen in Europa verantwortungsvoll und in flexiblerer Weise Rechnung trägt. Dieser Grundgedanke kann auch eine Basis dafür sein, die Migrantensprachen, mit deren Berücksichtigung sich die Bildungssysteme immer noch schwer tun, in ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung einzubeziehen. Es wird viel Arbeit im Einzelnen und vor Ort dafür zu leisten sein. Es sollte aber nicht vergessen werden, dass diese Arbeit im Interesse friedlicher Sprachenverhältnisse und im Interesse der Bildungsgleichheit liegt. Ihr Erfolg ist dringend zu wünschen.

5.2 David Little: *“The Austrian Language Education Policy Profile and its implications for future measures”* (PowerPoint-Präsentation)

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

*Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch?*

## **The Austrian Language Education Policy Profile and its implications for future measures**

**David Little  
Trinity College Dublin**

**Rapporteur for the Austrian LEPP**

### **Overview**

- Why a LEPP for Austria?
- Steps towards the LEPP
- Positive features of the LEPP Austria process
- Six focuses of LEPP Austria
- LEPP Austria: structure and content
- Challenges for the future
- And finally ...

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## Why a LEPP for Austria?

### The Council of Europe's perspective

- The importance of language education in
  - fostering respect for Europe's common heritage and its linguistic and cultural diversity
  - promoting a sense of European identity and unity based on shared fundamental values
  - developing the plurilingual capacity of citizens, especially in multilingual societies
  - contributing to social cohesion and social inclusion
  - securing the active involvement of citizens and civil society in democracy and governance

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## Why a LEPP for Austria?

### Austria's perspective

- The linguistic challenges that arise from recent history
  - the fall of the Iron Curtain in 1989
  - Austria's accession to the European Union in 1995
  - the accession of neighbouring states to the European Union in 2005
- The adoption of a standards-based approach to school education
- Changes in the structure of higher education
- Some specific issues of particular concern

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## Steps towards the LEPP

- A preparatory meeting held in Vienna in May 2006
- The production of the Country Report under the editorship of Hans-Jürgen Krumm and Rudolf de Cillia
- The study visit of the Council of Europe's team of experts in May 2007
- The production of the Experts' Report
- The Round Table discussion of the Experts' Report in March 2008 and the submission of written comments and feedback
- The production of the Language Education Policy Profile

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## Features of the Austrian LEPP process

- Widespread openness to
  - the importance of plurilingualism
  - a holistic concept of language education
- The involvement of all stakeholders
- Recognition during the LEPP process that German must play a central role in Austrian language education
- The readiness of BMUKK to undertake initiatives in response to challenges raised during the LEPP process
- A determined effort to include linguistic and ethnic minorities, including the Deaf, in the process

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## Six focuses of LEPP Austria

### The Country Report pays special attention to

- Early language learning
- Continuity
- Teacher education

### Minister Claudia Schmied added three issues:

- Bilingual education
- Neighbouring languages (provision and uptake)
- Special support for pupils whose first language is not German

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## LEPP Austria: structure and content

- Introduction
  - The current situation
  - Early language learning
  - Teacher education and research into language teaching and learning
  - Continuity
  - Language(s) of education, including support for German L1 and L2 learners and migrant L1s
  - Minority languages and bilingual education
  - Into the future
- (Chapters 3–7 have (i) a commentary drawn from the Experts' Report and (ii) issues for consideration drawn from the Country Report and the Experts' Report)

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## Challenges for the future

### 1. Early language learning

- Is it necessary to develop a competence-based approach to early language learning? If so, how should it be done?
- Bearing in mind the Council of Europe's emphasis on plurilingualism and social cohesion, can more be done to make minority and migrant languages a feature of early education?
- Is it possible to manage innovation in early language learning so that it is research-led and subject to empirical evaluation?

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## Challenges for the future

### 2. Teacher education and research into language learning and teaching

- A holistic approach to language education implies that teachers should be educated first as language teachers and only secondly as teachers of particular languages
- A holistic approach also implies the need for strong and explicit links between teacher education curricula (including German L1) for the different levels of Austrian education
- Is it possible to envisage a national programme of research into language teaching and learning? If so, how would it be coordinated?

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## Challenges for the future

### 3. Continuity

- The problem of (lack of) continuity arises from a number of considerations, including
  - separate curricula for the different educational levels
  - different beliefs about the goals of language education and how they are best achieved
  - different pedagogical priorities and approaches
- Does the European Language Portfolio provide a means of addressing these issues?
- If it does, it will need to find a secure place in teacher education and classroom practice

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## Challenges for the future

### 4. Language(s) of education

- A concept of language education based on the promotion of plurilingualism and social cohesion implies a central role for German as the L1 of the majority population and the dominant language of schooling
- This requires a major shift in
  - teacher education
  - the relation between the different languages in the curriculum
  - the organization of language teaching (including German L1) at the level of the individual school

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## Challenges for the future

### 5. Minority languages and bilingual education

- What measures are necessary to achieve the educational integration of children and adolescents whose L1 is not German?
- How can minority languages (including ÖGS) and migrant languages be more fully exploited at the different levels of the educational system?
- All other European countries have to find answers to these questions: could Austria provide a lead?
- If yes, is it necessary to establish a centre to coordinate research-led initiatives in this area?

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## Challenges for the future

The biggest challenge is

- to articulate a holistic policy that
  - embodies an overarching concept of language education
  - recognizes the inevitability of separating out different strands
  - nevertheless weaves the strands together into a strong fabric
- to implement policy in such a way that
  - the linguistic diversity of Austrian society is explicitly recognized at every turn and drawn into the educational process
  - the involvement of all stakeholders is maintained

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## **And finally ...**

### **LEPP Austria has been a positive experience**

- The Ministries have been engaged and committed from the beginning
- The ÖSZ has been strongly supportive
- BMUKK has already taken a number of initiatives prompted by the LEPP process
- BMWF has identified a number of priorities in areas of central concern to the LEPP

### **Can Austria move forward on the basis of LEPP?**

- Yes, you can!

Sprachenkonferenz, Graz, 4.-5. Dezember 2008

## 5.3 Programm



**Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig –  
unsere Bildung auch?**

Maßnahmen für ein Gesamtkonzept  
sprachlicher Bildung in Österreich

bm:uk BMW\_F<sup>a</sup> ÖSZ

## PROGRAMM

**Veranstalter:**

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk)  
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (bmwf)  
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)

**Kooperationspartner:**

Karl-Franzens-Universität Graz  
Pädagogische Hochschule Steiermark  
Verband universitärer Sprachenzentren und -institutionen  
Europarat: Language Policy Division  
Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats  
Sprachennetzwerk Graz  
Stadt Graz

**Kontakt:**

office@oesz.at  
www.oesz.at



**Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig –  
unsere Bildung auch?**

Maßnahmen für ein Gesamtkonzept  
sprachlicher Bildung in Österreich

bm:uk BM,W\_F<sup>a</sup> ÖSZ

**Donnerstag, 4. Dezember 2008**

Karl-Franzens-Universität Graz  
Universitätsplatz 3, 8010 Graz

**Registrierung und Plenarphasen**

Aula der Karl-Franzens-Universität (Hauptgebäude, 1. Stock)

**Workshops**

RESOWI-Gebäude der Karl-Franzens-Universität

**Informationsstände Aula**

Infostand des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums  
Infostand des Europäischen Fremdsprachenzentrums

**Rahmenprogramm Abend**

Meerscheinschlössl der Karl-Franzens-Universität, Mozartgasse 3, 8010 Graz

**Freitag, 5. Dezember 2008**

Aula der Pädagogischen Hochschule Steiermark  
Hasnerplatz 12, 8010 Graz (Eingang Parkseite)

**Präsentation der Workshop-Ergebnisse und Schlusspodium**

Aula der Pädagogischen Hochschule Steiermark

## Donnerstag, 4. Dezember 2008

### Karl-Franzens-Universität Graz



Moderation: Gunther Abuja (ÖSZ)

---

#### **Ab 8:30 Registrierung der TeilnehmerInnen**

---

#### **9:30-9:45 Begrüßung**

Alfred Gutschelhofer (Rektor der Karl-Franzens-Universität Graz)

---

#### **9:45-10:15 Eröffnung**

Claudia Schmied (Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur)

Johann Popelak (Stellv. Leiter der Sektion I des bmwf)

Herbert Harb (Rektor der Pädagogischen Hochschule Steiermark)

---

#### **10:15-11:15 Plenarreferat 1**

Hans Reich (Universität Koblenz Landau, Deutschland)

*Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung*

(nach dem Referat Fragen der TeilnehmerInnen an den Referenten)

---

#### **11:15-11:45 Kaffeepause**

---

#### **11:45-12:30 Plenarreferat 2**

David Little (Europarat-Experte im österreichischen LEPP-Prozess, Trinity College Dublin)

*The Austrian Language Education Policy Profile and its implications for future measures*

(Nach dem Referat Fragen der TeilnehmerInnen an den Referenten in Deutsch oder Englisch)

---

#### **12:30-13:15 Einführung in die Workshops (Podium)**

Gunther Abuja (ÖSZ, Moderation)

Georg Gombos (Universität Klagenfurt)

Belinda Steinhuber (Center für berufsbezogene Sprachen)

Barbara Seidlhofer (Universität Wien)

Franz Schimek (Europa Büro des SSR für Wien)

Elfie Fleck (bmukk)

Martin Stegu (Wirtschaftsuniversität Wien)

Wilfried Wieden (Universität Salzburg)

---

#### **13:15-14:15 Mittagspause (Buffet im Foyer der Aula)**

---

Dolmetschung der gesamten Konferenz in die Österreichische Gebärdensprache  
Dolmetschung des Eröffnungsvortrags von David Little vom Englischen ins Deutsche



## 14:15-15:45 Workshops

### WS 1: Sprachliche Bildung in Kindergarten und Volksschule

Georg Gombos (Universität Klagenfurt)  
Susannah Bständig (Europäische Volksschule 1150 Wien)

### WS 2: Kontinuität und Diversifizierung im schulischen Sprachenlernen

Belinda Steinhuber (Center für berufsbezogene Sprachen)  
Gunther Abuja (ÖSZ)  
Angela Horak (Pädagogische Hochschule Steiermark)

### WS 3: LehrerInnenbildung und Mehrsprachigkeit

Barbara Seidlhofer (Universität Wien)  
Elisabeth Furch (Pädagogische Hochschule Wien)  
Elisabeth Allgäuer-Hackl (HLW Rankweil)

### WS 4: Anerkannte Minderheitensprachen und Regionalsprachen – Angebot und Nachfrage

Franz Schimek (Europa Büro des SSR für Wien)  
Edith Mühlgaszner (LSR für Burgenland)

### WS 5: Sprachliche Kompetenzen von MigrantInnen

Elfie Fleck (bmukk)  
Angelika Hrubesch (Jugendbildungszentrum an der VHS Ottakring)  
Gordana Ilić-Marković (Universität Wien)

### WS 6: Sprachliche und interkulturelle Bildung für den Arbeitsmarkt

Martin Stegu (Wirtschaftsuniversität Wien)  
Susanne Klimmer (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

### WS 7: Mehrsprachigkeit im tertiären Bildungsbereich: Forschung – Entwicklung – Praxis

Wilfried Wieden (Universität Salzburg)  
Rudolf de Cillia (Universität Wien)

## 15:45-16:15 Kaffeepause

RESOWI Zentrum

## 16:15-17:15 Abschluss der Workshops

## 17:15-18:00 Treffen Workshop-Teams und Moderatoren

## 19:00-21:00 Kultur- und Sprachenabend mit Buffet der Stadt Graz

Meerscheinschlössl, Mozartgasse 3

## Freitag, 5. Dezember 2008

### Pädagogische Hochschule Steiermark



Moderation: Gunther Abuja (ÖSZ), Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien)

#### **9:00-11:00 Präsentation der Workshop-Ergebnisse im Plenum (Podium)**

WS 1: Susannah Bständig (Europäische Volksschule 1150 Wien)

WS 2: Angela Horak (Pädagogische Hochschule Steiermark)

WS 3: Elisabeth Allgäuer-Hackl (HLW Rankweil)

WS 4: Edith Mühlgaszner (LSR für Burgenland)

WS 5: Gordana Ilić-Marković (Universität Wien)

WS 6: Susanne Klimmer (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

WS 7: Rudolf de Cillia (Universität Wien)

---

#### **11:00-11:45 Pause mit Jause**

---

#### **11:45-13:30 Schlusspodium**

*Von der Realität zur Vision – die Zukunft der sprachlichen Bildung in Österreich*

Anton Dobart (bmukk)

Johann Popelak (bmwf)

Gabriele Schmid (Arbeiterkammer Wien)

Gernot Pagger (Industriellenvereinigung Steiermark)

Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien)

Waldemar Martyniuk (Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates)

Tarek Eltayeb (Literat, Botschafter zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs)

Moderation: Claudia Gigler (Kleine Zeitung)

#### **Schlussworte**

Gunther Abuja (ÖSZ)

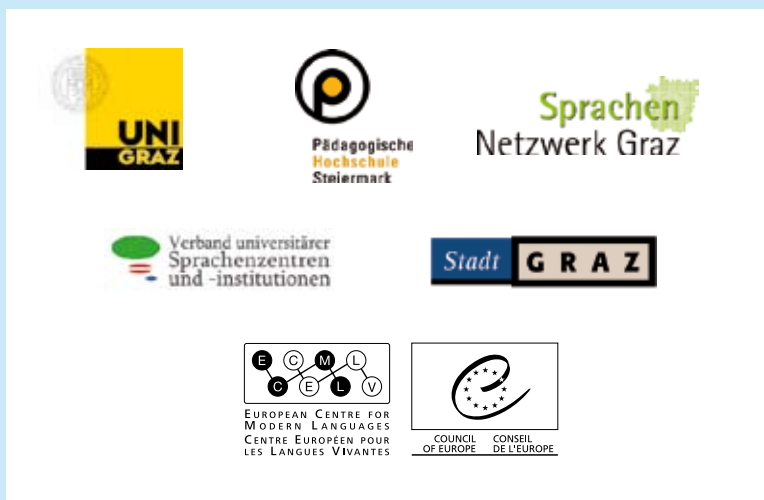
---

#### **13:30-14:30 Mittagsbuffet zum Ausklang**

---



**Kooperationspartner:**



Karl-Franzens-Universität Graz  
 Pädagogische Hochschule Steiermark  
 Verband universitärer Sprachenzentren und -institutionen  
 Europarat: Language Policy Division ([www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang))  
 Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats  
 Sprachennetzwerk Graz  
 Stadt Graz



## 5.4 Kurzbiografien der ReferentInnen und ModeratorInnen

**Abuja, Gunther:** Mag., Studium der Anglistik und Romanistik (Französisch), Geschäftsführer des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums. Arbeitsschwerpunkte: Fremdsprache als Arbeitssprache (CLIL), interkulturelles Lernen (Projekt EVLANG), Projekte zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, Europäischen Sprachenportfolio und zu den Bildungsstandards. Internationale Sprachenpolitik (Europarat, Europäisches Fremdsprachenzentrum, EU) und Vernetzung. LehrerInnenfortbildung zu aktuellen Spracheninnovationen.

**Allgäuer-Hackl, Elisabeth:** Mag.<sup>a</sup> MA, Studium der Romanistik und Anglistik, Sprachenlehrerin an der HLW Rankweil, Lehrerbildnerin, Erwachsenenbildnerin und Projektleiterin am Europäischen Sprachenzentrum der VHS Götzis; Entwicklung von Sprachlernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache zur Verwendung in niedrigschwelligen Sprach- und Orientierungskursen für MigrantInnen. Tätig im Netzwerk des Vorarlberger Vereins *okay – zusammen leben*;

**Bständig, Susannah:** Direktorin der Europäischen Volksschule, Goldschlagstraße 14-16, 1150 Wien, ausgebildete Organisationsberaterin (EOS), tätig in der LehrerInnenaus- und -fortbildung mit Schwerpunkt Interkulturelles Lernen und Teamentwicklung.

**De Cillia, Rudolf:** Univ. Prof. für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Forschungs- und Publikationstätigkeit zu folgenden Gebieten: Sprachlehrforschung, Sprachenpolitik und Sprachplanung, Sprache und Politik, sprachliche Minderheiten, Migrationsforschung, kritische Diskursanalyse und linguistische Vorurteilsforschung.

**Dobart, Anton:** SC Dr., seit 1992 Leiter der Sektion für Allgemein bildendes Schulwesen, Bildungsplanung, internationale Angelegenheiten und Pädagogische Hochschulen im Unterrichtsressort. Lehramt für Volksschulen und Hauptschulen, Lehramt für Pädagogik, Studium der Philosophie, Erziehungswissenschaft und Politikwissenschaft. Herausgabe und Mitgestaltung zahlreicher Publikationen zum österreichischen Schulwesen, wie z. B. „Internationalisierung und Öffnung des österreichischen Schulwesens“ 2001.

**Eltayeb, Tarek:** Dr., Literat, Dozent an der FH Krems und Lehrbeauftragter an der Karl-Franzens-Universität Graz. Geboren als Sohn sudanesischer Eltern in Kairo; lebt seit 1984 in Wien. Studium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien. Seit 1985 schriftstellerische Tätigkeit; acht Publikationen in arabischer Sprache, vier deutschsprachige Werke – darunter die beiden Lyrikbände „Ein mit Tauben und Gurren gefüllter Koffer“ und „Aus dem Teppich meiner Schatten“ sowie der Roman „Städte ohne Dattelpalmen“; alle erschienen bei edition selene, Roman „Das Palmenhaus“, Hans Schiler Verlag, Berlin 2007.

**Fleck, Elfie:** Mag.<sup>a</sup>, Studium der Anglistik und Romanistik (Lehramt), Englischlehrerin in der Erwachsenenbildung, an BMHS und vor allem an AHS. DaF-Studium. Seit 1992 Arbeit im Referat für Migration und Schule (vormals: Referat für interkulturelles Lernen) im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

**Furch, Elisabeth:** Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>, Lehramt für Volksschule und Sonderschule, Studium der Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik (1998); seit 1991 Prof. an der Pädagogischen Hochschule Wien, seit 2004 Prof. für Erziehung- und Unterrichtswissenschaft und Schulpraktikum mit Schwerpunktsetzung Migration und Schulrealität, Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache im Unterricht; seit 2007 Lektorin an der Universität Wien (Bildungswissenschaften).

**Gombos, Georg:** ao. Univ. Prof. für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Interkulturellen Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Psychotherapeut, Supervisor und Coach. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung, Mehrsprachigkeit, systemische Ansätze in der Pädagogik.

**Horak, Angela:** Dr.<sup>in</sup>, Studium der Anglistik und Linguistik, Lehramt für Volksschule und Hauptschule, Prof. an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Arbeitsschwerpunkte: Englisch an Hauptschulen und an Volksschulen. Mitglied in mehreren Arbeitsgruppen am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum, u. a. zur Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios in Österreich und zur Entwicklung der Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe.

**Hrubesch, Angelika:** Mag.<sup>a</sup>, Studium der Germanistik/Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; tätig als Kursleiterin für Alphabetisierung und DaZ in der Erwachsenenbildung; verantwortlich für den Bereich Alphabetisierung und Basisbildung am Jugendbildungszentrum (JUBIZ) der Wiener Volkshochschulen (VHS Ottakring); Arbeitsschwerpunkte: Alphabetisierung von MigrantInnen, DaZ für jugendliche und junge erwachsene MigrantInnen, Arbeit mit und an (Sprachen)Portfolios.

**Ilić-Marković, Gordana:** Mag.<sup>a</sup>, Studium der Klassischen Wissenschaften (Altgriechisch und Latein) in Belgrad/Serbien und der Slawistik und Japanologie in Wien. Lehrerin an einer Handelsakademie in Wien. Lektorin am Institut für Slawistik in Wien (Sprachausbildung, Fachdidaktik und Kulturwissenschaft). Schwerpunkte und Veröffentlichungen: Mehrsprachigkeit, Leseförderung, Sprachenpolitik (Diachronie und Synchronie), Literaturübersetzungen und Sprachdidaktik.

**Klimmer, Susanne:** Mag.<sup>a</sup>, Studium der Soziologie an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, seit August 1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin im IBW – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft; seit Juni 2002 stellvertretende Geschäftsführerin im Verein zur Förderung des internationalen Fachkräfteaustauschs (IFA-Verein).

**Krumm, Hans-Jürgen:** Univ. Prof. für Sprachlehrforschung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität Hamburg, seit 1993 Univ. Prof. für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien; Arbeitsschwerpunkte: Sprachlehrforschung, Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Migration und Sprache, die Rolle der deutschen Sprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten.

**Little, David:** retired in 2008 as Head of the School of Linguistic, Speech and Communication Sciences and Associate Professor of Applied Linguistics at Trinity College Dublin. Principal research interest: theory and practice of learner autonomy in second language education. Currently chair of the Council of Europe's European Language Portfolio Validation Committee and acted as rapporteur for LEPP Austria.

**Martyniuk, Waldemar:** Prof. Dr., seit Okt. 2008 Leiter des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates. Davor: 2005-2006 tätig für die Abteilung für Sprachenpolitik des Europarates und Assistenzprofessor für Angewandte Linguistik am Zentrum für polnische Sprache und Kultur der Jagiellonen Universität Krakau, LehrerInnenbildung. Autor von Lehrbüchern, Curricula und Testmaterial für Polnisch als Fremdsprache. Übersetzer des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* ins Polnische (2003).

**Mühlgaszner, Edith:** Mag.<sup>a</sup> MAS, Lehramt für Volksschule und Hauptschule, Studium der Slawistik (Serbokroatisch, Russisch), Unterrichts- und Lehrtätigkeit (Schulen, ehem. PÄDAK, FH); Landesschulinspektorin für das Minderheitenschulwesen in Burgenland. Arbeitsschwerpunkte: Organisation des Unterrichts in den Minderheitensprachen Burgenländischkroatisch und Ungarisch, Sprachendidaktik, Erprobung von Methoden des Sprachenlernens, Betreuung von Projekten und Schulversuchen in diesem Bereich, Betreuung von Arbeitsgruppen zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien.

**Pagger, Gernot:** Mag., Studium der Volkswirtschaftslehre, Stellvertretender Geschäftsführer der Industriellenvereinigung Steiermark und Referent für die Themenbereiche Bildung und Arbeit. Davor langjährige Tätigkeit für die Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft (eine Bildungseinrichtung der steirischen Wirtschaft).

**Popelak, Johann:** Mag.iur., Dr.iur., MR, stellv. Sektionsleiter; 1967-1979 Postbediensteter (Fernmelderecht); nebenberuflich Studium der Rechtswissenschaften. Seit 1979 im Wissenschaftsressort und für Universitäten zuständig (Controlling-, Budget- und Personalangelegenheiten für alle österreichischen Universitäten und Fachhochschulen), Leiter der Abt. 1/4 (Universitäten Wien, Graz, Innsbruck und Salzburg; Wissenschaftliche Anstalten). Sprachenrelevante Funktionen: Obmann des Vereins Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (bis Mai 2009), Vorstandsmitglied im Verein EFSZ, Stv. Obmann des Verbandes universitärer Sprachenzentren und -institutionen, Aufsichtsratsmitglied des Österreich-Instituts.

**Reich, Hans H.,** em. Univ. Prof. Dr., Studium der Germanistik, Romanistik und Latinistik. Ab 1971 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, seit 1979 Professor für Deutsch mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz (ab 1990 Universität Koblenz-Landau). Leiter des Instituts für Interkulturelle Bildung (gegründet 1994). Schwerpunkte: Interkulturelle Bildung, Deutsch als Zweitsprache. Forschung: Untersuchungen zur Bildungssituation von MigrantenschülerInnen in mehreren europäischen Staaten, zur Sprachenpolitik, zur Didaktik der Zweisprachigkeit und zur zweisprachigen Entwicklung von Kindern im Elementar- und Primarbereich.

**Schimek, Franz:** Mag. Dr., Lehramt für Hauptschulen und allgemein bildende höhere Schulen; Lehrwerkautor; diverse Artikel und Berichte in in- und ausländischen Fachzeitschriften (z. B. „Erziehung zur Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung und eine Chance“. In: *Erziehung und Unterricht* 3-4/2007. Leiter des Europa Büros im Stadtschulrat für Wien; Projektleiter der EU-Projekte CERNET (Central European Regional Network for Education Transfer), EdQ (Education Quality) und EdGATE (Education Gate), seit 1987 Fachinspektor für Englisch im Stadtschulrat für Wien.

**Schmid, Gabriele:** Mag.<sup>a</sup>, Studium der Politikwissenschaften und Ethnologie; Abteilungsleiterin der Abteilung Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien. Vertretung der Interessen der ArbeitnehmerInnen – darunter vieler Mitglieder mit Migrationshintergrund – in bildungspolitischen Fragen. Vor der Beschäftigung mit bildungspolitischen Themata langjährige Auseinandersetzung mit sozialpolitischen, frauenpolitischen und wissenschaftlichen Fragestellungen in verschiedenen institutionellen Zusammenhängen.

**Schmied, Claudia:** Dr.<sup>in</sup>, Studium der Betriebswirtschaft, seit 2007 Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur. Tätigkeiten davor: 1983-1997 Investkredit Bank AG, 1997-1999 wirtschaftspolitische Beraterin im Büro von Finanzminister Rudolf Edlinger, seit 1999 Vorsitzende des Vereins für Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, 2000-2004 Leiterin der Finanzierungsabteilung der Investkredit Bank AG, 2004-2007 Mitglied des Vorstandes der Kommunalkredit Austria AG, 2005-2007 Mitglied des Vorstandes der Dexia Kommunalkredit AG.

**Seidlhofer, Barbara:** Univ. Prof.<sup>in</sup> für englische und amerikanische Sprache und Literatur (Sprachwissenschaft) an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Englisch als globale Lingua Franca: linguistische Deskription auf Basis eines Computerkorpus mündlicher Interaktionen, Interkulturelle Kommunikation und Multilingualismus, Korpuslinguistik und Computer gestützte Sprachanalyse, Angewandte Linguistik mit Schwerpunkt LehrerInnenbildung, Soziolinguistik: Sprachvariation, Sprachwandel, Sprachenpolitik.

**Stegu, Martin:** Univ. Prof. für Romanische Sprachen (Französisch und Italienisch); 1995-2000 Professor für Angewandte Sprachwissenschaft an der TU Chemnitz; 2000 Rückkehr an die WU Wien. Arbeitsschwerpunkte: Fremd- und Fachsprachendidaktik, Sprach- und Kommunikationswissen von und für Nicht-LinguistInnen, intra- und interkulturelle Kommunikationsprobleme, Semiotik (besonders Text-Bild-Beziehungen).

**Steinhuber, Belinda:** Mag.<sup>a</sup>, Studium der Anglistik und Romanistik, Sprachenlehrerin an der HLW Steyr; Mitarbeiterin des CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen); Mitglied und Autorin in der Arbeitsgruppe zum Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

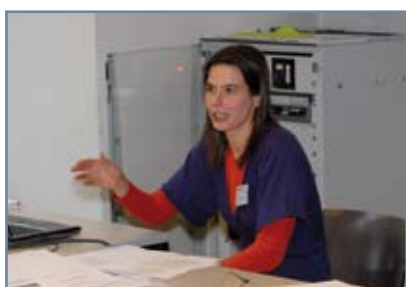
**Wieden, Wilfried:** Univ. Prof. für Anglistische Linguistik, Fachbereich Anglistik der Universität Salzburg. Vizedekan der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg. Forschung: Soziolinguistik, L2-Erwerb, mehrsprachige Wissensrepräsentation, Corporate Linguistics. Projekte: EU-Projekte, mehrsprachiges Wissensmanagement in der Industrie (in Kooperation mit UnternehmensberaterInnen und SoftwareentwicklerInnen).

## 5.5 Fotogalerie

### Eröffnung



## Workshops



## Abendevent



## Präsentation der Workshop-Ergebnisse



Susannah Bständig



Belinda Steinhuber



Edith Mühlgaszner



Gordana Ilić-Marković



Elisabeth Allgäuer-Hackl



Susanne Klimmer  
(hinten: Gebärdensprachdolmetscherin  
Patricia Brück)

Links: Rudolf de Cillia

## Schlusspodium



Anton Dobart



Waldemar Martyniuk



Johann Popelak



Gabriele Schmid



Tarek Eltayeb



Hans-Jürgen Krumm



Gernot Pagger



Claudia Gigler

## 5.6 Liste der TeilnehmerInnen

## Sprachenkonferenz 4. - 5. 12. 2008 in Graz

Name	Organisation und E-Mail
Abuja, Mag. Gunther	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum abuja@oesz.at
Allgäuer-Hackl, Mag. <sup>a</sup> , MA Elisabeth	HLW Rankweil elisabeth.allgaeuer-h@aon.at
Aschenberger, Mag. Johann	HBLA für wirtschaftl. Berufe Ried i.I. hbla-ried.dir@eduhi.at
Auer Helene	Amt der Stmk. Landesregierung, FA 6B-Kinderbetreuungsreferat helene.auer@stmk.gv.at
Bäck, Mag. <sup>a</sup> Gabriele	Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien Strebersdorf gabriele.baeck@kphvie.at
Baliko, FI SR Ludwig	Landesschulrat Burgenland baliko@gmx.at
Bauer-Greinöcker, Mag. <sup>a</sup> Romana	Höhere Lehranstalt für Tourismus Bad Leonfelden romana.bauer@eduhi.at
Bauer-Langthaler, Mag. <sup>a</sup> Christine	BFI Steiermark christine.bauer-langthaler@bfi-stmk.at
Bencsics Alexandra	VS Großpetersdorf alexandra.bencsics@bildungsserver.com
Billisits Martina	VS Großpetersdorf martina.billisits@bildungsserver.com
Boeckmann, Univ. Prof. Dr. Klaus-Börge	Universität Wien kbb@24on.cc
Boomgaarden Anita	Goethe Institut München boomgaarden@goethe.de
Born-Lechleitner, Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Ilse	Universität Linz, Zentrum für Fachsprachen und Interkulturelle Kommunikation ilse.born-lechleitner@jku.at
Brandauer, Mag. <sup>a</sup> Helga	BG Europagymnasium Klagenfurt helga.brandauer@gmx.at
Brcina Katica	Amt der Stmk. Landesregierung, FA 6B-Kinderbetreuungsreferat katica.brcina@stmk.gv.at
Breuss, Mag. <sup>a</sup> Marlies	HLW Mureck/Pädagogische Hochschule Steiermark/Universität Graz mm.breuss@schule.at
Brewster, Dr., MA Eric	Universität Linz, Zentrum für Fachsprachen und Interkulturelle Kommunikation eric.brewster@jku.at
Brunmair, Mag. <sup>a</sup> Barbara	Die Wiener Volkshochschulen GmbH, VHS Ottakring barbara.brunmair@sprachenzentrum.info
Brunner Jürgen	Wiener Taubstummten-Fürsorgeverband (WITAF) juergen.brunner@witaf.at

Name	Organisation und E-Mail
Bständig, VD <sup>in</sup> Susannah	Europäische VS Dr. Leopold Zechner vs15gold014k@m56ssr.wien.at
Buchholz, Prof. <sup>in</sup> Dr. <sup>in</sup> , MA Barbara	Pädagogische Hochschule Burgenland barbara.buchholz@ph-burgenland.at
Budín, Univ. Prof. Dr. Gerhard	Universität Wien, Zentrum für Translationswissenschaft gerhard.budin@univie.ac.at
Carnevale, Dr. <sup>in</sup> Mag. <sup>a</sup> Carla	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum carnevale@oesz.at
Carpentieri, Mag. Saverio	Universität Innsbruck, Institut für Translationswissenschaft/Pädagogische Hochschule Tirol saverio.carpentieri@uibk.ac.at
Chladek, Mag. <sup>a</sup> Petra	Wirtschaftskammer Österreich petra.chladek@wko.at
Csellich-Ruso, Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Renate	Dachverband der Elternvertreter für höhere und mittlere Schulen Wiens renate.csellich@aon.at
Damjanovic Djordje	VS Deckergasse 1 Wien djordje.damjanovic@wbn.wien.at
Daniel Ramirez-Schiller, Dr. <sup>in</sup> Carin	ÖAD: Nationalagentur Lebenslanges Lernen carin.daniel-ramirez-schiller@oead.at
De Cillia, Univ. Prof. Dr. Rudolf	Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft rudolf.de-cillia@univie.ac.at
Delanoy, ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Werner	Universität Klagenfurt, Institut für Anglistik & Amerikanistik werner.delanoy@uni-klu.ac.at
Dengscherz, Dr. <sup>in</sup> Sabine	Universität Wien, Institut für Germanistik sabine.dengscherz@univie.ac.at
Dobart, Sekt.Chef Dr. Anton	BMUKK, Sektion I anton.dobart@bmukk.gv.at
Domej, Mag. Dr. Theodor	Landesschulrat Kärnten theodor.domej@lsr-ktn.gv.at
Doubek, Mag. <sup>a</sup> Margit	Netzwerk Sprachenrechte m.doubek@everymail.net
Douda, Dr. Nikolaus	BMUKK, Abteilung III/13 nikolaus.douda@bmukk.gv.at
Doujak, MMag. <sup>a</sup> Gabriela	BRG/BORG Klagenfurt g.doujak@utanet.at
Durig, Dir. <sup>in</sup> Martina	VS Bludenz-Mitte vsmitte@bludenz.at
Egger, MA Gerlinde	Pädagogische Hochschule Tirol gerlinde.egger@ph-tirol.ac.at
Eltayeb, Doz. Dr. Tarek	Schriftsteller und Lehrbeauftragter an der Donau Universität Krems tarek1@eltayeb.at
Erasimus Marianne	Amt der NÖ Landesregierung marianne.erasimus@noel.gv.at
Fabiani-Pradeilles, Bildungsattaché Tristan	Französische Botschaft in Österreich tristan.fabiani@institutfr.at

Name	Organisation und E-Mail
Fallend, Dr. <sup>in</sup> Ksenija	Fachhochschule St. Pölten ksenija.fallend@fhstp.ac.at
Felberbauer, Dr. <sup>in</sup> Maria	Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems maria.felberbauer@kphvie.at
Fleck, MR <sup>in</sup> Mag. <sup>a</sup> Elfie	BMUKK, Abt. I/13a: Referat für Migration und Schule elfie.fleck@bmukk.gv.at
Frank, Mag. <sup>a</sup> Elisabeth	BMWF, Sektion I, Strategische Informationen im Bereich Universitäten und Fachhochschulen elisabeth.frank@bmwf.gv.at
Freiberger Ilse	Amt der Stmk. Landesregierung, FA 6B-Kinderbetreuungsreferat ilse.freiberger@stmk.gv.at
Friedl-Lucyshyn, LSI Mag. <sup>a</sup> Gabi	BIFIE - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens Wien g.friedl@bifie.at
Fritz, Mag. PhD Thomas	Die Wiener Volkshochschulen GmbH, Kompetenzzentrum Migration thomas.fritz@vhs.at
Fuchs Evelin	Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz evelin.fuchs@kphgraz.at
Furch, Dr. <sup>in</sup> Elisabeth	Pädagogische Hochschule Wien elisabeth.furch@phwien.ac.at
Gaberz Sonja	Amt der Stmk. Landesregierung, FA 6B-Kinderbetreuungsreferat sonja.gaberz@stmk.gv.at
Gassner, Prof. Mag. Dr. Otmar	Pädagogische Hochschule Vorarlberg otmar.gassner@ph-vorarlberg.at
Gesslbauer, Mag. Ernst	ÖAD: Nationalagentur Lebenslanges Lernen ernst.gesslbauer@oead.at
Gierlinger, Dr. Mag. Erwin	Pädagogische Hochschule Oberösterreich erwin.gierlinger@ph-ooe.at
Gigler, Mag. <sup>a</sup> Claudia	Kleine Zeitung Steiermark claudia.gigler@kleinezeitung.at
Gilly, Mag. <sup>a</sup> Dagmar	Pädagogische Hochschule Steiermark dagmar.gilly@phst.at
Girlasu, Mag. <sup>a</sup> Mioara	Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum ZEBRA mioara.girlasu@zebra.or.at
Glaser, Dr. <sup>in</sup> Evelyne	Universität Linz, Zentrum für Fachsprachen und Interkulturelle Kommuni- kation evelyne.glaser@jku.at
Gmoser Renate	Pädagogische Hochschule Steiermark renate.gmoser@phst.at
Gombos, Univ. Prof. Dr. Georg	Universität Klagenfurt georg.gombos@uni-klu.ac.at
Göschl, Mag. Albert	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum goeschl@oesz.at
Greil, Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Tanja	Universität Salzburg, Sprachenzentrum tanja.greil@sbg.ac.at

Name	Organisation und E-Mail
Gritsch, OSt.R Arnold	Pädagogische Hochschule Vorarlberg arnold.gritsch@ph-vorarlberg.ac.at
Grundner, Mag. <sup>a</sup> Cristina-Alina	Amt der Stmk. Landesregierung, FA 6B-Kinderbetreuungsreferat cristina-alina.grundner@stmk.gv.at
Gschließer, Mag. <sup>a</sup> Adolfine	Landesschulrat Tirol a.gschliesser@lstr-t.gv.at
Haberleitner, Mag. <sup>a</sup> Christa	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Pressbaum christa.haberleitner@gmx.at
Hafner, Mag. <sup>a</sup> Martha	First Vienna Bilingual Middle School martha.hafner@chello.at
Hager, Mag. <sup>a</sup> Ines	HBLW Landwiedstraße 80, Linz iph69@gmx.at
Haller, Dr. <sup>in</sup> Michaela	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum haller@oesz.at
Halwachs, Univ. Prof. Dr. Dieter W.	Universität Graz, Institut für Sprachwissenschaft dieter.halwachs@uni-graz.at
Harb, Rektor Mag. Dr. Herbert	Pädagogische Hochschule Steiermark rektorat@phst.at
Haslinger, Dr. <sup>in</sup> Ulrike	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum haslinger@oesz.at
Heger, Mag. <sup>a</sup> Christina	Die Wiener Volkshochschulen GmbH, VHS Meidling christina.heger@meidling.vhs.at
Heindler, Dr. <sup>in</sup> Dagmar	Konsultantin des BMUKK und österreichische Vertreterin in der LEPP- Expertinnen-Gruppe heindler@cpweb.at
Hinger, Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Barbara	Universität Innsbruck barbara.hinger@uibk.ac.at
Hoeltzer, Dipl. Päd. <sup>in</sup> Romy	Europa Büro des Stadtschulrates Wien romy.hoeltzer@edq.eu.com
Hof, HD. <sup>in</sup> Renate	Neusprachliche Mittelschule Wien 11 hs10geor02ak@m56ssr-wien.gv.at
Hofer, Mag. <sup>a</sup> Renate	Pädagogische Hochschule Oberösterreich renate.hofer@aon.at
Höfinghoff, Dr. <sup>in</sup> Marina	Universität Wien, Sprachenzentrum marina.hoefinghoff@univie.ac.at
Holzinger, Mag. <sup>a</sup> Astrid	Arbeiterkammer Wien astrid.holzinger@akwien.at
Holzinger, Mag. <sup>a</sup> Martina	Pädagogische Hochschule Burgenland martina.holzinger@ph-burgenland.at
Horak, Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Angela	Pädagogische Hochschule Steiermark angela.horak@phst.at
Hrubesch, Mag. <sup>a</sup> Angelika	JUBIZ-Jugendbildungszentrum an der VHS Ottakring angelika.hrubesch@vhs-ottakring.ac.at
Huber-Kriegler, Mag. <sup>a</sup> Martina	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum huber-kriegler@oesz.at
Hummer, Mag. <sup>a</sup> Erika	GRG 12 Wien/BMUKK Erika.Hummer@inode.at

Name	Organisation und E-Mail
Ilić-Marković, Mag. <sup>a</sup> Gordana	Universität Wien, Institut für Slawistik gordana.ilic.markovic@univie.ac.at
Jindra, Mag. <sup>a</sup> Silvia	Pädagogische Hochschule Wien silvia.jindra@phwien.ac.at
Jugovits-Csenar, MMag. <sup>a</sup> Anita	Pädagogische Hochschule Burgenland anita.jugovits-csenar@ph-burgenland.at
Kanz, FI Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Ingeborg	Landesschulrat Burgenland ingeborg.kanz@lsr-bgld.gv.at
Karloff, Dr. <sup>in</sup> Kathrin	BFI Steiermark kathrin.karloff@bfi-stmk.at
Kaufmann, Mag. <sup>a</sup> Adelheid	Pädagogische Hochschule Burgenland adelheid.kaufmann@lsr-bgld.gv.at
Kauper, Mag. Ronald	Niederösterreichische Landesakademie ronald.kauper@noe-lak.at
Kehl Anna	Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates (EFSZ) anna.kehl@ecml.at
Kemendics, Mag. <sup>a</sup> Aleene	MA10 der Stadt Wien - Wiener Kindergärten aleene.kemendics@wien.gv.at
Kerschbaumer Monika	Europaschule - Volksschule der Stadt Wien monika.kerschbaumer@gmx.at
Kleedorfer, Mag. <sup>a</sup> OStR <sup>in</sup> Prof. <sup>in</sup> Jutta	Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien jutta.kleedorfer@kphvie.at
Klimmer, Mag. <sup>a</sup> Susanne	IBW Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft klimmer@ibw.at
Kneissl, VL <sup>in</sup> Anneliese	VS Graz Fischerau akneissl@web.de
Kober-Murg Irmgard	Amt der Stmk. Landesregierung, FA 6B-Kinderbetreuungsreferat irmgard.kober-murg@stmk.gv.at
Kobler, Mag. Josef	Magistrat Linz, Kinder- und Jugend-Services Linz josef.kobler@mag.linz.at
Koldas, Mag. Ayhan	Niederösterreichische Landesakademie ayhan.koldas@noe-lak.at
Koller, MR <sup>in</sup> Dr. <sup>in</sup> Anneliese	BMUKK, Abteilung I/12: LehrerInnenbildung/Pädagogische Hochschulen anneliese.koller@bmukk.gv.at
Kollmann Claudia	Amt der Stmk. Landesregierung, FA 6B-Kinderbetreuungsreferat claudia.kollmann@stmk.gv.at
Kolm, MEd. Gerald	Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems gerald.kolm@gmail.com
Koppensteiner, Mag. <sup>a</sup> Friederike	Österreichische UNESCO-Kommission koppensteiner@unesco.at
Kraml, Mag. <sup>a</sup> Nikola	Die Wiener Volkshochschulen GmbH, Kompetenzzentrum Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation nicola.kraml@sprachenzentrum.info
Krawarik, Dr. <sup>in</sup> Christine	Verband der Elternvereine an den höheren und mittleren Schulen Wiens christine.krawarik@bmukk.gv.at
Kremzar Kurt	Arbeiterkammer Wien kurt.kremzar@akwien.at

Name	Organisation und E-Mail
Krumhuber, Mag. <sup>a</sup> Silvia	Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Institut Fort- u. Weiterbildung silvia.krumhuber@ph-ooe.at
Krumm, Univ. Prof. Dr. Hans-Jürgen	Universität Wien, Institut für Germanistik, Lehrstuhl für DaF hans-juergen.krumm@univie.ac.at
Küegele Iris	Sonderpädagogisches Zentrum Wolfsberg, Landesarbeitsgemeinschaft DaZ/Kärnten iriskuegele@aon.at
Kuhn, Univ. Prof. <sup>in</sup> Dr. <sup>in</sup> Julia	Wirtschaftsuniversität Wien/F. Schiller Universität Jena jkuhn@wu-wien.ac.at
Lankisch, Ing. Helmut	Verband der Elternvereine der AHS und BMHS in Wien helmut.lankisch@rzb.at
Lanzmaier-Ugri Katharina	Pädagogische Hochschule Steiermark katharina@lanzmaier.ugri.at
Lasselsberger, Mag. <sup>a</sup> Anna	BMUKK, Abteilung 13a: Referat für Migration und Schule anna.lasselsberger@bmukk.gv.at
Leopold, Prof. <sup>in</sup> OStR <sup>in</sup> Mag. <sup>a</sup> Hedwig	BHAK und BHAS Wolfsberg leopold2714@gmail.com
Lissy-Rauch, VD <sup>in</sup> Christa	VS Feldkirch direktion@vsfoa.snv.at
Little, Prof. David	Trinity College Dublin, Experte des Europarats dlittle@tcd.ie
Lukasser, Mag. <sup>a</sup> Miriam	Europabüro des Stadtschulrates Wien miriam.lukasser@cernet.at
Lurf Esther	Grüner Parlamentsklub, Bildungsreferat esther.lurf@gruene.at
Lutsch, Prof. Mag. Dr. Christian	Pädagogische Hochschule Salzburg christian.lutsch@phsalzburg.at
Madelska, Dr. <sup>in</sup> Liliana	Universität Wien, Institut für Slawistik liliana.madelska@univie.ac.at
Maierhofer, ao. Univ. Prof. <sup>in</sup> Dr. <sup>in</sup> Roberta	Universität Graz, Institut für Amerikanistik roberta.maierhofer@uni-graz.at
Martyniuk, Dr. Waldemar	Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates (EFSZ) waldemar.martyniuk@ecml.at
Mayerhofer, Mag. <sup>a</sup> , MBA Elisabeth	Volkshochschule Brigittenau e.mayerhofer@vhs-brigittenau.at
Mehlmauer-Larcher, Mag. <sup>a</sup> , MA Barbara	Universität Wien, Institut für Anglistik barbara.mehlmauer-larcher@univie.ac.at
Mewald, Prof. <sup>in</sup> Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Claudia	Pädagogische Hochschule Niederösterreich claudia.mewald@ph-noe.ac.at
Minich, Mag. <sup>a</sup> Sylvia	MA10 der Stadt Wien - Wiener Kindergärten sylvia.minich@wien.gv.at
Morokutti Isabel	SPZ Feldbach spzfeldbach@msn.com
Moser, Mag. Dr. Wolfgang	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum moser@oesz.at
Mühlgaszner, LSI <sup>in</sup> Mag. <sup>a</sup> Edith	Landesschulrat für Burgenland, Abt.f. Minderheitenangelegenheiten edith.muehlgaszner@lsr-bgld.gv.at

Name	Organisation und E-Mail
Nestler, Oberst Mag. Bruno	Sprachinstitut des Bundesheeres, Landesverteidigungsakademie lvak.sib.9@bmlv.gv.at
Neuburg, Mag. <sup>a</sup> Renate	Pädagogische Hochschule Wien renate.neuburg@phwien.ac.at
Neumeister, Mag. <sup>a</sup> Bettina	Bundeskanzleramt, Abteilung Volksgruppenangelegenheiten bettina.neumeister@bka.gv.at
Newby, ao. Univ. Prof. Dr. David	Universität Graz, Institut für Anglistik david.newby@uni-graz.at
Newby, Mag. <sup>a</sup> Ursula	Verein Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates (EFSZ) verein.efs@ecml.at
Nybøle, Dr. Steinar	Norwegisches Zentrum für Fremdsprachen in der Ausbildung steinar.nybole@fremmedspraksenteret.no
Ornig, OStR <sup>in</sup> Mag. <sup>a</sup> Dinah	Vienna Business School HAK II/WU Wien d.ornig@vbs.ac.at
Ortner, Mag. <sup>a</sup> MA Michaela	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum ortner@oesz.at
Oswald, Dipl. Päd. <sup>in</sup> Sylvia	VS Viktor Kaplan Graz, IKL Lehrerin sylvia.oswald@gmx.at
Özcan Dzenita	Sprachförderzentrum Wien dzenita.oezcan@gmx.at
Pagger, Mag. Gernot	Industriellenvereinigung Steiermark g.pagger@iv-net.at
Polzhofer Pamela	Amt der Stmk. Landesregierung, FA 6B-Kinderbetreuungsreferat denise.huber@stmk.gv.at
Popelak, Stellv. SL MR Dr. Johann	BMWf, Abt. I/4: Schulwissenschaftliche und kulturpädagogische Angelegenheiten johann.popelak@bmwf.gv.at
Posch, Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Maria	SPZ Sonderpädagogisches Zentrum Feldbach spzfeldbach@msn.com
Pötzinger, GR <sup>in</sup> Sissy	Stadt Graz potzinger.family@aon.at
Preisegger, Mag. <sup>a</sup> Martina	Pädagogische Hochschule Steiermark martina.preisegger@phst.at
Prochazka, OStR Prof. Mag. Anton	Pädagogische Hochschule Wien anton.prochazka@phwien.ac.at
Pühringer-Kriegner, Mag. <sup>a</sup> Andrea	BMUKK, Abteilung II/4: Humanberufliche Schulen; land- und forstwirtschaftliche höhere Schulen andrea.puehringer-kriegner@bmukk.gv.at
Raecker-Grillitsch, Mag. <sup>a</sup> Sandra	Bundeskanzleramt, Abteilung Volksgruppenangelegenheiten sandra.raecker-grillitsch@bka.gv.at
Reich, Univ. Prof. Dr. Hans H.	Universität Koblenz-Landau, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung reich@uni-landau.de
Reinel, Dipl. Übers. <sup>in</sup> (FH) Therese	Niederösterreichisches Sprachkompetenzentrum reinel@sprachkompetenz.at
Renner, Mag. Helmut	CEBS - Center für berufsbezogene Sprachen helmut.renner@cebs.at
Riegler, Mag. Franz	BMUKK und BRG Kepler Graz franz.riegler@brgkepler.at

Name	Organisation und E-Mail
Riegler, Mag. <sup>a</sup> Petra	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum riegler@oesz.at
Roiss Günter	Österreichischer Gehörlosenbund (ÖGLB) g.roiss@oeglb.at
Rössl, Mag. <sup>a</sup> Barbara	Universität Wien (freiberuflich) barbara.roessler@utanet.at
Rückl, Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Michaela	Universität Salzburg michaela.rueckl@sbg.ac.at
Saini-Imeri Fatima	VS Deutschlandsberg fatima.imeri@inode.at
Sammer Gerlinde	Okay.zusammen leben gerlindes680@hotmail.com
Sandrieser, LSI Sabine	Landesschulrat Kärnten sabine.sandrieser@lkr-ktn.gv.at
Sauvage, Kulturattaché Frederic	Französische Botschaft in Österreich frederic.sauvage@diplomatie.gouv.fr
Schaffer, Mag. <sup>a</sup> Karin	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum schaffer@oesz.at
Schallenberg, Mag. <sup>a</sup> Elisabeth	Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut 4 elisabeth.schallenberg@ph-vorarlberg.ac.at
Scharzenberger Arnika	Universität Graz, Institut für Romanistik shelly25@gmx.at
Scherkl Christa	VS Geidorf, IKL Lehrerin c.scherkl@inode.at
Schermann Andrea	Amt der Salzburger Landesregierung, Kindergartenreferat a.schermann@sbg.gv.at
Schieder, Mag. <sup>a</sup> Christiane	ÖAD: Nationalagentur Lebenslanges Lernen christiane.schieder@oead.at
Schimek, FI Prof. Mag. Dr. Franz	Europabüro des Stadtschulrates Wien franz.schimek@ssr-wien.gv.at
Schlocker, Mag. <sup>a</sup> Elisabeth	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum schlocker@oesz.at
Schmarda-Ausserlechner, Mag. <sup>a</sup> Sabine	Pädagogische Hochschule Tirol sabine.schmarda-ausserlechner@ph-tirol.ac.at
Schmid, Mag. <sup>a</sup> Gabriele	Arbeiterkammer Wien, Abteilung Bildungspolitik gabriele.schmid@akwien.at
Schmied, BM <sup>in</sup> Dr. <sup>in</sup> Claudia	BMUKK claudia.schmied@bmukk.gv.at
Schmölzer-Eibinger, ao. Univ. Prof. <sup>in</sup> Dr. <sup>in</sup> Sabine	Universität Graz, Institut für Germanistik sabine.schmoelzer@uni-graz.at
Schmuck, Dr. <sup>in</sup> Ingeborg	Amt der Stmk. Landesregierung, FA 6B-Kinderbetreuungsreferat ingeborg.schmuck@stmk.gv.at
Schober, Mag. Franz	Amt der Stmk. Landesregierung, FA 6B-Kinderbetreuungsreferat franz.schober@stmk.gv.at
Schöggl, Mag. Werner	Pädagogische Hochschule Wien, Koordinationsstelle für Lesen und Schulbibliotheken werner.schoeggel@phwien.ac.at

Name	Organisation und E-Mail
Schriebl Beate	Amt der Stmk. Landesregierung, FA 6B-Kinderbetreuungsreferat beate.schriebl@stmk.gv.at
Schützelhofer, M.Ed. Brigitte	Europabüro des Stadtschulrates Wien brigitte.schuetzelhofer@edq.eu.com
Scomparin Margherita	Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, ILB Stams/E.A.S.I. Innsbruck steiner.scomparin@aon.at
Seebacher, Prof. Mag. Bruno	Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz bruno.seebacher@kphgraz.at
Seidlhofer, Univ. Prof. <sup>in</sup> Dr. <sup>in</sup> Barbara	Universität Wien, Institut für Anglistik barbara.seidlhofer@univie.ac.at
Serdaroglu-Ramsmeier, Dipl.-Pädn. Marion	Europäische Mittelschule Wien marion.serdaroglu@chello.at
Shadman, DI Kheder	MigrantInnenbeirat der Stadt Graz kheder.shadman@stadt.graz.at
Siller, Mag. Klaus	BIFIE - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens Salzburg k.siller@bifie.at
Simson Astrid	HLW Braunau a.simson@hlwbraunau.at
Simpson, D. A. Stuart	Europabüro des Stadtschulrates Wien stuart.simpson@ssr-wien.gv.at
Slivensky, Dr. <sup>in</sup> , MA Susanna	Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates (EFSZ) susanna.slivensky@ecml.at
Smahel Maria	Österreichischer Verband der Elternvereine an öffentl. Pflichtschulen - Dachverband maria.smahel@bmukk.gv.at
Stanzel-Tischler, DDr. <sup>in</sup> Elisabeth	BIFIE - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens Graz e.stanzel-tischler@bifie.at
Stefan, Mag. Ferdinand	Pädagogische Hochschule Kärnten ferdinand.stefan@ph-kaernten.ac.at
Stegu, Univ.-Prof. Dr. Martin	Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Romanische Sprachen martin.stegu@wu-wien.ac.at
Steinböck-Matt, Dr. <sup>in</sup> Susanne	HS Hard-Mittelweiherburg, Vorarlberg susanne.steinboeck@inode.at
Steinhuber, Mag. <sup>a</sup> Belinda	HLW Steyr sth@hbla-steyr.eduhi.at
Stoll, Mag. <sup>a</sup> Martina	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Wiener Neustadt martina.stoll@hlm-bakip-wrn.ac.at
Strommer-Thier, Mag. <sup>a</sup> Ursula	Volkshochschule Graz/DaF uschi_thier@hotmail.com
Sturm, Dipl. Päd. <sup>in</sup> Elfriede Carmen	Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Feldkirch e.c.sturm@aon.at
Tarnai-Hammer, Dipl. Päd. <sup>in</sup> MA Christine	Kooperative Mittelschule Perchtoldsdorf christl.ham@utanet.at
Tauschitz, Mag. <sup>a</sup> , MA Isolde	Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz isolde.tauschitz@ph-linz.at

Name	Organisation und E-Mail
Teutsch, Dr. Rüdiger	BMUKK, Abt. I/13: Migration; interkulturelle Bildung; Sprachenpolitik ruediger.teutsch@bmukk.gv.at
Tichy, MR Dr. Heinz	BMUKK, Abteilung L P: Menschenrechte heinz.tichy@bmukk.gv.at
Unger Monika	Europabüro des Stadtschulrates Wien monika.unger@edq.eu.com
Vogl, Dr. <sup>in</sup> Ute	Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz vou@ph-linz.at
Wagner, Prof. <sup>in</sup> Mag. <sup>a</sup> Ingrid	Pädagogische Hochschule Wien ingrid.wagner@phwien.ac.at
Warga, Dr. <sup>in</sup> Muriel	BMUKK, Referat I/13c: Sprachenpolitische Koordination muriel.warga@bmukk.gv.at
Waxenegger, Dir. Dr. Wolfgang	Fachschulen für wirtsch. Berufe der Schwestern Oblatinnen, Linz fachschule@oblatinnen.at
Weidacher-Gruber, Mag. <sup>a</sup> Hildegard	Universität Graz hildegard.weidacher-gruber@uni-graz.at
Wieden, Univ. Prof. Dr. Wilfried	Universität Salzburg, Institut für Anglistik und Amerikanistik wilfried.wieden@sbg.ac.at
Wojnesitz, Mag. <sup>a</sup> Alexandra	Universität Wien alexandra_wojnesitz@hotmail.com
Wolf, Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Karin	Pädagogische Hochschule Niederösterreich karin.wolf@ph-noe.ac.at
Wöll, LSI HR Dr. Reinhold	Landesschulrat Tirol r.woell@lsr-t.gv.at
Wondraczek, Dipl. Päd. <sup>in</sup> Ines	Universität Wien a0202179@unet.Universitätvie.ac.at
Zahalka, Mag. <sup>a</sup> Ursula	BMUKK, Abteilung I/12: Pädagogische Hochschulen u.zahalka@gmx.at
Zebisch, Dr. <sup>in</sup> Gudrun	Pädagogische Hochschule Graz gudrun_zebisch@hotmail.com
Zhao-Heissenberger, Mag. <sup>a</sup> Gertrude	BMUKK, Referat I/13b: Kultur und Sprache gertrude.zhao-heissenberger@bmukk.gv.at
Zimmermann, Mag. <sup>a</sup> Uli	Volkshochschule Meidling uli.zimmermann@meidling.vhs.at

### Dolmetschung:

Gaidoschik, Mag. Georg	Dolmetscher gaidoschik@hotmail.com
Brück, Mag. <sup>a</sup> Patricia	Gebärdensprachdolmetscherin patricia.brueck@utanet.at
Panholzer Petra	Gebärdensprachdolmetscherin visuell@gmx.at
Zeller, Dipl. Päd. <sup>in</sup> Sabine	Gebärdensprachdolmetscherin office@sabinezeller.at

### Organisation:

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum	Helga Steyer, Edith Schemmel, Hubert Ebner office@oesz.at
---------------------------------------------	--------------------------------------------------------------





