

**LANGUAGE EDUCATION POLICY PROFILE:
LÄNDERBERICHT**

**Sprach- und Sprachunterrichtspolitik
in Österreich**

LANGUAGE EDUCATION POLICY PROFILE
EINE INITIATIVE DES EUROPARATES

Gesamtkoordination: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWf) und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Steuergruppe: Rudolf de Cillia, Dagmar Heindler, Hanspeter Huber (bis Mai 2007), Elisabeth Schlocker, Hans-Jürgen Krumm, Muriel Warga (ab Mai 2007)

Inhaltliche Koordination und wissenschaftliche Beratung: Rudolf de Cillia, Hans-Jürgen Krumm

Redaktion: Carla Carnevale, Rudolf de Cillia, Hans-Jürgen Krumm, Elisabeth Schlocker

Allen AutorInnen und InformantInnen sei für ihre Beiträge zu diesem Länderbericht herzlich gedankt. Sie sind namentlich im Anhang (S. 126 - 130) genannt.

Übersetzung: Volker Horn (Terminologie orientiert sich an Eurybase – die Informationsdatenbank von Eurydice zu den Bildungssystemen in Europa – und anderen einschlägigen Eurydice-Produkten und Informationen)

Lektorat: Christian Stenner

Layout: Stenner / Dunst

Fassung vom Februar 2007, mit formalen Adaptierungen und einem Addendum zu Deutsch als Muttersprache

Approbiert durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (28. Februar 2007)

Aufgrund der Empfehlungen des Europarates wurde nachträglich das Addendum „Unterricht in Deutsch als Muttersprache“ (S. 107 ff.) verfasst und am 31.10.2007 approbiert.

Es wird darauf hingewiesen, dass die Arbeit am vorliegenden Bericht im Jahr 2006 unter der Koordination des damaligen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) erfolgte. Die Agenden des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) wurden im März 2007 in einer neuen Bundesregierung auf ein Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) sowie ein Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWf) aufgeteilt. Beide Ministerien waren in die Koordination und Approbation des im Rahmen des österreichischen Language Education Policy Profiling-Prozesses erstellten Länderberichts eingebunden.

© Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2008

LÄNDERBERICHT

Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte

Herausgeber:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
&
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

Österreich

2008

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	9
EINLEITUNG	10
1. HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUR BEVÖLKERUNG	12
1.1 Demographische Daten	12
1.2 Umgangssprachen der österreichischen Bevölkerung.....	13
1.3 Geografische Lage, Nachbarländer.....	14
2. HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUM BILDUNGSSYSTEM	15
2.1 Zuständigkeiten und Verwaltung	15
2.2 Bildungswege im österreichischen Schulsystem.....	16
2.2.1 Vorschulerziehung.....	16
2.2.2 Schulpflicht	17
2.2.3 Nach Erfüllung der Schulpflicht	17
2.3 Tertiäre Ausbildung.....	18
2.4 Erwachsenenbildung	19
2.5 Ausbildung von Lehrpersonen	20
2.5.1 Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP)	20
2.5.2 Pädagogische Akademien (PÄDAK).....	20
2.5.3 Universitäten.....	20
2.5.4 Erwachsenenbildung	21
3. INFORMATIONEN ZUR ÖSTERREICHISCHEN SPRACHENPOLITIK	22
3.1 Sprachengesetzliche Regelungen	22
3.1.1 Deutsch ist die Staatssprache der Republik Österreich.....	22
3.1.2 Das österreichische Staatsbürgerschaftsrecht und die Integrationsvereinbarung.....	22
3.1.3 Status und Förderung der Regional- und Minderheitensprachen	23
3.2 Sprachenpolitische Entwicklungen, Grundlagendokumente und Institutionalisierungen in Österreich	25
4. ORGANISATION DES SPRACHENLERNENS IM RAHMEN DES ÖSTERREICHISCHEN BILDUNGSSYSTEMS	30
4.1 Grundsätzliche sprachpolitische Regelungen.....	30
4.1.1 Deutsch ist Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand	30
4.1.2 Deutsch und der Status ordentlicher bzw. außerordentlicher SchülerInnen.....	30
4.2 Muttersprachlicher Unterricht in MigrantInnensprachen.....	32
4.3 Unterricht in den Sprachen der Minderheiten	32
4.3.1 Österreichische Gebärdensprache (ÖGS).....	32
4.3.2 Sprachen der autochthonen Minderheiten	33

4.4 Fremdsprachenunterricht.....	35
4.4.1 Vorschulischer Fremdsprachenunterricht und Sprachenwahl	35
4.4.2 Organisation des schulischen Fremdsprachenunterrichts	36
4.4.3 Sprachenwahl im schulischen Fremdsprachenunterricht.....	40
4.4.4 Organisation des Fremdsprachenunterrichts im postsekundären und tertiären Bereich und Sprachenwahl	43
4.5 LehrerInnenbildung.....	46
4.5.1 LehrerInnenausbildung.....	46
4.5.2 LehrerInnenfortbildung	49
4.6 Nahtstellen	49
4.6.1 Übergang von der Vorschulerziehung zur Schulpflicht	49
4.6.2 Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I („Nahtstelle“).....	49
4.7 Lehrpläne	50
4.8 Leistungsüberprüfung	53
5. INNOVATIONEN IM FREMDSPRACHENLERNEN.....	55
5.1 Kommunikativer Fremdsprachenunterricht	55
5.2 Fremdsprache als Arbeitssprache (FsAA / CLIL)	55
5.3. Frühes Fremdsprachenlernen in der Grundschule	56
5.4 Bildungsstandards für Fremdsprachen.....	57
5.5 Innovationen fördern und vernetzen – wer macht das in Österreich?	58
6. SPRACHENLERNEN AUßERHALB DES FORMALEN SYSTEMS.....	59
6.1 Fremdsprachenbedarf der Wirtschaft	59
6.2 Organisation des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung.....	60
6.3 Initiativen von Unternehmen und Vereinen	61
7. MAßNAHMEN UND INITIATIVEN ZUR SCHAFFUNG EINES SPRACHENFREUNDLICHEN UMFELDS IN ÖSTERREICH	64
8. BETEILIGUNG ÖSTERREICHS AN DEN UMSETZUNGSMABNAHMEN DES EUROPARATES UND DER EUROPÄISCHEN UNION	70
9. ÖSTERREICHISCHE SCHWERPUNKTE ZU MEHRSPRACHIGKEIT UND DIVERSIFIZIERUNG IM SPRACHENLERNEN.....	74
9.1 Die Umsetzung des GERS in Österreich.....	74
9.2 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)	74
9.3. Lehrpläne	76
9.4 Fremdsprache als Arbeitssprache (Content and Language Integrated Learning).....	76
9.5 Nutzung und Dissemination der EFSZ-Arbeitsergebnisse	76

10. VORSCHULISCHES SPRACHENLERNEN.....	80
10.1 Early Children’s Education and Care (ECEC) in Österreich	80
10.1.1 Betreuungsangebote durch Krippen, Kindergärten (Horte)	80
10.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen, Administration	81
10.3 Ausbildung, Status, Bezahlung, Verhältnis Kinder:Personal.....	81
10.4 Qualitätssicherung	82
10.4.1 Gesamtösterreichisches Rahmencurriculum	82
10.4.2 Pädagogische Philosophie	82
10.4.3 Forschung.....	83
10.5 Diskussionspunkte („Issues for discussion“)	83
10.5.1 Gesamtösterreichisches Rahmengesetz für das Kindergartenwesen	83
10.5.2 Bewusstseinsarbeit.....	83
10.5.3 Ausbildung.....	84
10.5.4 Sprachenvielfalt anerkennen und fördern	84
10.5.5 Fortbildung – Qualität verbessern und sichern	85
10.5.6 Elternarbeit	85
10.5.7 Forschung und Entwicklung	85
11. FRÜHES SPRACHENLERNEN IN DER GRUNDSCHULE	86
11.1 Grundsätzliches.....	86
11.2 Diskussionspunkte („Issues for discussion“)	86
11.2.1 Language Awareness – Cultural Awareness bei ElementarlehrerInnen.....	86
11.2.2 Integratives Sprachlernen – Methodik/Didaktik.....	87
11.2.3 Erweiterung des Sprachenangebots im vorschulischen Bereich und in der Grundschule – Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	88
11.2.4 Qualitätsverbesserung des Sprachunterrichts in der Grundschule.....	89
12. NAHTSTELLEN	91
12.1 Nahtstelle – Schnittstelle.....	91
12.1.1 Die Rolle des Europarats und der nationalen Lehrpläne	91
12.1.2 Evaluationsergebnisse zum Bereich „Kontinuität von Sprachen“	92
12.2 Diskussionspunkte („Issues for discussion“)	92
12.2.1 Multiethnisches und plurilinguales Österreich.....	92
12.2.2 Informationsdefizite an den Übergängen	93
12.2.3 Herausforderung ‚Unterschiedliche Vorkenntnisse‘	93
12.2.4 Ausbildung.....	94
12.2.5 Weiterführung von Sprachen.....	94
12.2.6 Lehrwerke.....	95
13. AUS- UND FORTBILDUNG VON LEHRPERSONEN.....	96
13.1 Grundlegendes	96
13.2 Diskussionspunkte („Issues for discussion“)	97
13.2.1 Schulartenübergreifende Fragen.....	97
13.2.2 Spezifische Fragestellungen zu den einzelnen Ausbildungsstufen	101
13.2.3 Sprachlehrende in der Erwachsenenbildung, an Hochschulen und Universitäten	104

ADDENDUM: UNTERRICHT IN DEUTSCH ALS MUTTERSPRACHE.....	107
4.1.1.a Unterricht in Deutsch als Muttersprache	107
4.5.1.a LehrerInnenausbildung.....	110
4.5.2.a LehrerInnenfortbildung	111
4.6.a Nahtstellen.....	111
4.7.a Lehrpläne.....	112
4.8.a Leistungsüberprüfung.....	113
5.4.a Bildungsstandards	114
6.2.a Erwachsenenbildung	114
ANHANG	116
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	116
BIBLIOGRAPHIE	120
AUTORINNEN.....	126
INFORMANTINNEN.....	127
ORGANISATIONEN IM ÖSTERREICHISCHEN SPRACHENKOMITEE (STAND: JÄNNER 2008).....	130
TABELLEN	131



Vorwort

Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig und multikulturell – eine Tatsache, die für uns nicht mehr neu ist, weil wir damit täglich konfrontiert sind: in der Öffentlichkeit, am Arbeitsplatz, in Kindergärten und Schulen, aber auch an Hochschulen, Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Diese veränderte Lebenswelt beeinflusst die Bildungssysteme Europas in hohem Maße, so dass es notwendig ist, diese gesellschaftliche Heterogenität im Unterricht, in Lehre und Forschung und in der Aus- und Weiterbildung stärker zu berücksichtigen.

Die Europäische Union, der Europarat und die UNESCO bemühen sich seit Jahren um eine Politik der sprachlichen und kulturellen Vielfalt. Sie führen Aktionsprogramme durch, wie zum Beispiel 2008 das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs (EU) und das Jahr der Sprachen (UNESCO) oder den Europäischen Tag der Sprachen (Europarat).

Die Europäische Union und insbesondere der Europarat unterstützen die Mitgliedsländer aber auch in ihrer sprachpolitischen Arbeit. So beteiligt sich Österreich an der Europarat-Initiative *Language Education Policy Profiles (LEPP)*, deren Ziel es ist, die Mitgliedsstaaten zu einer Reflexion ihrer Sprachunterrichts- und Hochschulsprachenpolitik anzuregen und nationale Sprachunterrichtsprofile zu entwickeln.

Der vorliegende Länderbericht ist der erste „Meilenstein“ des LEPP-Prozesses und mit seiner umfassenden Bestandsaufnahme der aktuellen Sprachunterrichtssituation in Österreich ein zentrales Referenzdokument für die sprachpolitische Arbeit der nächsten Jahre.

Es freut uns besonders, dass bei der Erstellung dieses Länderberichts mehr als 30 Organisationen und 70 ExpertInnen aus vielen Bildungssparten eingebunden waren, um den (fremd)sprachlichen Unterricht vom Kindergarten über die Schule bis zur Erwachsenen-, LehrerInnen- und Hochschulbildung zu erheben und auf Herausforderungen aber auch auf positive Entwicklungen hinzuweisen. Dieses beispielhafte synergetische Vorgehen über die Grenzen einzelner Institutionen hinaus ist auch bei der Weiterarbeit wichtig, denn von den Ergebnissen profitieren wir alle.

Als Abschluss des LEPP-Prozesses wird bis Herbst 2008 ein Sprachunterrichtsprofil und ein erster Maßnahmenplan zur Umsetzung der definierten Prioritäten entwickelt werden, womit wir einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung entscheidend näher kommen.

Wir danken allen am LEPP-Prozess beteiligten Organisationen und ihren VertreterInnen ganz herzlich für ihre Mitwirkung und wünschen dem Koordinationsteam viel Erfolg bei der Weiterführung der Initiative.

Dr. Claudia Schmied
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Dr. Johannes Hahn
Bundesminister für Wissenschaft und Forschung

Einleitung

Die Zusammenarbeit mit dem Europarat wirkte für die österreichische Sprachenpolitik immer wieder Impuls gebend, wie umgekehrt Österreich an zahlreichen europäischen Projekten gestaltend mitwirkte und auch weiterhin mitwirkt.

So ist auch der Beschluss, sich am Prozess der sprachpolitischen Profilbildung zu beteiligen, einerseits aus der langjährigen Kooperation mit dem Europarat erwachsen, andererseits als ein Instrument der österreichischen Ausgestaltung des Bildungswesens im Sprachenbereich zu sehen. Bereits der Prozess der Entwicklung eines Länderberichts wurde daher so angelegt, dass möglichst viele betroffene Institutionen und Personen mitwirken können und bereits vor Abschluss des Länderberichts ein Diskussionsprozess entsteht und die Vernetzung zwischen Institutionen und Projekten vorangetrieben werden kann. Der Bericht wurde daher nicht allein durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung erstellt, sondern in einem Diskussionsprozess entwickelt, den ein fachkundiges Kernteam leitete. Das Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO), dem VertreterInnen von 31 Institutionen (Stand: Jänner 2007) im Gesamtbereich von Sprachenpolitik und Sprachunterricht angehören, wurde von Anfang an in diesen Prozess einbezogen. Die ÖSKO-Mitglieder wurden gebeten, Informationen zum Länderbericht beizusteuern. Im Rahmen einer Veranstaltung im Oktober 2006 diskutierte man die Rohfassung der Teile I und II des Länderberichts auf breiter Ebene und erarbeitete die Grundlagen für Teil III des Berichts. Schließlich diskutiert(e) das ÖSKO den fertigen Bericht abschließend im Dezember 2006.

Gemäß den Vorgaben des Europarats enthält der Bericht 3 Teile:

Im Zentrum steht Teil I (Kap. 1-7), mit dem der gegenwärtige Stand der Sprachenpolitik und des Sprachunterrichts in Österreich dargestellt wird. Teil II (Kap. 8 und 9) hebt aus der Gesamtdarstellung diejenigen Entwicklungen und Projekte hervor, die in spezifischer Weise als Reaktionen auf europäische Spracheninitiativen und Beteiligung an Programmen des Europarats bzw. der Europäischen Union zu verstehen sind. In Teil III (Kap. 10 bis 13) schließlich stehen die drei Bereiche im Zentrum, zu denen aus österreichischer Sicht besonderer Handlungsbedarf besteht („issues for discussion“) und zu denen im Profilbildungsprozess Anregungen von außen besonders erwünscht sind.

Auf Vorschlag der am österreichischen Profilbildungsprozess beteiligten Europarat-ExpertInnen findet sich in diesem Länderbericht ein Addendum, in dem auf die Unterrichtssituation in Deutsch als Muttersprache eingegangen wird.

Der Profilbildungsprozess trägt somit dazu bei,

- bestehende Initiativen und Aktionen zu vernetzen und damit mehr Kohärenz zu erzielen,
- sprachpolitischen Anliegen eine verstärkte Öffentlichkeit zu verschaffen und damit zur Aufwertung des Themas „Sprache(n)“ beizutragen sowie
- Grundlagen für die Entwicklung eines Gesamtsprachenkonzepts für Österreich zu schaffen, das qualitative Aspekte wie z.B. die Nutzung der vorhandenen Vielsprachigkeit und den Aufbau individueller Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt rückt.

TEIL I

Darstellung des Ist-Standes

TEIL I: Darstellung des Ist-Standes



Quelle: Meyers Großes Taschenlexikon in 25 Bänden. 7. neu bearb. Auflg. Hrsg. von Meyers Lexikonredaktion. Bd. 16. Mannheim u.a.: B.I.-Taschenbuchverlag 1999, S. 239.

1. Hintergrundinformationen zur Bevölkerung

1.1 Demographische Daten

Österreich hatte am Stichtag der letzten Volkszählung 2001¹ 8.032.926 EinwohnerInnen. Im Vergleich zur letzten Volkszählung 1991 stieg die Bevölkerung um 3%. Dieser Bevölkerungszuwachs ist zu einem Drittel der Geburtenbilanz geschuldet, zu zwei Dritteln – 167.780 Personen – jedoch der positiven Zuwanderungsbilanz. Insgesamt betrug der Ausländeranteil an der Gesamtbevölkerung 2001 8,9% oder 710.926 Personen. Zum 1.1.2006² hatte Österreich 8.265.925 EinwohnerInnen, der Ausländeranteil betrug 9,8% oder 814.065 Personen (siehe Tab. 1 im Anhang).

Der Großteil der in Österreich lebenden AusländerInnen wurde im Ausland geboren (594.911 Personen), mehr als ein Sechstel der ausländischen Wohnbevölkerung (116.015 Personen oder 16,3%) kam in Österreich zur Welt (siehe Tab. 2 im Anhang). Großteils betrifft dies die traditionellen Herkunftsländer der Arbeitsmigration, eine auch als „Zweite MigrantInnen-Generation“ bezeichnete Personengruppe. Es zeigt sich, dass nahezu die Hälfte aller in Österreich lebenden AusländerInnen (45,3%) die Staatsbürgerschaft eines der jugoslawischen Nachfolgestaaten besitzt. Mit den Staatsangehörigen der Türkei (17,9%) kommen fast zwei Drittel (63,2%) der in Österreich lebenden AusländerInnen aus diesen Staaten.

Aus der EU kommen rund 15% der Personen mit nicht österreichischem Pass, wobei Deutschland mit 10,2% die stärkste Gruppe stellt. Aus den ost- und mitteleuropäischen Reformländern (die Volkszählung fand 2001 statt, vor dem EU-Beitritt der Tschechischen

¹ Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001: www.statistik.at (11.7.2006).

² Quelle: Statistik Austria, POPREG: Zahlen zum 1.1.2006 (11.7.2006). Alle Abkürzungen, die in diesem Länderbericht verwendet werden, sind in einem Abkürzungsverzeichnis im Anhang angeführt.

Republik, der Slowakei, von Ungarn, Slowenien, Polen, Litauen, Lettland und Estland) stammen rund 11% der ausländischen Bevölkerung, mit Polen an der Spitze mit 3,1%.

1.2 Umgangssprachen der österreichischen Bevölkerung

Bei der Volkszählung 2001 wurde u.a. erhoben, welche Sprache(n) „gewöhnlich im privaten Bereich“ gesprochen werden. Vorgegeben waren als Optionen Deutsch, Burgenland-Kroatisch, Romanes, Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch, Slowenisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch und „andere Umgangssprache“. Nicht erhoben wurde die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)³, SprecherInnen der ÖGS wurden unter „Deutsch“ subsumiert. Nach Schätzungen leben in Österreich jedoch ca. 8.000 gehörlose Personen und weitere ca. 2.000 ÖGS-kompetente Personen (Eltern gehörloser Kinder, DolmetscherInnen, ForscherInnen etc.).⁴

Nach den Ergebnissen der Volkszählung 2001 verwenden 88,6% der österreichischen Wohnbevölkerung ausschließlich Deutsch als Umgangssprache, weitere 8,6% verwenden neben Deutsch noch eine andere Sprache als Umgangssprache. Nur 2,8% gaben im Rahmen der Volkszählung eine ausschließlich nichtdeutsche Umgangssprache an. 1,5% der in Österreich lebenden Menschen verwenden eine der anerkannten Volksgruppensprachen, 6,7% der Wohnbevölkerung eine der Sprachen des ehemaligen Jugoslawien bzw. der Türkei, wobei hier Serbisch (2,2%) und Türkisch (2,3%) vorherrschend sind. Es verwenden also mehr Menschen in Österreich Serbisch oder Türkisch als Umgangssprache als die Sprachen der autochthonen Volksgruppen insgesamt, die neu zugewanderten Minderheiten sind zahlenmäßig größer als die seit Jahrhunderten hier ansässigen Volksgruppen.

Nach Staatsbürgerschaft gegliedert zeigt sich, dass nur eine Minderheit von österreichischen StaatsbürgerInnen eine andere Umgangssprache neben Deutsch (4,1%) oder ausschließlich eine andere Umgangssprache als Deutsch (0,4%) verwendet. Unter den AusländerInnen, die in Österreich leben, sprechen die Hälfte (55,1%) eine andere Umgangssprache neben Deutsch und mehr als ein Viertel (27,4%) hat ausschließlich eine andere Umgangssprache als Deutsch. In den Tabellen 5a, 5b und 6 im Anhang sind die Umgangssprachen aufgeschlüsselt dargestellt.

Neue Sprachgruppen⁵ haben auch innerhalb der Bevölkerung mit österreichischer Staatsbürgerschaft an Bedeutung gewonnen: An erster Stelle steht Türkisch (18% aller ÖsterreicherInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache), gefolgt von Serbisch (13%) und Kroatisch (8%). Englisch mit 10% ist wohl eher auch auf angegebene Fremdsprachenkenntnisse zurückzuführen. Erst nach diesen Sprachen folgen die Volksgruppensprachen Ungarisch (8%), Burgenland-Kroatisch (6%) und Slowenisch (5%), danach Polnisch (4%) und Tschechisch (3%).

Die gesetzliche Anerkennung der Sprachen der autochthonen Volksgruppen konzentriert sich auf regional begrenzte Gebiete (vgl. Kap. 3). Die historische Entwicklung zeigt, dass die Zahl der SprecherInnen der autochthonen Minderheiten in den letzten Jahrzehnten beständig zurückging (siehe Tab. 7 im Anhang), das gilt auch für die traditionellen Siedlungsgebiete.⁶

Insgesamt muss festgestellt werden, dass offensichtlich offizielle Volkszählungen keine verlässlichen Daten über die tatsächliche Größe der Volksgruppen geben können, da ausschließlich nach der im Alltag verwendeten Sprache gefragt wird und nicht nach dem

³ Seit 2005 (vgl. Kap. 3.1.3) ist die ÖGS verfassungsmäßig als Minderheitensprache in Österreich verankert.

⁴ Angaben aus Krausneker, Verena (2006). Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Klagenfurt/Celovec: Drava, S. 27.

⁵ Quelle: Statistik Austria – Volkszählung 2001, Hauptergebnisse I → www.statistik.at (11.7.06).

⁶ Baumgartner, Gerhard (1995). 6x Österreich. Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Zugehörigkeitsgefühl zu einer Volksgruppe. Die Schätzungen der Volksgruppen selbst liegen daher auch weitaus höher als die Daten der Volkszählung 2001.

1.3 Geografische Lage, Nachbarländer

Nicht nur die Geschichte des habsburgischen Vielvölkerreichs, auch die gegenwärtige geografische Lage – Österreich hat Grenzen mit fünf Ländern (Tschechische Republik, Slowakei, Ungarn, Slowenien, Italien), in denen eine andere Sprache als Deutsch Nationalsprache ist – führen in Politik, Wirtschaft und Bildungswesen, aber auch im privaten Leben der Menschen zu zahlreichen Sprachkontakten und beeinflussen die österreichische Sprachenlandschaft. Allerdings muss bereits eingangs gesagt werden, dass die damit einhergehenden Chancen von den Nachbarländern, in denen die deutsche Sprache eine besondere Rolle spielt, stärker genutzt werden als in Österreich (vgl. Kap. 3 und 4), wo die Sprachen der Nachbarländer eine vergleichsweise geringe Rolle spielen. Die wirtschaftliche und politische Rolle, die Österreich in Mittel-, Ost- und Südosteuropa spielt, spiegelt sich bislang nicht in der österreichischen Schulsprachenpolitik wider.⁷ Da alle nichtdeutschsprachigen Nachbarländer bei der letzten Erweiterungsrunde in die EU aufgenommen wurden, entwickelt sich hier möglicherweise in Zukunft eine stärkere Zusammenarbeit und Wechselwirkung. Erste erfolgreiche Initiativen wurden in den letzten Jahren schon gesetzt, z.B. durch die „Niederösterreichische Sprachoffensive“, die das Erlernen der Nachbarsprachen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch als Freifächer besonders förderte, oder die Einrichtung der Julius-Kugy-Klasse im Slowenischen Gymnasium Klagenfurt/Celovec in Kärnten, in der neben Deutsch die Nachbarsprachen Slowenisch und Italienisch als Unterrichtssprachen zum Einsatz kommen und die auch von SchülerInnen aus Slowenien und Friaul besucht werden.

⁷ Vgl. Besters-Dilger, Juliane; de Cillia, Rudolf; Krumm, Hans-Jürgen; Rindler-Schjerve, Rosita, Hg. (2003). Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Multilingualism in the enlarged European Union. Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie. Klagenfurt/Celovec: Drava.

2. Hintergrundinformationen zum Bildungssystem

2.1 Zuständigkeiten und Verwaltung

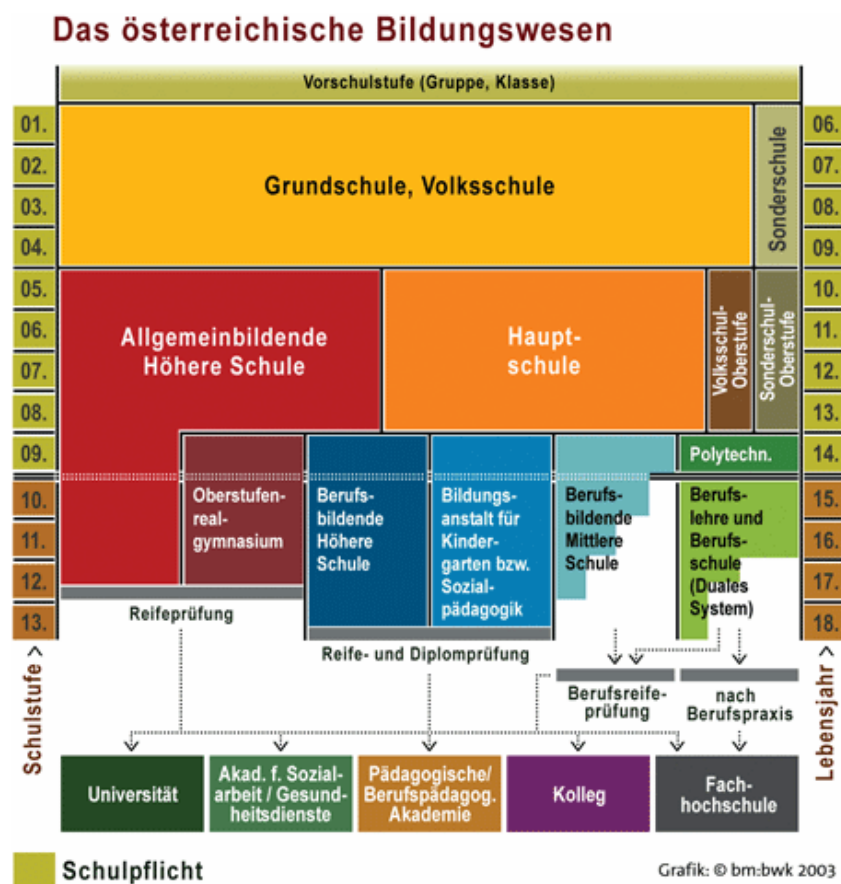
Die Rechtsgrundlage für das gesamte gegenwärtige Schulwesen bildet das Schulgesetzwerk von 1962⁸. Seit 1975 sind grundsätzlich alle Schulen koedukativ zu führen. Die öffentlichen Schulen sind allgemein zugänglich und der Schulbesuch ist unentgeltlich. Die verfassungsrechtlich garantierten Privatschulen sind meist in der Trägerschaft von gesetzlich anerkannten Kirchen oder Interessensvertretungen (Kammern).

Das österreichische Schulwesen ist im Prinzip bundeseinheitlich geregelt. Allerdings ergibt sich in der konkreten Kompetenzverteilung eine komplexe Situation: Zunächst ist das BMUKK oberste Aufsichtsbehörde für das gesamte Primar- und Sekundarschulwesen. Die Zuständigkeiten in der Gesetzgebung und in der Vollziehung sind zwischen Bund und Ländern geteilt. So ist im gesamten allgemein bildenden höheren Schulwesen und im berufsbildenden mittleren und höheren Schulwesen (ausgenommen die land- und forstwirtschaftlichen Fachschulen) Gesetzgebung und Vollziehung Bundessache; die äußere Organisation von Pflichtschulen (z.B. Aufbau, Errichtung, Erhaltung von Schulen, die Festsetzung von Klassenschülerzahlen u.Ä.) ist in der Grundgesetzgebung durch den Bund geregelt, in der Ausführungsgesetzgebung und Vollziehung Landessache; die Gesetzgebung und Vollziehung des Kindergartenwesens ist ausschließlich Landessache. Wo für die Vollziehung der Bund zuständig ist, gibt es als Behörden den/die Bundesminister/in für Unterricht, Kunst und Kultur für ganz Österreich, die Landesschulräte auf der Ebene der Bundesländer und die Bezirksschulräte auf der Ebene der politischen Bezirke. Die Lehrpläne sind z.B. Verordnungen des Bundesministers / der Bundesministerin, sie sehen jedoch schulautonome Bereiche vor, die von den Schulen genutzt werden können, aber nicht genutzt werden müssen. Die schulautonomen Bestimmungen werden vom schulpartnerschaftlichen Gremium der jeweiligen Schule mit Zwei-Drittel-Mehrheit erlassen. Die Schulaufsicht und Schulinspektion im Primar- und Sekundarschulwesen liegt in der Zuständigkeit der Bezirksschulräte und Landesschulräte. Die Universitäten, die (mit wenigen Ausnahmen) vom Staat eingerichtet wurden und überwiegend aus staatlichen Mitteln finanziert werden, haben mit 1. Jänner 2004 ihre Vollrechtsfähigkeit erhalten und sind in ihrer Verwaltung autonom. Die Erwachsenenbildung fällt nicht in die verfassungsrechtliche Kompetenz des Bundes – die Zuständigkeit liegt hier in erster Linie bei den Bundesländern und bei den Gemeinden. Was die organisatorischen Rahmenbedingungen betrifft, betreut eine Abteilung des BMUKK die allgemeine Erwachsenenbildung. Für andere Formen der Erwachsenenbildung (z.B. betriebliche Aus- und Weiterbildung, Weiterbildung für ältere und behinderte Menschen) sind andere Ministerien zuständig.

⁸ SchOG von 1962 (BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 20/2006).

2.2 Bildungswege im österreichischen Schulsystem

Das österreichische Schulsystem bietet verschiedene Bildungswege, die gegenseitig durchlässig sind (vgl. Tab. 8 im Anhang):



2.2.1 Vorschulerziehung

Die Vorschulerziehung in Österreich beruht auf freiwilliger Basis. Im Jahr 2005 besuchten österreichweit insgesamt 66,3% aller Dreijährigen, 89,8% aller Vierjährigen und 91,9% aller Fünfjährigen institutionelle Kinderbetreuungsstätten.⁹ Im Gegensatz zur Schulverwaltung ist das Kindergartenwesen in Österreich Sache des jeweiligen Bundeslandes, eigene Kindergartenetze regeln alle organisatorischen und inhaltlichen Fragen. Man unterscheidet im Rahmen der vorschulischen Erziehung prinzipiell zwischen verschiedenen Einrichtungen. Im Alter von null bis drei Jahren können Kinder eine Kinderkrippe bzw. Krabbelstube besuchen. Im Kindergartenjahr 2005/2006 besuchten 16.037 Kinder in Österreich eine von 889 Krippen. Vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt können Kinder auf der Vorschulstufe (ISCED 0) entweder eine Vorschulklasse bzw. -gruppe (7.860 SchülerInnen¹⁰) oder einen Kindergarten besuchen. Im Kindergartenjahr 2005/2006 wurden 195.176 Kinder an 4.482 Standorten durch KindergartenpädagogInnen betreut, 75% der Kindergärten sind öffentliche Einrichtungen, zum Großteil Gemeindekindergärten, der Großteil der restlichen 25% sind Kindergärten von Vereinen oder Kirchen.

⁹ Vgl. www.statistik.at (4.9.06).

¹⁰ Diese Zahl und alle folgenden Zahlen im Abschnitt über die Bildungswege im österreichischen Schulsystem über SchülerInnen und Standorte für das Schuljahr 2004/2005 stammen aus: BMBWK (2005). Statistisches Taschenbuch 2005. Wien: BMBWK.

2.2.2 Schulpflicht

Ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr besteht in Österreich für alle Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten – unabhängig vom Aufenthaltsstatus der Kinder oder Eltern – Schulpflicht, die neun Schuljahre dauert. Sie umfasst folgende Schularten:

In den ersten vier Schuljahren (Primarstufe, ISCED 1) besuchen die Kinder entweder die **Volksschule (VS)** (356.985 SchülerInnen an 3.324 Standorten) oder die **allgemeine Sonderschule (ASO)** bzw. eine **Sonderschule entsprechend ihrer Behinderungsart** (4.220 SchülerInnen an 385 Standorten).

Im fünften bis achten Schuljahr (Sekundarstufe I, ISCED 2) besuchen die Kinder entweder die **Hauptschule (HS)** (269.418 SchülerInnen an 1.170 Standorten), die Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule (AHS-U) (116.617 SchülerInnen an 266 Standorten), die Volksschuloberstufe (55 SchülerInnen) oder die Sonderschuloberstufe (7.303 SchülerInnen).

Im neunten Schuljahr (ISCED 3C) wird die Schulpflicht durch den Besuch einer **Polytechnischen Schule (PTS)** (21.769 SchülerInnen an 294 Standorten), die an das achte Schuljahr anschließt, den Weiterbesuch der Hauptschule, Volksschuloberstufe oder Sonderschuloberstufe (1.711 SchülerInnen) oder durch den Besuch einer mittleren oder höheren Schule erfüllt.

2.2.3 Nach Erfüllung der Schulpflicht

stehen verschiedene Bildungswege offen, prinzipiell kann hier zwischen berufsbildendem höheren und allgemein bildendem höheren Schulwesen unterschieden werden.

Die **allgemein bildenden höheren Schulen** umfassen eine vierjährige Unterstufe (AHS-U) und eine vierjährige Oberstufe (AHS-O, ISCED 3A: 54.243 SchülerInnen an 256 Standorten) und schließen mit der Reifeprüfung oder „Matura“ ab. Innerhalb des allgemein bildenden Schulwesens kann nach Abschluss der Pflichtschulzeit die Langform der AHS weiter besucht oder an die Oberstufe einer AHS gewechselt werden. Für die AHS gibt es verschiedene Schulformen: Gymnasium, Realgymnasium oder wirtschaftskundliches Realgymnasium in der Langform (acht Jahre) sowie das Oberstufenrealgymnasium (ORG: 22.500 SchülerInnen an 89 Standorten), das von der neunten bis zur zwölften Schulstufe vier Jahre lang dauert.

Im **berufsbildenden Schulwesen** muss zwischen drei verschiedenen Bildungswegen unterschieden werden:

Im dualen Ausbildungssystem in Österreich wird die betriebsinterne praktische Ausbildung nach dem neunten Schuljahr (Lehre) durch den Besuch einer **berufsbildenden Pflichtschule (BPS)** (ISCED 3B: 124.983 SchülerInnen an 175 Standorten) für die Dauer von zwei bis vier Jahren, in der Regel drei Jahre lang, begleitet. Der Unterricht kann ganzjährig, lehrgangsmäßig oder saisonmäßig organisiert sein. Nach Beendigung der Lehrzeit kann eine Lehrabschlussprüfung abgelegt werden. Zurzeit gibt es in Österreich über 250 anerkannte Lehrberufe.

Direkt im Anschluss an die achte Schulstufe kann der Übertritt an eine **berufsbildende mittlere Schule (BMS)** (ISCED 3B: 54.735 SchülerInnen an 436 Standorten), die je nach Fachrichtung zwischen ein und vier Jahren dauern kann und mit einer Abschlussprüfung endet, oder an eine **berufsbildende höhere Schule (BHS)** (ISCED 3A/4A: 132.060 SchülerInnen an 296 Standorten), die fünf Jahre dauert und mit der Matura und einer Diplomprüfung abschließt, erfolgen. Diese beiden Bildungswege vermitteln berufliche Qualifikationen und Allgemeinbildung und sind durch eine Vielzahl von verschiedenen Fachrichtungen gekennzeichnet. Die Hauptzweige sind das kaufmännische Schulwesen (Handelsschule HAS, drei Jahre und Handelsakademie, HAK, fünf Jahre), das technische,

gewerbliche und kunstgewerbliche Schulwesen (technische oder gewerbliche Fachschule, FT, drei oder vier Jahre und höhere technische oder gewerbliche Lehranstalt, HTL, fünf Jahre), das humanberufliche Schulwesen (Fachschule für wirtschaftliche Berufe, FW, drei Jahre, Fachschule für Mode und Bekleidungstechnik FM, drei Jahre, Tourismusfachschule, drei Jahre, Hotelfachschule, drei Jahre, Fachschule für Sozialberufe, drei Jahre, höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, HLW, fünf Jahre, höhere Lehranstalt für Mode und Bekleidungstechnik, HLM, fünf Jahre, höhere Lehranstalt für Tourismus, HLT, fünf Jahre) und das land- und forstwirtschaftliche Schulwesen (landwirtschaftliche Fachschule, FL, ein bis vier Jahre und höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalt, fünf Jahre). An einigen berufsbildenden höheren Schulen sind für AbsolventInnen anderer höherer Schulen (insbesondere von AHS) vier- bis sechssemestrige **Kollegs** eingerichtet, die die fachtheoretische und praktische Ausbildung einer berufsbildenden höheren Schule der betreffenden Fachrichtung vermitteln. Für AbsolventInnen der Fachschulen führen Aufbaulehrgänge zur Reife- und Diplomprüfung.

Zum berufsbildenden Schulwesen zählen auf der Sekundarstufe außerdem gewisse **lehrerbildende höhere Schulen**, die Bildungsanstalten für Lehrer- und Erzieherbildung (8.889 SchülerInnen an 35 Standorten) mit den Hauptformen Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP, fünf Jahre) an 29 Standorten und Bildungsanstalt für Sozialpädagogik (BASOP, fünf Jahre) an sechs Standorten in Österreich.

Nach Abschluss der Schulpflicht wählen in Österreich im Allgemeinen mehr SchülerInnen einen berufsbildenden Bildungsweg als eine allgemein bildende Schulform, im Schuljahr 2004/2005 machten mehr SchülerInnen die Matura im berufsbildenden Schulwesen als im allgemein bildenden Schulwesen. Andererseits traten im Maturajahr 2003 70,5% aller SchülerInnen aus AHS an Universitäten über, jedoch nur 32,5% der SchülerInnen aus BHS.

2.3 Tertiäre Ausbildung

Nach Abschluss der Sekundarausbildung (Ablegung der Reifeprüfung bzw. Studienberechtigungsprüfung oder Berufsreifeprüfung) stehen verschiedene tertiäre Bildungswege offen (vgl. Tab. 9 und 10 im Anhang): Insgesamt studierten im Studienjahr 2004/2005 an den **Universitäten und Fachhochschulen (FH)** 238.402 ordentliche und außerordentliche Studierende. In der Hochschulstatistik 2004/2005 sind 15 öffentliche wissenschaftliche Universitäten, sechs Universitäten der Künste und die Universität für Weiterbildung Krams erfasst. Die gesetzlichen Grundlagen für die Universitäten sind im §6 des Universitätsgesetzes geregelt, für die FHs im Fachhochschul-Studiengesetz. Für die Universitäten und FHs wurde mit der Einführung der Bakkalaureatsstudien im Studienjahr 2000/2001 auch in Österreich die Möglichkeit einer dreistufigen akademischen Ausbildung geschaffen: Bakkalaureatsstudium (sechs bis acht Semester, ISCED 5A), Magisterstudium (aufbauend zwei bis vier Semester, ISCED 5A), bzw. Diplomstudium (acht bis zwölf Semester, ISCED 5A) und Doktoratsstudium (vier bis acht Semester, ISCED 6).

An den **Universitäten** können Bakkalaureatsstudien, Magisterstudien, Diplomstudien und Doktoratsstudien absolviert werden. Insgesamt betrieben im Studienjahr 2004/2005 bereits 27.345 ÖsterreicherInnen ein Bakkalaureats- und 2.142 ein Magisterstudium, 12.940 österreichische Studierende betrieben ein wissenschaftliches Doktoratsstudium. Der Großteil der von ÖsterreicherInnen betriebenen Studien (184.478 belegte Studien) entfällt jedoch weiterhin auf die traditionellen Diplomstudien. Insgesamt studierten im Wintersemester 2004/2005 an den öffentlichen österreichischen Universitäten 195.763 ordentliche Studierende, davon 162.528 ÖsterreicherInnen und 33.235 AusländerInnen. 29% der inländischen StudienanfängerInnen wählten im Studienjahr 2004/2005 ein geisteswissenschaftliches Studium, 18% ein Studium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, 16% ein naturwissenschaftliches und 13% ein technisches Studium, etwa 6% begannen ein Lehramtsstudium und ungefähr 1% ein Studium künstlerischer Richtung.

Die **Fachhochschulen** – von juristischen Personen des privaten oder öffentlichen Rechts geführte Bildungseinrichtungen – bieten nach dem 1993 beschlossenen „Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge“ (FHStG) vom Fachhochschulrat genehmigte Bakkalaureats-, Magister- oder Diplomstudiengänge an, die im Unterschied zu den Universitäten einen praxisorientierten Schwerpunkt und ein verpflichtendes Berufspraktikum enthalten. Im Wintersemester 2004/05 waren fast 90% der FH-Studien Diplomstudien, 2.838 Studierende betrieben ein Bakkalaureatsstudium und 69 ein Magisterstudium. Das Lehrangebot umfasst technische, ökonomische, touristische und soziale Fachrichtungen.

Der FH-Sektor wächst seit Gründung der ersten FH beständig. So studierten im Studienjahr 2004/2005 23.394 ordentliche Studierende an FHs, um 14% mehr als im Studienjahr 2003/2004, davon 22.145 ÖsterreicherInnen und 1.249 AusländerInnen (5%). In der Hochschulstatistik 2004/2005 sind 160 FH-Studiengänge mit fünf Ausbildungsbereichen erfasst. Im Wintersemester 2004/2005 studierten 45% der FH-Studierenden im Bereich Wirtschaft und 43% der FH-Studierenden im Bereich Technik, 8% im Bereich Sozialwissenschaften, 2% im Bereich Gestaltung und Kunst und 1% der Studierenden am Studiengang „Militärische Führung“.

Seit dem Wintersemester 2001 erfolgt die Ausbildung in **gehobenen Berufen im Sozialbereich** an FH-Studiengängen mit der Bezeichnung „Soziale Arbeit“ oder „Sozialarbeit“. Sie dauern acht Semester und schließen mit dem akademischen Grad „Mag. (FH)“ ab.

2.4 Erwachsenenbildung

Im Rahmen des lebenslangen Lernens bietet das österreichische Bildungssystem sowohl in der Schule (Schulen für Berufstätige) als auch in der Erwachsenenbildung (vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur anerkannte Einrichtungen der Erwachsenenbildung) die Möglichkeit, Bildungsabschlüsse nachzuholen (Hauptschulabschluss, (Berufs-)Reifeprüfung u. a. m.). Schulen haben seit 1998 die Möglichkeit, im Rahmen der „Teilrechtsfähigkeit“ Erwachsenen- bzw. Weiterbildung anzubieten. Einer Studie des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) und der Universität Klagenfurt zufolge gab es 2004 in Österreich insgesamt 1755 AnbieterInnen bzw. Einrichtungen für Erwachsenen- und Weiterbildung. Davon sind etwa 47% so genannte gemeinnützige Einrichtungen, 12% öffentliche Einrichtungen und 37% kommerzielle BildungsanbieterInnen. Etwa 51% aller AnbieterInnen bzw. Einrichtungen sind in der beruflichen, ungefähr ein Drittel sowohl in der beruflichen als auch in der allgemein bildenden bzw. politischen Bildung tätig. Die verbleibenden 14% spezialisierten sich ausschließlich auf Angebote im Bereich Allgemeinbildung bzw. politische Bildung (vgl. Kap. 6).

2.5 Ausbildung von Lehrpersonen

2.5.1 Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP)

PädagogInnen in **Kindergärten** werden auf der Sekundarstufe II an fünfjährigen BAKIP ausgebildet (Abschluss mit Reife- und Diplomprüfung) oder besuchen ein viersemestriges Kolleg. Fort- und Weiterbildung werden auf Länderebene organisiert.

2.5.2 Pädagogische Akademien (PÄDAK)

PädagogInnen der **Pflichtschulen** (VS und HS) wurden bis Herbst 2007 postsekundär an Akademien für Lehrerbildung, den Pädagogischen Akademien (PÄDAK) ausgebildet (14 in ganz Österreich – acht Akademien des Bundes und sechs private Akademien).

VS-LehrerInnen werden dazu ausgebildet, alle Fächer kindgemäß zu unterrichten. Die HS-LehrerInnenausbildung umfasst eine fundierte Ausbildung in einem Erstfach (Deutsch, Englisch oder Mathematik) und in einem Zweitfach. Die sechssemestrigere Ausbildung schloss mit dem Titel „Diplompädagoge/Diplompädagogin“ (Dipl. Päd.) ab.

PädagogInnen für **Berufsschulen**, für den technischen und gewerblichen Fachunterricht, für den Unterricht in den Bereichen Ernährungswirtschaft und Haushaltsökonomie sowie Informations- und Officemanagement einschließlich Textverarbeitung wurden an Berufspädagogischen Akademien (vier BPA; jeweils eine in Wien, Linz, Graz und Innsbruck) ausgebildet. Die vier- bis sechssemestrigere Ausbildung verlief bisher berufsbegleitend oder als Vollzeitstudium. PädagogInnen für das **land- und forstwirtschaftliche Schulwesen** absolvierten ein sechssemestriges Diplomstudium an der Agrarpädagogischen Akademie in Wien.

Zusätzlich zu den Grundstudien boten alle PÄDAKs die Möglichkeit zum Erwerb von Zusatzqualifikationen in Form von Akademielehrgängen an. An Pädagogischen Instituten (PI) wurde die LehrerInnenfort- und -weiterbildung für alle Schularten organisiert.

Seit dem Wintersemester 2007 sind nach dem Hochschulgesetz 2005 die 51 Institutionen der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung zu acht öffentlichen Pädagogischen Hochschulen (PH) und einer Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik zusammengefasst. Die Studiengänge werden mit dem akademischen Grad „Bachelor of Education“ abschließen und es wird ein Studienbeitrag eingehoben werden. Studierende, die im Studienjahr 2006/2007 ihr Studium an einer PÄDAK begannen, haben dieses Studium ab dem Studienjahr 2007/2008 als Bachelor-Studium fortzuführen. Studierende, die vor 2006/2007 ihr Studium an einer PÄDAK begonnen haben, können wählen. Ob sich durch die Zusammenlegung von PÄDAKs und ihre Umwandlung in Pädagogische Hochschulen unter Beibehaltung des bisherigen Lehrpersonals eine qualitative Verbesserung der LehrerInnenausbildung (Forschungsbezug, differenziertes Sprachenangebot) entwickeln kann, bleibt abzuwarten.

2.5.3 Universitäten

LehrerInnen für den allgemein bildenden höheren Bereich absolvieren ein Diplomstudium mit Lehramt an einer Universität, sie spezialisieren sich auf zwei Fachgebiete. Die Ausbildung, die neun Semester dauert, schließt mit dem akademischen Grad „Magister/Magistra (Mag.)“ ab. Nach Ende des Universitätsstudiums müssen die AbsolventInnen ein einjähriges Unterrichtspraktikum sowie einen Lehrgang für UnterrichtspraktikantInnen an den entsprechenden Abteilungen der PHs absolvieren und erlangen so die Befähigung zum Unterricht.

Die **Ausbildung der Lehrpersonen im berufsbildenden Bereich** erfolgt je nach

Unterrichtsfach ebenfalls an einer Universität oder ab Wintersemester 2007/2008 an einer PH. Für den fachpraktischen und -theoretischen Unterricht ist Berufserfahrung Voraussetzung.

2.5.4 Erwachsenenbildung

Für Lehrpersonen/TrainerInnen im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es derzeit noch kein einheitliches Ausbildungssystem, meist erfolgt die Ausbildung berufsbegleitend und wird von den einzelnen Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten. Ansätze in Richtung eines einheitlichen Ausbildungssystems zeichnen sich durchaus ab, und zwar in Form international anerkannter standardisierter Ausbildungen.

3. Informationen zur österreichischen Sprachenpolitik

3.1 Sprachengesetzliche Regelungen

3.1.1 Deutsch ist die Staatssprache der Republik Österreich

Das Bundesverfassungsgesetz (B-VG – BGBl. Nr. 1/1930, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 81/2005) legt in Artikel 8, Abs. (1) die deutsche Sprache als Staatssprache der Republik Österreich fest. In Abs. (2) (geändert durch BGBl. I Nr. 68/2000) und in Abs. (3) (geändert durch BGBl. I Nr. 81/2005) werden explizit auch die Sprachen der Volksgruppen besonders hervorgehoben und anerkannt sowie in dem 2005 eingefügten Abs. 3 die Österreichische Gebärdensprache. Art. 8 lautet:

„Art. 8. (1) Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik.

(2) Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern.

(3) Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze.“

Andere sprachenrechtliche Bestimmungen, die die Staatssprache Deutsch betreffen, finden sich kaum. Es gibt z.B. außer in der Spielzeugverordnung in Bezug auf Warnhinweise keine generelle Regelung im Konsumentenrecht, dass Gebrauchsanweisungen oder Produktkennzeichnungen von Waren, die in Österreich in Verkehr gebracht werden, in deutscher Sprache verfasst sein müssten. Auch im Medienrecht gibt es z.B. keine Quotenregelung, die vorsehen würde, dass ein bestimmter Prozentsatz österreichischer Produktionen in TV und Radio gesendet werden muss, was indirekt auch eine Förderung der deutschen Sprache bedeuten würde.

Zur Betonung des österreichischen Deutsch als eigene Varietät wurden im „Protokoll 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union“ (Beitrittsvertrag Österreichs zur EU im Jahre 1995) 23 „typisch österreichische Ausdrücke“ für Nahrungsmittel inkludiert, die den deutschen Fassungen der Rechtsakte „in geeigneter Form“ hinzugefügt werden müssen.

3.1.2 Das österreichische Staatsbürgerschaftsrecht und die Integrationsvereinbarung

Durch die Staatsbürgerschaftsnovelle 1998 wurden erstmals Kenntnisse der deutschen Sprache als Anforderung für BewerberInnen um die österreichische Staatsbürgerschaft eingeführt, wobei in einer sehr allgemeinen Formulierung den „Lebensumständen des Fremden [...] entsprechende Kenntnisse“ vorausgesetzt wurden. Mit 1. Jänner 2003 wurde auch die Erteilung einer längerfristigen Aufenthaltsbewilligung an den Nachweis von Kenntnissen der deutschen Sprache gebunden. Durch eine Novellierung des Fremdenrechts im Jahr 2005 wurde die derzeit gültige Fassung des Aufenthaltsrechts beschlossen: Danach müssen Zuwanderer eine so genannte „Integrationsvereinbarung“ eingehen, die u.a. den Besuch eines Deutsch-Integrationskurses im Ausmaß von 300 Stunden zum Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) enthält.¹¹ Diese „Integrationsvereinbarung“ ist

¹¹ Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) hat einen eigenen Test entwickelt, der auf der ÖIF-Homepage (www.integrationsfonds.at) als „anerkannter Deutsch-Test auf A2-Niveau des GERS bezeichnet wird. Er besteht aus vier Modulen (Lesen: drei Aufgaben; Hören: drei Aufgaben; Schreiben: zwei Aufgaben; Sprechen: drei Aufgaben).

binnen fünf Jahren ab Erteilung oder Verlängerung des Aufenthaltstitels zu erfüllen. In einer Novelle zum Staatsbürgerschaftsrecht 2005 wurde schließlich festgelegt, dass für den Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft ab 1.1.2006 die Erfüllung der sprachlichen Anforderungen der Integrationsvereinbarung und die Ablegung einer schriftlichen Prüfung über Grundkenntnisse der demokratischen Ordnung sowie der Geschichte Österreichs und des jeweiligen Bundeslandes erforderlich sind. Aufenthaltsrecht und Staatsbürgerschaftsrecht sind also an die positive Absolvierung einer Deutsch-Prüfung gebunden.¹²

3.1.3 Status und Förderung der Regional- und Minderheitensprachen

Österreichische gesetzliche Regelungen

Durch die Novelle 2005 wurde in Artikel 8, Abs. (3) B-VG die **Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)** in Österreich als Minderheitensprache anerkannt. Weitere gesetzliche Regelungen gibt es dazu bis dato nicht. In den Sonderschulen für Gehörlose wird die ÖGS bisher nur als unverbindliche Übung unter dem missverständlichen Namen „Gebärdenpflege“ angeboten.

Im Jahr 2000 wurde die sprachliche Vielfalt, die in den **Sprachen der autochthonen Volksgruppen** zum Ausdruck kommt, im Artikel 8, Abs. (2) des B-VG verfassungsmäßig als schützenswert und förderungswürdig festgelegt.

Neben dem B-VG sind v.a. folgende grundlegende Dokumente für den Status der Volksgruppen und damit der gesetzlich definierten Volksgruppensprachen ausschlaggebend:

- Artikel 7 im Staatsvertrag von Wien von 1955, in dem explizit die slowenische Minderheit in Kärnten und der Steiermark und die kroatische Minderheit im Burgenland erwähnt werden und in dem neben anderen Rechten der Anspruch auf Elementarunterricht in ihrer Muttersprache und auf eine verhältnismäßige Anzahl von Mittelschulen festgelegt ist.
- Das Volksgruppengesetz von 1976, das u.a. die Einrichtung von so genannten Volksgruppenbeiräten vorsieht. Durch die Einrichtung von solchen Beiräten wurden in der Folge weitere Volksgruppen offiziell anerkannt.

Volksgruppen

Aufgrund dieser Gesetzeslage gibt es in Österreich sechs anerkannte autochthone Volksgruppen: die kroatische Volksgruppe im Burgenland und die slowenische(n) Volksgruppe(n) in Kärnten und in der Steiermark, die ungarische Volksgruppe im Burgenland und in Wien, die tschechische Volksgruppe in Wien, die slowakische Volksgruppe in Wien sowie die Volksgruppe der Roma im Burgenland.

Die **Volksgruppe der Ungarn** lebt v.a. in den Gebieten Oberpullendorf/Felsőpulya, Oberwart/Felsőőr, Siget in der Wart/Órisziget und Unterwart/Alsóőr. Für die Wiener Ungarn gilt kein eigenes Minderheitenschulgesetz. Das Hauptsiedlungsgebiet der **kroatischen Volksgruppe** liegt im gesamten Burgenland, mit Ausnahme der Gegend um Jennersdorf. Kroatisch gilt als Amtssprache in sechs der sieben burgenländischen Verwaltungsbezirke: Neusiedl/Niuzalj, Eisenstadt/Zeljezno, Mattersburg/Matrštof, Oberpullendorf/Gornja Pulja, Oberwart/Borta und Güssing/Novi Grad. Ein beträchtlicher Teil der KroatInnen hat sich vor allem aus wirtschaftlichen Gründen in Wien niedergelassen. Hier gelten für diese Minderheit keine eigenen Gesetze.¹³ Für beide Volksgruppen im Burgenland gilt das Minderheitenschul-

¹² Vgl. De Cillia, Rudolf und Ruth Wodak (2006). Ist Österreich ein deutsches Land? Bd. 16 der Reihe Österreich – Zweite Republik. Innsbruck: Studienverlag.

¹³ Es entspricht der österreichischen Erklärung zur Europarats-Charta der Regional- und Minderheitensprachen, Wien nicht

gesetz für das Burgenland, das den Unterricht an den VS, HS, AHS und in der LehrerInnen- und ErzieherInnenbildung regelt. Im Pflichtschulbereich sind die Kinder für zweisprachige VS, HS und PTS automatisch angemeldet, können aber vom zweisprachigen Unterricht abgemeldet werden.¹⁴ Seit 1989 gibt es im Burgenland ein Kindergartengesetz, das die zweisprachige Erziehung im Kindergarten regelt und die Betreuung der Kinder in der Volksgruppensprache in einem Mindestausmaß sichert.

Für die **slowenische Volksgruppe** stellt sich die Situation zweigeteilt dar: die steirischen SlowenInnen leben vor allem in fünf Dörfern des Radkersburger Winkels/Radgonski Kot im Südosten der Steiermark und südlich von Leutschach sowie im Gebiet Soboth/Sobota. Für sie gibt es keine eigenen minderheitengesetzlichen Regelungen. Für die Volksgruppe¹⁵ der Slowenen in Kärnten gilt, dass in den Verwaltungsbezirken mit slowenisch- bzw. gemischtsprachiger Bevölkerung, die im Volksgruppengesetz und in den einzelnen Verordnungen festgelegt sind, Slowenisch neben Deutsch als Amtssprache zu gelten hat und dass topographische Aufschriften in beiden Sprachen zu erfolgen haben. Für die slowenische Minderheit in Kärnten gilt das Minderheitenschulgesetz für Kärnten, das für jedes angemeldete Kind das Recht auf zweisprachigen Unterricht vorsieht sowie den Unterricht an mittleren und höheren Schulen und in der Lehrer- und Erzieherbildung regelt. Im Gegensatz zum Burgenland müssen die Kärntner Kinder im Pflichtschulbereich zum zweisprachigen Unterricht angemeldet werden. Im Kärntner Kindergartengesetz 1992 gibt es keinen dem burgenländischen Kindergartengesetz vergleichbaren Passus in Bezug auf die zweisprachige Erziehung, im Kindergartenfondsgesetz werden Richtlinien für die sprachpädagogischen Konzepte der Träger von zwei- oder mehrsprachigen Kindergärten festgelegt.

Die **tschechische Volksgruppe** in Wien ist seit der Verordnung eines Volksgruppenbeirates 1992 ebenfalls als autochthone Minderheit anerkannt, es gelten jedoch keine eigenen Gesetze. Im Schulbereich stellt der private Schulverein Komenský das Angebot vom Kindergarten bis zur Hochschulreife. Die **slowakische Volksgruppe** ist seit 1992 (Verordnung eines eigenen Volksgruppenbeirates) als autochthone Minderheit anerkannt. Wie auch für die tschechische Volksgruppe gelten keine eigenen Gesetze. Der private Schulverein Komenský stellt auch für slowakischsprachige Kinder das einzige Angebot dar.

Primäres Siedlungsgebiet der **Volksgruppe der Roma** ist das Burgenland, ihr Hauptsiedlungsgebiet ist der Osten von Österreich. Die rechtliche Grundlage für die Anerkennung der Roma wurde 1993 durch Verordnung gelegt. Das burgenländische Minderheitenschulgesetz sieht „sprachbildende Angebote“ für die burgenländischen Roma vor.

An den Universitäten in Österreich können die Sprachen Burgenlandkroatisch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch, Tschechisch und Slowakisch studiert werden.

Für den Status der Sprachen der allochthonen Minderheiten in Österreich¹⁶ gibt es keine gesetzlichen Regelungen.

mehr als Siedlungsgebiet der BurgenlandkroatInnen anzusehen, dies steht jedoch im Widerspruch zu der bis dahin unbestrittenen Rechtsauffassung und Verwaltungspraxis und wird auch von den Volksgruppenvertretungen abgelehnt.

¹⁴ Vgl. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 25, Abs. 1 des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten, S. 85:
[www.coe.int/t/e/human_rights/minorities/2_framework_convention_\(monitoring\)/2_monitoring_mechanism/3_state_reports_and_unmik_kosovo_report/1_first_cycle/PDF_1st_SR_Austria_German.pdf](http://www.coe.int/t/e/human_rights/minorities/2_framework_convention_(monitoring)/2_monitoring_mechanism/3_state_reports_and_unmik_kosovo_report/1_first_cycle/PDF_1st_SR_Austria_German.pdf) (31.7.06).

¹⁵ Fischer, Gero (2003), „Von Minderheitensprachen zu Nachbarsprachen“. In: Busch, Brigitta und Rudolf de Cillia, Hg. (2003). Sprachenpolitik in Österreich. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 72-90.

¹⁶ Vgl. Sprachenliste der Volkszählung 2001, Tabelle 5b im Anhang.

Verträge auf europäischer Ebene

Das **Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten** des Europarates, das die Staaten zu Maßnahmen des Schutzes und der Förderung nationaler Minderheiten verpflichtet, ist in Österreich am 1.7.1998 in Kraft getreten. Die Überwachung der Durchführung des Rahmenübereinkommens obliegt dem Ministerkomitee des Europarates. Hiezu haben die Vertragsstaaten dem Europarat „vollständige Informationen über die Gesetzgebungsmaßnahmen und andere Maßnahmen, die sie zur Verwirklichung der in diesem Rahmenübereinkommen niedergelegten Grundsätze getroffen haben“ zur Verfügung zu stellen. Österreich hat den ersten Staatenbericht mit 1.7.2000 übermittelt. Der vorläufige Prüfbericht des Europarates erging am 16.5.2002.¹⁷

Die **Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen** ist ein multilaterales Abkommen ebenfalls im Rahmen des Europarates mit dem Ziel, geschichtlich gewachsene Regional- oder Minderheitensprachen als gemeinsames europäisches Erbe zu schützen und den kulturellen Reichtum Europas zu fördern. Die Charta trat am 1.10.2001 in Österreich in Kraft. Der erste Überprüfungsbericht über die Anwendung der Charta in Österreich datiert vom 19.1.2005.¹⁸

3.2 Sprachenpolitische Entwicklungen, Grundlagendokumente und Institutionalisierungen in Österreich

Österreich beteiligt sich in unterschiedlicher Intensität seit den 1980er Jahren an der Umsetzung europäischer sprachenspolitischer Projekte und Innovationen, und zwar zunächst im Rahmen der Initiativen des Europarates, seit dem EU-Beitritt ebenso intensiv im Rahmen der Europäischen Union (s. auch Kap. 7-9).¹⁹

Seit 1990 hat Österreich im Zusammenhang mit den politischen Veränderungen in Mittel-, Ost- und Südosteuropa verstärkte sprachenspolitische Aktivitäten entwickelt. Als Impulsgeber waren in erster Linie das Bildungsressort bzw. die Schulverwaltungen in einzelnen Regionen involviert, wichtige Initiativen wurden aber auch von Universitäten und NGOs gesetzt. Beispielhaft seien die folgenden genannt:

- Gründung von „KulturKontakt“ durch das damalige BMBWK 1989 mit dem Ziel, eine Plattform für KünstlerInnen, Kulturinstitutionen und Unternehmen zu schaffen und den Kulturaustausch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa zu fördern. 1994 begann die Entsendung von Bildungsbeauftragten in diese Länder, wobei die Unterstützung bilingualer Schulen und Projekte im Mittelpunkt stand.²⁰
- 1990 bis 1993 Aktivitäten zur Gründung eines europäischen Fremdsprachenzentrums, das schlussendlich 1994 als Initiative von acht Staaten (Österreich, Frankreich, die Niederlande, Malta, Griechenland, Slowenien, die Schweiz und Liechtenstein) als Europäisches Fremdsprachenzentrum (EFSZ) des Europarates in Graz errichtet wurde. Das EFSZ (www.ecml.at) wurde als Erweitertes Teilabkommen (Enlarged Partial Agreement) des Europarates eingerichtet, d.h., dass sowohl Mitgliedstaaten des Europarates als auch Nicht-Mitgliedstaaten des Europarates jederzeit beitreten können. Diese Initiative wurde sehr gut angenommen: innerhalb weniger Jahre traten weitere 25 Länder dem ECML bei und sicherten damit auch seine

¹⁷ www.bka.gv.at/2004/4/15/rahmenkonvention_pruefbericht_dt.pdf (17.7.06).

¹⁸ Empfehlung RecChL(2001) 1 des Ministerkomitees über die Anwendung der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitensprachen durch Österreich (verabschiedet am 19. Januar 2005 vom Ministerkomitee auf der 912. Sitzung der StellvertreterInnen der MinisterInnen).

¹⁹ Vgl. dazu Heindler, Dagmar (1998): Der Europarat, eine wichtige Einrichtung des Kontakts, des Austauschs, der Zusammenarbeit. In: Erziehung und Unterricht 9/10, S. 705-710.

²⁰ Vgl. auch die Homepage www.kulturkontakt.or.at (12.1.07).

finanzielle Stabilität, wobei Österreich als Hauptinitiator und Gastland in besonderem Ausmaße engagiert ist. 1998 erfolgte die Permanentstellung des EFSZ durch einen Beschluss des Ministerkomitees des Europarats (Näheres vgl. Kap. 9.5).

- In den 1990er Jahren zahlreiche Projekte und Initiativen, die die sprachpolitische Landschaft Österreichs veränderten und bis heute gültige Institutionen und Materialien hervorbrachten. Besonders zu nennen ist ein Maßnahmenpaket zum Fremdsprachenunterricht in Österreich des ehemaligen BMBWK von 1995, in dem mittel- und langfristige Maßnahmen für die Schulsprachenpolitik formuliert werden. Beispielhaft seien folgende Projekte benannt: die Entwicklung des Schulverbundes „Vienna Bilingual Schooling“²¹ durch den Stadtschulrat für Wien; die Gründung des Center für Berufsbezogene Sprachen²² 1992 (CEBS) am Pädagogischen Institut Salzburg durch das BMBWK; die Gründung von SPEAK, dem Sprachenzentrum des Pädagogischen Instituts Vorarlberg²³ u.a. Zu nennen sind auch die von der Universität Wien in Zusammenarbeit mit dem ehemaligen BMBWK organisierten internationalen Konferenzen „Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa“ (1993)²⁴, „Sprachen – Brücken über Grenzen“ (1998) sowie „Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen“ (1998).²⁵
- Seit Beginn der 1990er Jahre (Ostöffnung, vermehrtes Interesse an Deutsch als Fremdsprache insbesondere in den Nachbarländern) wurden zahlreiche Initiativen zur Vermittlung der deutschen Sprache österreichischer Prägung sowie zur interkulturellen Zusammenarbeit entwickelt, insbesondere mit dem Schwerpunkt Mittel-, Ost- und Südosteuropa, teilweise auch im Rahmen europäischer Initiativen des Stabilitätspaktes. Dazu gehören:
 - die Bereitstellung eines internationalen Angebots an Fortbildungsmöglichkeiten für Unterrichtende des Faches Deutsch als Fremdsprache sowie die Entwicklung von Lehrmaterialien zur österreichischen Landeskunde durch das damalige Bildungsministerium seit dem Ende der 1980er Jahre,
 - die Gründung des Referats „Kultur und Sprache“ im damaligen BMBWK 1993, das die Mitträgerschaft bei europäischen Projekten im trinationalen Kontext (mit D, CH) wie z.B. „Profile Deutsch“ (ENDaF) übernimmt,
 - die Ausarbeitung eines eigenen Sprachdiploms für Deutsch als Fremdsprache (DaF), des österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) seit 1994,
 - die Gründung des Vereins „KulturKontakt“ (ab 1989: Qualifizierung von Deutschlehrenden in den mittel- und osteuropäischen Staaten),
 - das Österreich Institut-Gesetz 1997 und die Gründung des Österreich Instituts (Durchführung von Deutschkursen und Unterstützung und Förderung des Deutschunterrichts im Ausland),
 - die Gründung der „Österreich Kooperation“ (ab 1994): wissenschaftliche Kooperationen, Entsendung von LektorInnen und AustauschassistentInnen und Unterstützung von DaF-Praktika im Ausland sowie die Einrichtung von

²¹ Vgl. die Homepage www.wien.gv.at/ssr/allgemeines/vbs.htm (12.1.07).

²² Vgl. die Homepage www.cebs.at (12.1.07).

²³ Vgl. die Homepage www.speak.at (12.1.07).

²⁴ Vgl. Wodak, Ruth / de Cillia, Rudolf (1995): Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien: Passagen.

²⁵ Vgl. Krumm, Hans-Jürgen, Hg. (1999), Sprachen – Brücken über Grenzen. Eviva, Wien; vgl. auch ders., Hg. (1999): Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen / The languages of our neighbours – our languages. Wien: Eviva.

Eine besondere Rolle für die Entwicklung einer österreichischen Sprachenpolitik spielte die Konferenz „Sprachliche Vielfalt für ein Europa der Bürger“, die der Europarat auf Einladung des ehemaligen Bildungsministeriums 1999 in Innsbruck durchführte. Einen ersten Höhepunkt erreichte die sprachpolitische Entwicklung in Österreich mit dem Europäischen Jahr der Sprachen 2001 (EJS). Das EJS bewirkte vielfältige Aktivitäten in Österreich und führte zu zahlreichen Folgeprojekten, Konferenzen und sprachpolitischen Manifesten. Genannt seien

- die Konferenz „Die Zukunft der europäischen Mehrsprachigkeit in einer erweiterten Europäischen Union“ mit dem gleichnamigen Abschlussdokument im Rahmen eines EU-Projektes an der Universität Wien 2001,²⁶
- die Ausblickstagung des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ) zum Europäischen Jahr der Sprachen – „Mit Sprachen in die Zukunft“, Mai 2002,²⁷
- das Wiener Manifest „Die Kosten der Einsprachigkeit“; Abschlusserklärung der Konferenz der österreichischen Akademie der Wissenschaften zur europäischen Mehrsprachigkeit²⁸ und
- die Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik des österreichischen Verbands für angewandte Linguistik, VERBAL.²⁹

Das ehemalige BMBWK etablierte zur Bündelung aller an sprachpolitischen Fragen interessierten Kräfte am 3.12.2003 das **Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO)**. Mit der Einrichtung des ÖSKO wurde die im Europäischen Jahr der Sprachen begonnene Dynamik durch die Schaffung passender Strukturen weitergeführt und damit langfristige Nachhaltigkeit erzeugt. Vor dem Hintergrund der europäischen Entwicklungen und in dem Bewusstsein, dass Sprachenthemen auch auf nationaler Ebene zunehmend im Wettbewerb mit anderen Bereichen (Informations- und Kommunikationstechnologien, Mathematik und Naturwissenschaften etc.) stehen, ist es eine zentrale Aufgabe des Sprachenkomitees, zukunftsorientierte Vorschläge zur Begleitung des Gesamtprozesses (im Sinne des lebenslangen Sprachenlernens) auszuarbeiten und entsprechendes Lobbying für den Bereich der sprachlichen Bildung zu betreiben. Durch die Einrichtung dieser aus 31 Organisationen und Institutionen aus den Bereichen der Wissenschaft, der Bildungsverwaltung und der Sozialpartner zusammengesetzten Gruppe soll sichergestellt werden, dass das Sprachenlernen über die Schule hinaus gefördert und unterstützt wird.

Das ÖSKO unterstützt die nationale Umsetzung der europäischen sprachpolitischen Entwicklungen, insbesondere jener Maßnahmen und Initiativen, die in Zusammenhang mit den am 14. Februar 2002 von den BildungsministerInnen der Europäischen Union beschlossenen bildungspolitischen Zielsetzungen bis 2010 stehen (wie z.B. dem Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt 2004 – 2006)³⁰. Im Oktober 2005 wurde der Österreichische Zwischenbericht über die erzielten Fortschritte bei der

²⁶ In: Besters-Dilger / de Cillia / Krumm / Rindler-Schjerve, Hg. (2003). Op. cit., S. 279-320.

²⁷ Eine kurze Zusammenfassung findet sich in Besters-Dilger / de Cillia / Krumm / Rindler-Schjerve, Hg. (2003). Op. cit., S. 43f. sowie unter www.oesz.at.

²⁸ De Cillia, Rudolf; Krumm, Hans-Jürgen; Wodak, Ruth, Hg. (2003). Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. The Cost of Multilingualism. Globalisation and Linguistic Diversity. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 9-12.

²⁹ Busch, Brigitta und Rudolf de Cillia, Hg. (2003). Op.cit., S. 226-231.

³⁰ Vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2004). Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006 der EK. Prioritäten und Umsetzung in Österreich. ÖSZ Fokus 1. Graz: ÖSZ. Abrufbar unter www.oesz.at/publikationen.

Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms³¹ an die Europäische Kommission erstellt (vgl. auch Kap. 5 und 8).

Folgende Aufgabenbereiche werden vom Österreichischen Sprachenkomitee wahrgenommen:

- Transmission europäischer sprachenspezifischer Entwicklungen in die nationale Diskussion
- Verknüpfung europäischer Ergebnisse mit nationalen Bedürfnissen (Definition von inhaltlichen Schwerpunkten, Möglichkeiten der Umsetzung andeuten, Leitlinien festlegen etc.)
- Vernetzung der sprachenspezifischen AkteureInnen in Österreich
- Schaffen von Grundlagen für bildungspolitische Entscheidungen
- Wahrnehmen der „Schnittstellenfunktion“ (Lobbying, Weiterleitung von Informationen; Maßnahmen initiieren, bewerben, durchführen, evaluieren, unterstützen etc.)

Ein weiterer wichtiger Schritt zur Dynamisierung und Bündelung sprachenspezifischer Entwicklungen wurde zeitgleich durch die **Errichtung des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ)** gesetzt. Das ÖSZ hat die Aufgabe, einerseits internationale sprachenspezifische Entwicklungen zu implementieren und andererseits konkrete Innovationen im Sprachunterricht an den Schulen zu fördern. Derzeit betreut das ÖSZ beispielsweise folgende aktuelle Aufgabenbereiche und Projekte, die jeweils auf der Homepage des Zentrums dokumentiert sind:

- Nationale Dissemination der Projektergebnisse des EFSZ
- Nationale Umsetzung des Zielberichts der Europäischen Kommission
- Koordination des Österreichischen Sprachenkomitees (in Zusammenarbeit mit dem BMUKK)
- Koordination der Entwicklung eines Language Education Policy Profiles für Österreich (Beteiligung an der gleichnamigen Initiative des Europarats)
- Entwicklung und Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) des Europarates
- Qualitätssicherung und Bildungsstandards im Fremdsprachenlernen
- Europäischer Tag der Sprachen (ETS)
- Europasiegel für innovative Sprachenprojekte (ESIS)
- Das SprachenInnovationsNetzwerk (SPIN)

Nähere Informationen zum ÖSKO und zum ÖSZ finden sich auf der Homepage www.oesz.at sowie in Kap. 8.

³¹ Europäische Kommission (2002). Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010. Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Als wichtiges Strukturelement sei auch auf die Gründung von vier universitären Sprachenzentren in Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien mit Unterstützung des ehemaligen BMBWK hingewiesen (vgl. dazu Kap. 4.4.4).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Österreich erfolgreich eine auf Förderung der Mehrsprachigkeit hin orientierte Schulsprachenpolitik und Bildungspolitik sowie wirksame Strukturen für die Planung und Diskussion sprachenspezifischer Fragestellungen entwickelt hat und diese – im Einklang mit Entschlüssen und Programmen des Europarats und der Europäischen Union – konsequent weiterentwickelt. In einem gewissen Widerspruch dazu ist die Tatsache zu sehen, dass der Sprachenreichtum der MigrantInnen wie auch die Minderheiten- und Nachbarsprachen in der Bildungspraxis kaum genutzt werden.

Unter dem Aspekt der Einbindung in einen übergreifenden gesellschaftlichen Kontext muss festgehalten werden, dass weite Bereiche der Sprachenpolitik in Österreich relativ unkoordiniert bleiben bzw. zu unterschiedlichen Stellen ressortieren (Sprachenpolitik der autochthonen Minderheiten – Bundeskanzleramt; Staatssprache Deutsch und Migration – Innenministerium) bzw. gar nicht geregelt sind (Sprachplanung im Zusammenhang mit der Staatssprache Deutsch, im Speziellen der im Protokoll Nr. 10 des österreichischen EU-Beitrittsvertrags explizit erwähnten österreichischen Varietät des Deutschen³²; Sprachenpolitik und Medien³³). In der „Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik“ wurde daher von ExpertInnen die Entwicklung eines österreichischen Gesamtsprachenkonzepts und die Einrichtung einer sprachenspezifischen Koordinationsstelle sowie eines ExpertInnengremiums für Sprachenpolitik vorgeschlagen. Eine derartig koordinierte Sprachenpolitik, wie sie mit der Einrichtung des ÖSKO nunmehr umgesetzt werden soll, soll z.B. verhindern, dass wertvolle und sinnvolle Maßnahmen der Bildungspolitik und Schulsprachenpolitik (Interkulturelles Lernen, Integration von sprachlichen Minderheiten) durch Maßnahmen in anderen sprachenspezifischen Feldern konterkariert werden bzw. in Widerspruch dazu geraten (z.B. in der „Integrations“politik).

³² So war Österreich als eines der wenigen Länder der EU mangels einer geeigneten Institution bisher nicht Mitglied der Europäischen Föderation Nationaler Sprachinstitutionen EFNIL, vgl. www.eurfedling.org (12.1.07). Der Beitritt erfolgte jedoch am 13.11.2007.

³³ So könnte der Öffentlich Rechtliche Rundfunk (ORF) durch die vermehrte Ausstrahlung von anderssprachigen Filmen in Originalsprache einen wichtigen Beitrag zu einem sprachenspezifischen Umfeld leisten.

4. Organisation des Sprachenlernens im Rahmen des österreichischen Bildungssystems

4.1 Grundsätzliche sprachpolitische Regelungen

4.1.1 Deutsch ist Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand³⁴

Deutsch ist die Staatssprache der Republik Österreich (B-VG §8, Abs. 1) und lt. §16, Abs. 1 SchUG³⁵ die gesetzlich vorgeschriebene Unterrichtssprache in Österreich: „Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist.“ § 16 (3) ermöglicht allerdings die Anordnung einer anderen Unterrichtssprache durch den LSR, womit die gesetzliche Grundlage für die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache gegeben ist (vgl. Kap. 5.2). Neben dem Status von Deutsch als Unterrichtssprache weisen die Lehrpläne für jede Schulform den Unterrichtsgegenstand „Deutsch“ als Pflichtgegenstand aus. Der Unterrichtsgegenstand „Deutsch“ kann an allen allgemein bildenden und berufsbildenden höheren Schulen für die mündliche Reifeprüfung gewählt werden, für die schriftliche Klausurarbeit ist „Deutsch“ jedenfalls verpflichtend zu wählen, nur an den HTLs kann schriftlich zwischen „Deutsch“ und „Lebende Fremdsprache“ gewählt werden; HTL-AbsolventInnen müssen also nicht im Unterrichtsgegenstand „Deutsch“ maturiert haben.

4.1.2 Deutsch und der Status ordentlicher bzw. außerordentlicher SchülerInnen

Das SchOG und darauf aufbauend das SchUG bilden die gesetzliche Grundlage für das österreichische Schulwesen und damit für den (Fremd)-sprachenunterricht an Österreichs Schulen. Ordentliche SchülerInnen müssen demnach die Unterrichtssprache Deutsch so weit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen.³⁶ Folgende Fördermaßnahmen sind dazu vorgesehen:

Frühe sprachliche Förderung

Sprachliche Frühförderung ist in die Aufgaben der KindergartenpädagogInnen integriert und gehört zur gesetzlich definierten Aufgabe des Kindergartens, den Schuleintritt vorzubereiten. Zur Förderung der Mehrsprachigkeit werden in einzelnen Bundesländern seit einigen Jahren gezielt Maßnahmen gesetzt: So gibt es in Tirol seit fünf Jahren multikulturelle Projekte mit dem Schwerpunkt Spracherwerb, in denen muttersprachliche Stützkräfte oder zusätzliche deutschsprachige KindergartenpädagogInnen eingesetzt werden, mit dem Ziel, die Muttersprache der Kinder zu festigen und sie beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch zu unterstützen. In Niederösterreich werden Interkulturelle MitarbeiterInnen zur Unterstützung in mehrsprachigen Gruppen eingesetzt (siehe Kap. 7).

Das im Schuljahr 2005/2006 erstmals durchgeführte bundesweite Projekt des ehemaligen BMBWK „Frühe Sprachförderung“ stellt insofern keine Neuerung dar, verstärkt jedoch die Bedeutung der frühen sprachlichen Förderung und unterstützt so die Arbeit der KindergartenpädagogInnen.

Beginnend mit dem Schuljahr 2005/06 wird mit der vorgezogenen Schülereinschreibung zwischen Oktober und Jänner des Jahres vor dem Schuleintritt festgestellt, ob sich das Kind bereits in der deutschen Sprache ausreichend verständigen kann um ein Jahr später dem

³⁴ Vgl. Tab. 11 im Anhang.

³⁵ Schulunterrichtsgesetz (SchUG), BGBl. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 20/2006.

³⁶ Diese Festlegung auf Deutsch als Unterrichtssprache kommt nur dann nicht zum Tragen, wenn durch Gesetz oder zwischenstaatliche Vereinbarung für Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten vorgesehen sind, anderes vorgesehen ist oder wenn an einer Schule auf Antrag die Verwendung einer anderen lebenden Fremdsprache als Unterrichtssprache angeordnet wird.

Unterricht folgen zu können (Sprachstandsfeststellung).³⁷ Sollte dies nicht der Fall sein, wird den Eltern/Erziehungsberechtigten empfohlen, das spezielle Förderangebot anzunehmen (das Projekt basiert auf Freiwilligkeit). Sie erhalten die vom Bund ausgegebenen Sprachtickets im Wert von € 80 als Zuschuss pro Kind pro Jahr, damit die Kinder im Ausmaß von 120 Einheiten, und zwar auf verschiedene Weise integriert in den Kindergartenalltag, gefördert werden können. Im Schuljahr 2005/2006 wurden 12.591 Sprachtickets ausgegeben, eine gesamtösterreichische Statistik über die Quote der Einlösungen steht noch aus. Ebenso fehlt noch eine Evaluation des Projekts.

Das Projekt „Frühe Sprachförderung“ (siehe dazu auch www.sprachbaum.at) ist ein Angebot des BMUKK, das jedoch von den Landesregierungen umgesetzt wird.³⁸ Aufgrund der Freiwilligkeit des Kindergartenbesuchs und der Nahtstelle zwischen den Institutionen Kindergarten und VS wird die Sprachstandsfeststellung in allen Bundesländern außer in Vorarlberg, wo die Vorerfassung mit Beobachtungsmethoden im Kindergarten erfolgt, im Rahmen der Schülereinschreibung durchgeführt, um so alle schulpflichtigen Kinder erreichen zu können.

Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache während der Schulpflicht

Für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, die die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, sind zur Erlangung der notwendigen Fertigkeiten in der Zweitsprache Deutsch im Bereich der Schulpflicht Vorkehrungen getroffen³⁹: Der VS-Lehrplan enthält einen Lehrplanzusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“, die Lehrpläne der HS und der AHS-Unterstufe „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ (für beide Schularten wortident). Für die allgemein bildenden Pflichtschulen (VS und HS) kann der Förderunterricht parallel zum Unterricht, integrativ oder additiv im Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden angeboten werden. An der AHS-Unterstufe kann die Deutschförderung in Kursform oder integrativ erfolgen, in einem Höchstausmaß von 48 Unterrichtsstunden je Unterrichtsjahr, wobei das Wochenstundenausmaß an der Schule festgelegt wird. Mit der Überarbeitung des Lehrplans 2006 wurde auch die Möglichkeit geschaffen, auf der AHS- Oberstufe „Deutsch als Zweitsprache“ als unverbindliche Übung anzubieten.

In den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 können in der Vorschulstufe und in den ersten vier Schulstufen ab einer SchülerInnenzahl von acht SchülerInnen als zusätzliches Angebot Sprachförderkurse eingerichtet werden, die höchstens ein Unterrichtsjahr dauern und auch schulstufen- oder schulübergreifend geführt werden können. Sie haben die Aufgabe, SchülerInnen, die wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen wurden, jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen.

Im Schuljahr 2004/2005⁴⁰ besuchten 157.370 SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Schulen in Österreich, das sind 16,7% aller SchülerInnen an APS (allgemein bildenden Pflichtschulen), 10,2% aller SchülerInnen an AHS, 5,9% aller SchülerInnen an BPS, 13,4% aller SchülerInnen an BMS, 8,4% aller SchülerInnen an BHS und 2,5% aller SchülerInnen an lehrerbildenden höheren Schulen.

³⁷ Prinzipiell beschränkt sich die sprachliche Frühförderung nicht nur auf Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, sondern ist auch für Kinder mit deutscher Muttersprache, die Sprachförderungsbedarf haben, gedacht. (BMBWK, Hrsg. (2005c). Sprachstandsfeststellung im Rahmen der Schülereinschreibung. Handreichung für Schulleiterinnen und Schulleiter.) In den meisten Bundesländern wurde das Angebot aber als Kinder mit Migrationshintergrund betreffend interpretiert.

³⁸ In Kärnten wird es als Pilotprojekt an einigen Standorten durchgeführt.

³⁹ Es handelt sich um Kinder von ArbeitsmigrantInnen, Flüchtlingen, AsylwerberInnen etc., ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft; Kinder von Angehörigen der autochthonen Minderheiten in Österreich zählen nicht zu dieser Kategorie.

⁴⁰ Informationsblatt des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 2/2006.

4.2 Muttersprachlicher Unterricht in MigrantInnensprachen

Am muttersprachlichen Unterricht an Österreichs Schulen dürfen alle SchülerInnen mit der entsprechenden nichtdeutschen Muttersprache und diejenigen, die in einem zweisprachigen Familienverband aufwachsen, teilnehmen. Er hat die Festigung und Erweiterung dieser Muttersprachen zum Ziel (wichtig als Grundlage für Persönlichkeitsentwicklung und den Erwerb der Zweit- bzw. einer Fremdsprache), soll eine positive Einstellung zur Muttersprache fördern und den SchülerInnen die Vorteile von Zweisprachigkeit und Bikulturalität vor Augen führen. Die Lehrpläne für VS, ASO, PTS, HS und AHS-U enthalten, wie der neue LP für die AHS-O (seit 2004/2005 aufsteigend in Kraft), einen Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht. Für berufsbildende mittlere und höhere Schulen wurde kein entsprechender Lehrplan verordnet, es ist jedoch möglich, muttersprachlichen Unterricht schulautonom anzubieten.

Der muttersprachliche Unterricht kann als Freigegegenstand (HS, mit Benotung) oder unverbindliche Übung (VS, HS, ohne Benotung) im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden durchgeführt werden; in der AHS kann der muttersprachliche Unterricht sowohl in der Unterstufe (acht bis 21 Wochenstunden im Laufe von vier Jahren) als auch Oberstufe (zwei bis acht Wochenstunden in vier Jahren) als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung angeboten werden – die SchülerInnen müssen sich also eigens dafür anmelden. Die Durchführung des Unterrichts, die Auswahl und Anstellung der LehrerInnen liegt ausschließlich im Verantwortungsbereich der österreichischen Schulbehörden. Im Schuljahr 2005/2006⁴¹ wurden 26.019 SchülerInnen im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts gezählt, 49% davon in Wien. Es wurden die Sprachen Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (B/K/S), Bulgarisch, Chinesisch, Italienisch, Makedonisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch unterrichtet. Auf Grund der Heterogenität der Klassen (bis zu zehn oder mehr verschiedene Muttersprachen in einer Klasse) gibt es auch Versuche, einen mehrsprachigen gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen verschiedener Muttersprache durchzuführen. Das BMUKK und der Wiener Stadtschulrat bieten dazu in Zusammenarbeit mit dem Buchklub der Jugend die Zeitschrift *Trio*, ein dreisprachiges Magazin für MigrantInnenkinder (Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/ Serbisch und Türkisch) für die zweite bis vierte Schulstufe der Volksschule an.

4.3 Unterricht in den Sprachen der Minderheiten

4.3.1 Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)⁴²

Zum Unterricht an einer Sonderschule für Gehörlose befähigte bisher ein allgemeines Diplomstudium zum Lehramt an VS, HS oder ASO an einer PÄDAK. Darauf aufbauend wurde seit 1984 – ausschließlich berufsbegleitend – ein freiwillig zu absolvierender, zweijähriger bundesweiter Lehrgang „Hörgeschädigtenpädagogik“ angeboten. Diese Ausbildung wird an den pädagogischen Hochschulen neu gestaltet. An den ehemaligen PÄDAKs des Bundes in Oberösterreich und Wien wurden freiwillige Akademielehrgänge zu ÖGS angeboten. Mit der Anerkennung der ÖGS 2005 wurde der bis dahin gültige Ausschluss gehörloser Personen von der Lehramtsausbildung aufgehoben.

An den Sonderschulen für Gehörlose herrscht immer noch das orale Prinzip vor, das sich an der Lautsprache als anzustrebendes Ideal orientiert. Das Fach „Deutsch“ nimmt den Großteil der Schulzeit in Anspruch, der Ausdruck „ÖGS“ kommt im gesamten Lehrplan nicht vor, nur

⁴¹ Informationsblatt des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 5/2006.

⁴² Dieser Abschnitt basiert u.a. auf Krausneker (2006), op. cit. S. 83-108.

ein Fach „Gebärdenspflege“ ist als unverbindliche Übung im Lehrplan verankert.⁴³ Mit dem Schuljahr 2008/2009 wird jedoch ein neuer Lehrplan in Kraft treten.

Bilingualer Unterricht wird derzeit an drei Sonderschulen für Gehörlose angeboten (Wien, Salzburg, Graz). Bilingualen Unterricht in ÖGS und Deutsch gab es auch im Rahmen von drei Schulversuchen, die alle in der Zwischenzeit eingestellt wurden. In der Erwachsenenbildung bietet vor allem die Firma equalizent mit Standorten in Wien und Innsbruck diverse Kursangebote zur Qualifizierung von gehörlosen und schwerhörigen Menschen (vgl. auch Kap. 7). Weiters bieten das Institut für Translationswissenschaften in Graz Kurse für gehörlose Studierende und die Schule für visuelle und alternative Kommunikation in Linz eine Ausbildung für hörbehinderte Erwachsene an.

Der Unterricht in ÖGS an einer bilingualen Volksschulklasse in Wien wurde im Jahr 2003 mit dem „Europasiegel für innovative Sprachenprojekte“ ausgezeichnet, ebenso der elektronische Gebärdensprachkurs „Österreichische Gebärdensprache, Kurs I, Lektion 1-6“ am Zentrum für Gebärdensprache der Universität Klagenfurt und die Firma equalizent Schulungs- und BeratungsGmbH im Jahre 2004.

4.3.2 Sprachen der autochthonen Minderheiten

Slowenischunterricht in Kärnten⁴⁴

Das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten sieht vor, dass VS mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache (zweisprachige Volksschulen, Volksschulklassen und Volksschulabteilungen) eingerichtet werden können. An Hauptschulen wird Sprachunterricht in Slowenisch angeboten. Die Annahme des zweisprachigen Bildungsangebotes an Volksschulen bzw. des Sprachunterrichts in Slowenisch an Hauptschulen bedarf einer ausdrücklichen Anmeldung durch den „gesetzlichen Vertreter“ des/der Schülers/in. Darüber hinaus sieht das Minderheiten-Schulgesetz eine zweisprachige Bundesmittelschule und eine HAK vor, ferner dass an der PH Klagenfurt ein Lehrgang zur Zusatzqualifikation der LehrerInnen für den zweisprachigen Unterricht bzw. für den Slowenischunterricht an Pflichtschulen zu führen ist.

Für den **Kindergartenbereich** gibt es in Kärnten – im Gegensatz zum Burgenland – keinen Rechtsanspruch auf Errichtung eines zweisprachigen Kindergartens durch die öffentliche Hand. Der Kärntner Landtag beschloss jedoch am 12. Juli 2001 ein Gesetz, mit dem ein Fonds eingerichtet wurde, dessen Ziel es ist, die zwei- und mehrsprachigen Kindergärten im Siedlungsgebiet der slowenischen Volksgruppe in Kärnten zu fördern. Im Schuljahr 2005/2006 gab es in öffentlichen Kindergärten an acht Standorten 13 Kindergartengruppen, die zweisprachig beziehungsweise mit einem geringen slowenischsprachigen Anteil geführt wurden. Entscheidende Schrittmacherdienste im Kindergartenbereich leisten jedoch in erster Linie die von privaten Trägern gegründeten zweisprachigen Kindergärten. Im Schuljahr 2005/2006 gab es solche an zehn Standorten mit insgesamt 14 Kindergartengruppen. Einige Initiativen wurden mit dem „Europasiegel für innovative Sprachenprojekte“ ausgezeichnet: im Jahre 2003 die Initiative des Zweisprachigen Kindergartens Ferlach/Borovlje „Dreisprachigkeit ab dem 3. Lebensjahr“ und der Slowenische Schulverein/Slovensko Šolsko Društvo in Klagenfurt für das Projekt „Zweisprachige Erziehung im Kindergarten“ und im Jahre 2005 die Arbeitsgemeinschaft privater zwei- und mehrsprachiger Kindergärten in Eberndorf für das Projekt „Sprache verbindet – jezik združuje“ (www.oesz.at/esis).

⁴³ Status und Funktion der ÖGS im österreichischen Bildungssystem wurden in dem am Sprachenzentrum der Universität Wien durchgeführten Forschungsprojekt „Österreichische Gebärdensprache in Schule und Forschung. Situation gehörloser SchülerInnen, Studierender & Lehrerausbildung in Österreich“ erhoben. Vgl. dazu auch www.univie.ac.at/oegsprojekt (11.12.07).

⁴⁴ Vgl. Tab. 12 und 12a im Anhang.

Im Schulbereich⁴⁵ gab es im Schuljahr 2005/2006 folgenden Stand: An 64 Volksschulen (von 74 im Geltungsgebiet des Minderheiten-Schulgesetzes) und an zwei zweisprachigen Volksschulen in Klagenfurt gab es 1984 Anmeldungen zum zweisprachigen Unterricht (36,25% aller SchülerInnen) und 37 für die unverbindliche Übung Slowenisch. Auf der Sekundarstufe I hatten 878 SchülerInnen Slowenischunterricht (entweder als Unterrichtsgegenstand an HS und AHS oder an der Unterstufe des BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt, wo Slowenisch Unterrichtssprache ist). Auf der Sekundarstufe II hatten 835 SchülerInnen Slowenischunterricht (entweder an der Oberstufe des BG/BRG für Slowenen, an zwei zweisprachigen berufsbildenden höheren Schulen oder in Form eines Unterrichtsgegenstandes). Einschließlich der Primarstufe ergibt dies die Gesamtzahl von 3734 SchülerInnen. Bezogen allein auf diese Gesamtzahl sind auf der Primarstufe 54,13%, auf der Sekundarstufe I 23,51% und auf der Sekundarstufe II 22,36%. In neuerer Zeit ist ein gestiegenes Interesse am Slowenischunterricht zu verzeichnen (einerseits steigt die Bereitschaft, zwei- und mehrsprachige Bildungsangebote anzunehmen, andererseits herrscht in der Wirtschaft eine größere Nachfrage nach MitarbeiterInnen mit Slowenischkenntnissen). Nachhaltig veränderte sich auch die sprachliche Struktur der an Volksschulen zum zweisprachigen Unterricht angemeldeten Kinder, denn zwei Drittel (66,85%) beginnen ihn ohne Vorkenntnisse der slowenischen Sprache.

Kroatisch- und Ungarischunterricht im Burgenland⁴⁶

Das Minderheitenschulgesetz für das Burgenland sieht vor, dass VS, HS und PTS mit kroatischer/ungarischer Unterrichtssprache (in verschiedenen Formen) einzurichten sind, dass die Kinder an diesen Schulen automatisch angemeldet sind, aber abgemeldet werden können, dass eine zweisprachige AHS zu errichten ist, dass an zumindest einer BAKIP ein ergänzender Unterricht in der Minderheitensprache anzubieten ist, dass an der PH Eisenstadt ein ergänzendes Studium in der Minderheitensprache anzubieten ist und dass Kroatisch, Ungarisch und Romanes als Freigegegenstände anzubieten sind. Das burgenländische Kindergartengesetz regelt die zweisprachige Erziehung in öffentlichen Kindergärten.

Im **Kindergartenbereich** gab es im Schuljahr 2005/2006 29 kroatisch-deutsche Gemeindekindergärten, zehn ungarisch-deutsche Gemeindekindergärten und zwei ungarisch-deutsche Privatkindergärten, in denen der Unterricht entweder durch zweisprachige KindergartenpädagogInnen erfolgt oder durch mobile AssistenzpädagogInnen unterstützt wird. Viele Kinder werden in den zweisprachigen Kindergarten geschickt, um die Minderheitensprache, die sie in der Familie nicht mehr so selbstverständlich sprechen, auf natürliche Weise zu erwerben.

Im **Schulbereich** lernten im Schuljahr 2004/2005 insgesamt 492 SchülerInnen Kroatisch als Muttersprache und 1691 SchülerInnen als Fremdsprache. 660 SchülerInnen lernten Ungarisch als Muttersprache und 2062 SchülerInnen als Fremdsprache.

Die **Fachhochschulstudiengänge** im Kernkompetenzbereich Wirtschaft an der FH in Eisenstadt sehen das Studium einer mittel- bzw. osteuropäischen Sprache als Pflichtfach vor, neben Tschechisch, Russisch und Polnisch auch Kroatisch und Ungarisch.

Romanesunterricht im Burgenland

Im Schuljahr 2005/2006 besuchten neun SchülerInnen den Romanes-Unterricht an zwei VS (Oberwart und Unterwart – seit 1999/2000), neun SchülerInnen an einer HS (Oberwart) und neun SchülerInnen am BG Oberwart.

⁴⁵ Die Daten für das Schulwesen sind dem Jahresbericht über das Schuljahr 2004/2005 des LSR für Kärnten, Abteilung VII, Minderheitenschulwesen entnommen.

⁴⁶ Vgl. Tab. 13, 14, 15 und 16 im Anhang.

Tschechisch-, Slowakisch- und Ungarischunterricht in Wien

Für diese Volksgruppen in Wien bestehen keine gesetzlichen Regelungen. Für Tschechisch (und Slowakisch) betreibt der private Verein „Komenský“ in Wien (gegründet 1872) einen privaten Kindergarten, eine bilinguale VS (seit dem Schuljahr 1997/98), eine HS und bilinguale Unterstufe (seit dem Schuljahr 1996/97) und eine bilinguale Oberstufe (seit dem Schuljahr 2000/2001)⁴⁷. Das Projekt „Hungaricum“ des Wiener Stadtschulrates bietet seit 1995/96 für die Primarstufe schul- und bezirksübergreifend Unterricht in Ungarisch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache an (im Schuljahr 2005/2006 an fünf Standorten). An der Europäischen Volksschule (EVS), der Europäischen Mittelschule (EMS) und an der European High School (EHS) in Wien werden unter anderem Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch als Fremdsprachen angeboten.

4.4 Fremdsprachenunterricht

4.4.1 Vorschulischer Fremdsprachenunterricht und Sprachenwahl

Da Kindergartenbelange in die Kompetenz der Bundesländer fallen, existiert dazu keine nationale Dokumentation. Die folgenden Informationen beruhen auf einer im Sommer 2006 bei den KindergartenreferentInnen der Bundesländer durchgeführten Erhebung.⁴⁸ Prinzipiell wird im Kindergarten vor allem der Spracherwerb in der deutschen Sprache gefördert. Dies trifft sowohl auf Kinder mit Deutsch als auch auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu. Durchschnittlich 20% der Kinder, die einen Kindergarten besuchen, haben eine andere Erstsprache als Deutsch, in Wien sogar 41% und in Vorarlberg 22%. Für diese Kinder ist also Deutsch Zweitsprache.

An weiteren FS werden zumeist jene Sprachen angeboten, die sich die Eltern wünschen, also hauptsächlich Englisch und zu einem kleinen Anteil auch Französisch, die Fremdsprachen, die wegen der hohen MigrantInnenzahl in den Kindergärten vor allem gesprochen werden, wie Türkisch oder B/K/S, werden hingegen sehr selten angeboten. Auch die Kindergärten in Kärnten und Burgenland, in denen die Volksgruppensprachen angeboten werden, können unter Fremdsprachenunterricht subsumiert werden, da viele Kinder diese Sprachen beim Eintritt in den Kindergarten nicht beherrschen. Es liegen keine konkreten Statistiken zum Fremdsprachenunterricht in Kindergärten vor – Tabelle 17 im Anhang stellt die wichtigsten Fakten der oben erwähnten Erhebung zusammen.

Als Beispiele guter Praxis seien drei Kindergartenprojekte angeführt, die im Jahr 2005 mit dem „Europasiegel für innovative Sprachenprojekte“ (www.oesz.at/esis) ausgezeichnet wurden:

- Kindergarten / Hort Kempelengasse, Wien: Projekt „Multikulturelles Miteinander in der Gruppe“. Thematisieren der Herkunftsländer und Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund; zehn verschiedene Sprachen, gesellschaftliche Integration von MigrantInnenfamilien.
- Niederösterreichische Landesregierung, Abteilung Kindergärten und Schulen, St. Pölten: Projekt „Interkulturelle Pädagogik in Niederösterreichs Landeskinderärten“ (vgl. auch Kap. 7). Seit 1989 durchgeführt, hat sich dieses Modell mit interkultureller Erziehung und Sprachensensibilisierung im Kindergarten in Niederösterreich etabliert; Türkisch, Kurdisch, Albanisch, Serbisch, Bosnisch, Kroatisch, Tschechisch,

⁴⁷ Haller, Michaela (2003). „Länderstudie Nachbar- und Minderheitensprachen“ in: Besters-Dilger / de Cillia / Krumm / Rindler-Schjerve, Hg. (2003). Op. cit., S. 167-199.

⁴⁸ Die Erhebung wurde von Mag.^a Ewelina Sobczak für den vorliegenden Bericht durchgeführt. Vgl. Tab. 17 im Anhang.

Slowakisch, Bulgarisch und Russisch sowie Englisch werden angeboten.⁴⁹

- Zweisprachiger Kindergarten Hornstein, Burgenland: Projekt „Sprichst Du zu Hause Deutsch?“, ein Modell für zweisprachige Kindergärten als Reaktion auf die vorhandene Mehrsprachigkeit in der Gemeinde; Burgenlandkroatisch, Deutsch, Türkisch und weitere Muttersprachen der Kinder.

4.4.2 Organisation des schulischen Fremdsprachenunterrichts

Grundschule⁵⁰

Ab dem Schuljahr 1983/84 führte Österreich als eines der ersten Länder in Europa Fremdsprachenunterricht in der Grundschule flächendeckend ein, im Ausmaß von einer Wochenstunde ab der dritten Schulstufe der Grundschule. Dieser Einführung waren Schulversuche vorausgegangen, die in Wien beispielsweise bereits 1962 begonnen hatten.

Mit Beginn des Schuljahres 1998/99 wurde der Beginn auf die erste Schulstufe der Grundstufe vorverlegt und ein Übergangszeitraum bis einschließlich 2003/04 festgelegt, um die Einführung in den einzelnen Bundesländern zu erleichtern und entsprechende Maßnahmen hinsichtlich der LehrerInnenqualifikation zu setzen.⁵¹

Seit dem Schuljahr 2003/2004 ist der Fremdsprachenunterricht ab der ersten Schulstufe für alle SchülerInnen der VS verpflichtend. Laut VS-Lehrplan wird dieser Fremdsprachenunterricht als verbindliche Übung ohne Benotung durchgeführt, wobei die 32 Jahresstunden auf der Grundstufe I (Vorschulstufe und erste/zweite Schulstufe der VS) im Rahmen der Pflichtgegenstände auf mehrere Einheiten zu verteilen sind und der Unterricht in integrativer Form stattfinden soll. Auf der Grundstufe II (dritte/vierte Schulstufe) ist der Fremdsprachenunterricht mit einer Wochenstunde dotiert und kann auch weiterhin integrativ weitergeführt werden. Zusätzlich kann ab der Grundstufe II eine zweite lebende Fremdsprache als unverbindliche Übung im Ausmaß von einer Wochenstunde, im Rahmen der Schulautonomie ab der Grundstufe I sogar im Ausmaß von bis zu 80 Jahresstunden pro Schuljahr unterrichtet werden. Das Sprachenangebot umfasst neben Englisch und Französisch seit dem Schuljahr 1993/94 auch die österreichischen Nachbar- und Minderheitensprachen, d.h. Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch. Zur tatsächlichen Sprachenwahl s. u.

An Sonderschulen wird der Fremdsprachenunterricht in der lebenden Fremdsprache Englisch im Rahmen der Schulautonomie von der fünften bis zur achten Klasse als unverbindliche Übung (bzw. in Wien als verbindliche Übung) im Ausmaß von bis zu 80 Jahresstunden oder auch im Ausmaß von einer Wochenstunde angeboten.⁵²

Hauptschule und AHS-Unterstufe

Die Lehrpläne der HS und der AHS-U, die seit dem Schuljahr 2003/2004 für alle SchülerInnen dieser Schulformen gelten, sind weitgehend wortident. Unterschiede finden sich aber z.B. im Sprachenangebot.

Sowohl an der HS als auch an der Unterstufe des Realgymnasiums (RG) wird von der fünften bis zur achten Schulstufe in der Regelschule nur eine lebende Fremdsprache im

⁴⁹ Ähnliche Ziele verfolgt z.B. auch das Alpen-Adria-Kindergartennetzwerk „Drei Hände“ in Nötsch/Kärnten.

⁵⁰ Für allgemein bildende Schulen vgl. Tab. 18 im Anhang.

⁵¹ Vgl. Parlamentarischer Bericht: Zur Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes „Lebende Fremdsprache“ ab der 1. Schulstufe der Grundschule in den Schuljahren 1998/99 und 1999/2000, insbes. S. 6 ff.

⁵² lt. Lehrplan BGBl. Nr. 134/1963 in der geltenden Fassung. Auf Grund eines Beschlusses des Stadtschulrats in Wien generell als verbindliche Übung eingeführt.

Wochenstundenausmaß von 4/4/3/3 unterrichtet, an der Unterstufe des Gymnasiums im Ausmaß von 4/4/4/3 Stunden. Dieses Stundenausmaß kann an AHS-U schulautonom abgesenkt werden, es ist aber auch eine schulautonome Aufstockung bzw. die Schaffung eines schulautonomen Pflichtgegenstandes möglich. Das Sprachenangebot umfasst Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, B/K/S, Ungarisch und Kroatisch, nur an HS zusätzlich auch Türkisch. Zusätzlich kann sowohl an der HS als auch der AHS-U im Rahmen der Schulautonomie eine zweite lebende Fremdsprache als Freifach bzw. unverbindliche Übung im Ausmaß von sechs bis zwölf Wochenstunden auf alle vier Jahre verteilt dazukommen. Im Gymnasium kam bis zum Schuljahr 2005/2006 auf der siebenten Schulstufe im Regelunterricht verpflichtend die „Erschließungssprache“ Latein dazu.⁵³ Mit dem neuen Lehrplan kann ab dem Schuljahr 2006/2007 am Gymnasium zwischen Latein und der zweiten lebenden Fremdsprache gewählt werden (Alternativstellung).

Für die AHS wurde im August 2006 ein neuer Lehrplan en bloc kundgemacht, der mit 1.9.2006 in Kraft trat. Das Sprachenangebot wurde um Slowakisch und Polnisch erweitert und umfasst jetzt Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch und Polnisch.

Dieser neue Lehrplan beinhaltet zum einen die Abgleichung mit den Bildungsstandards, zum anderen orientiert er sich – analog zum Lehrplan der AHS-O – für die Fremdsprachen an den Kompetenzniveaus des GERS:

Tabelle A: HS/ AHS-U: Erste lebende Fremdsprache nach dem vierten Lernjahr bzw. achten Lernjahr inkl. VS: achte Schulstufe

An Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen	Hören	Lesen	Schreiben
A2 + Teilkompetenzen aus B1			

Tabelle B: AHS-U: 2. lebende Fremdsprache nach dem zweiten Lernjahr (achte Schulstufe)

An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	Hören	Lesen	Schreiben
A1	A2			

Polytechnische Schule (PTS)

An den PTS sind lt. Lehrplan drei Wochenstunden in der lebenden Fremdsprache Englisch (inkl. Fachsprache) zu unterrichten, schulautonom kann sich das Ausmaß im Rahmen von zwei bis vier Wochenstunden bewegen. An den PTS im Fachbereich Tourismus wird eine zweite lebende Fremdsprache im Ausmaß von zwei Wochenstunden unterrichtet (schulautonom an Schulen des Fachbereichs Tourismus zwei bis drei Wochenstunden, sonst null bis drei Wochenstunden), wobei die entsprechende lebende Fremdsprache anzugeben ist.

⁵³ An Gymnasien konnte bis zum Schuljahr 2005/2006 eine zweite lebende Fremdsprache ab der siebenten Schulstufe nur im Rahmen eines Schulversuchs unterrichtet werden. Ein derartiger Schulversuch wurde z.B. im Schuljahr 2000/2001 an über 30% der AHS in Österreich durchgeführt: Schulversuch zweite lebende Fremdsprache statt Latein ab der dritten Klasse – meist Französisch. (de Cillia, Rudolf; Haller, Michaela; Kettemann, Bernhard (2005). Innovation im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Main: Peter Lang.)

AHS-Oberstufe

Seit dem Schuljahr 2004/2005 gilt der neue Oberstufenlehrplan. Die Stundentafel sieht für alle Organisationsformen der Oberstufe für die 1. lebende Fremdsprache das Stundenausmaß 3/3/3/3 vor. Für die 2. lebende Fremdsprache ab der 5. Schulstufe sehen die Gymnasien und RG ebenfalls 3/3/3/3 vor, nur die ORG sehen hier 4/3/3/3 vor.

Mit der Novelle zum Lehrplan der AHS-U wurde ab 1.9.2006 auch der Oberstufenlehrplan angepasst. Für die 2. lebende Fremdsprache gibt es nun an Gymnasien zwei Varianten: entweder wird die 2. lebende Fremdsprache schon ab der 7. Schulstufe geführt und führt als Pflichtgegenstand 6-jährig bis zur Matura oder sie wird ab der 9. Schulstufe geführt und führt 4-jährig zur Matura. Eine 3. lebende Fremdsprache ist für AHS bis auf Ausnahmen im Lehrplan nicht von vornherein vorgesehen, kann aber im autonomen Gestaltungsraum angeboten werden: entweder schülerautonom ab der 10. Schulstufe in einem sogenannten Wahlpflichtgegenstand, für den im Lehrplan -/2/2/2 Stunden vorgesehen sind, oder schulautonom ab der 9. oder 10. Schulstufe; Maturabilität ist schriftlich gegeben, wenn 10 Wochenstunden nachweisbar und auf allen Schulstufen Schularbeiten vorgesehen sind; mündlich bei mindestens 8 Stunden im Laufe der Oberstufe.

Der neue Oberstufenlehrplan orientiert sich für die Fremdsprachen an den Kompetenzniveaus des GERS:

Tabelle C: AHS-O: 1. lebende Fremdsprache nach dem 8. Lernjahr bzw. 12. Lernjahr (inkl. VS): 12. Schulstufe

An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	Hören	Lesen	Schreiben
B2				

Tabelle D: AHS-O: 2. lebende Fremdsprache nach dem 4. Lernjahr: 12. Schulstufe

An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	Hören	Lesen	Schreiben
B1	B1	B1	B2	B1 + argumentatives Schreiben

Tabelle E: AHS-O: 2. lebende Fremdsprache nach dem 6. Lernjahr: 12. Schulstufe

An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	Hören	Lesen	Schreiben
B1	B1 + Teilkompetenzen aus B2		B2	B1 + Teilkompetenzen aus B2

Tabelle F: AHS-O: Wahlpflichtgegenstand: 3. Lernjahr: 12. Schulstufe

An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	Hören	Lesen	Schreiben
A2				

Zusammenfassend: SchülerInnen, die eine AHS absolviert haben, müssen in zumindest einer lebenden Fremdsprache, können aber in bis zu drei lebenden Fremdsprachen als Pflichtgegenstand Unterricht erhalten haben.

Berufsbildende Pflichtschule (BPS)⁵⁴

Seit dem Schuljahr 1991/1992 ist für alle Berufe der Unterricht in einer lebenden Fremdsprache (berufsbezogene Fremdsprache) im Ausmaß von einer Wochenstunde pro Jahrgang vorgesehen⁵⁵; je nach Dauer der BPS wird die berufsbezogene Fremdsprache (ohne Bezeichnung) daher 40 Unterrichtsstunden lang oder bis zu 80 oder bis zu 120 Unterrichtsstunden im Laufe der Ausbildung unterrichtet. Für manche Ausbildungsbereiche ist eine zweite lebende Fremdsprache vorgeschrieben. Zusätzlich kann an allen BPS eine lebende Fremdsprache als Freifach angeboten werden.

Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)

An den BMS variiert das Angebot zwischen einer und zwei lebenden Fremdsprachen, jedenfalls ist eine lebende Fremdsprache verpflichtend vorgesehen.

An den dreijährigen **Handelsschulen** (HAS) ist im Lehrplan der Gegenstand „Englisch einschließlich Wirtschaftssprache“ im Ausmaß von 3/3/3 Stunden vorgesehen. Als Freigegegenstand kann eine „Zweite lebende Fremdsprache einschließlich Wirtschaftssprache“ ebenfalls im Ausmaß 3/3/3 angeboten werden. Die SchülerInnen sollen in „Englisch einschließlich Wirtschaftssprache“ zumindest das Niveau B1 des GERS erreichen, für die zweite lebende Fremdsprache wird im Lehrplan keine Angabe über das zu erreichende Niveau gemacht.

An den dreijährigen **Fachschulen für wirtschaftliche Berufe** (FW) ist im Lehrplan „Englisch“ im Ausmaß von 3/3/3 als Pflichtfremdsprache vorgeschrieben. Für „Englisch“ sollen die SchülerInnen zumindest das Niveau B1 des GERS erreichen. Im schulautonomen Erweiterungsbereich ist im Ausbildungsschwerpunkt „Zweite Lebende Fremdsprache“ (an sechs Standorten in Österreich) eine zweite lebende Fremdsprache im Ausmaß von zumindest sechs Wochenstunden im Verlauf der gesamten Ausbildung zu führen. Für diese zweite lebende Fremdsprache ist zumindest das Niveau A1, in einzelnen Fertigkeiten das Niveau A2 anzustreben.

An den drei- und vierjährigen **technisch-gewerblichen Fachschulen** (FT) stehen die neuen Lehrpläne kurz vor der Verordnung⁵⁶. Alle Fachschulen haben Englisch als lebende Fremdsprache, die überwiegende Mehrzahl dieser Fachschulen im Ausmaß von 2/2/1/1 Wochenstunden, einige wenige im Ausmaß von 2/2/2/2 oder 2/2/4/2. Zusätzlich kann Englisch als Freigegegenstand, üblicherweise in den letzten beiden Klassen bzw. der letzten Klasse, im Ausmaß von -/-/1/1 bzw. -/-/2/2 angeboten werden. Die Niveaustufe lt. GERS wird auf B1 festgelegt. Für die Fachschule mit Betriebspraktikum wird Englisch voraussichtlich im Ausmaß von 2/2/2/0 und als Freigegegenstand im Ausmaß von 0/1/1/0 auf Niveaustufe B1 festgelegt.

Berufsbildende höhere Schulen (BHS)

An den BHS variiert das Angebot zwischen einer und drei lebenden Fremdsprachen, jedenfalls ist eine lebende Fremdsprache verpflichtend vorgesehen, auch als Reifeprüfungsfach. Dabei ist an den HAK und HLW das Sprachenangebot im Prinzip jenem an AHS vergleichbar; es *müssen* allerdings zwei lebende Fremdsprachen gelernt werden, im schulautonomen Erweiterungsbereich können bis zu drei lebende Fremdsprachen Pflicht sein. An den HTL ist das Ausmaß an Fremdsprachenunterricht geringer.

⁵⁴ Für berufsbildende Schulen vgl. Tab. 19 im Anhang.

⁵⁵ De Cillia / Haller / Kettemann (2005). Op. cit., S. 23.

⁵⁶ De Cillia / Haller / Kettemann (2005). Op. cit., S. 23.

An den **Handelsakademien** (HAK) sind lt. Lehrplan „Englisch einschließlich Wirtschaftssprache“ im Ausmaß von 14 Wochenstunden (2/3/3/3/3) und eine zweite lebende Fremdsprache (3/2/3/3/3) vorgesehen. Für den Gegenstand „Englisch einschließlich Wirtschaftssprache“ sollen die SchülerInnen das Niveau B2 des GERS erreichen, wobei in einzelnen Bereichen das Niveau C1 „erreicht werden soll“. In der zweiten lebenden Fremdsprache soll das Niveau B1, in einzelnen Bereichen das Niveau B2 „erreicht werden“. Schulautonome Lehrplanbestimmungen erlauben weiters die Ausformung von Ausbildungsschwerpunkten, auch im Bereich Fremdsprachen.

An den **höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe** (HLW) sind lt. Lehrplan „Englisch“ im Ausmaß von 3/3/3/3/3 und eine zweite lebende Fremdsprache (3/3/3/3/3) vorgesehen. Für den Gegenstand „Englisch“ sollen die SchülerInnen das Niveau B2 des GERS erreichen, wobei in einzelnen Bereichen das Niveau C1 „angestrebt werden soll“. In der zweiten lebenden Fremdsprache soll „zumindest“ das Niveau B1 erreicht, in einzelnen Bereichen das Niveau B2 „angestrebt werden“. Schulautonome Lehrplanbestimmungen erlauben ebenfalls die Ausformung von Ausbildungsschwerpunkten, auch im Bereich Fremdsprachen.

An den **höheren technischen Lehranstalten** (HTL) ist lt. Lehrplan (am Beispiel der HTL für Bautechnik) die lebende Fremdsprache „Englisch“ als Pflichtgegenstand im Ausmaß von 2/2/2/2/2 Wochenstunden vorgesehen, wobei schulautonom eine andere lebende Fremdsprache als Englisch festgelegt werden kann. Schulautonom kann im Fachgebiet „Fremdsprache“ eine weitere lebende Fremdsprache „mit einer zum Pflichtgegenstand Englisch analogen Gestaltung des Lehrstoffes und der didaktischen Grundsätze“ unterrichtet werden. Zusätzliche Freigegegenstände zur Vorbereitung auf Zertifikatsprüfungen im Ausmaß von zwei Wochenstunden sind möglich. In den neuen Lehrplänen ist das GERS-Niveau B 2 verankert.

An den **höheren land- und forstwirtschaftlichen Schulen** (HLF) ist lt. Lehrplan der Pflichtgegenstand „lebende Fremdsprache“ im Ausmaß von 2/2/2/2/2 Wochenstunden und ein alternativer Pflichtgegenstand „zweite lebende Fremdsprache“ oder alternativ „Englisch Fachseminar“ im Ausmaß von -/1/2/2/2 bzw. -/1/2/2/- Wochenstunden vorgesehen. Für den Pflichtgegenstand „lebende Fremdsprache“ soll das Niveau B2 des GERS, für den Pflichtgegenstand „zweite lebende Fremdsprache“ das Niveau A2, für den Pflichtgegenstand „Englisch Fachseminar“ das Niveau B2, in einzelnen Bereichen das Niveau C1 erreicht werden.

Lehrerbildende höhere Schule – BAKIP

An den BAKIP kann lt. Lehrplan im Pflichtgegenstand „lebende Fremdsprache/ Volksgruppensprache“ jede lebende Fremdsprache bzw. Volksgruppensprache angeboten werden. Wenn schulautonom keine Festlegung erfolgt, heißt der Pflichtgegenstand „lebende Fremdsprache (Englisch)“. Im Pflichtgegenstand erfolgt der Unterricht im Ausmaß von 12 Wochenstunden (3/3/2/2/2) und die SchülerInnen „sollen das Niveau [...] C1, zumindest jedoch das Niveau [...] B2 [...] erreichen“.

Da die BAKIPs als Schulen geführt werden, fehlt ein Forschungsbezug, der für das frühe Sprachenlernen im Kindergarten besonders wünschenswert wäre (vgl. Teil III).

4.4.3 Sprachenwahl im schulischen Fremdsprachenunterricht⁵⁷

Englisch ist die dominierende Schulfremdsprache in Österreich. Die folgende Tabelle 1 zeigt, dass nahezu alle österreichischen SchülerInnen Englisch lernen, und zwar auf allen

⁵⁷ Soweit nicht anders angegeben, sind die Zahlen in diesem Abschnitt der Datenerhebung zum schulischen Fremdsprachenunterricht in Österreich (Wien 2006) entnommen.

Schulstufen. Dem steht ein relativ kleiner Anteil an SchülerInnen gegenüber, die andere Fremdsprachen lernen – lediglich in der 10. und 12. Schulstufe liegt der Anteil der zweiten Fremdsprache bei über 20% für Französisch bzw. bei ca. 10% für Italienisch.

Die Daten machen ferner deutlich, dass jene Sprachen, die in Österreich als Minderheitensprachen sowie Sprachen der Nachbarländer relativ präsent sind, in der Fremdsprachenwahl der Schulen im Vergleich zu den traditionellen Fremdsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch eine geringe Rolle spielen und noch geringer nachgefragt bzw. angeboten werden als die Nichtnachbarsprache Russisch. Wie weit diese niedrigen Zahlen durch mangelnde Nachfrage oder mangelndes Angebot (z.B. auf Grund nicht vorhandener Lehrkräfte bzw. zu hoher Eröffnungszahlen) zu Stande kommen, ist nicht bekannt.

Ein relativer Anstieg der Sprachen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch lässt sich anhand vorliegender Vergleichszahlen für den Zeitraum zwischen 2001/02 und 2004/05 erkennen. So betrug z.B. die Zahl der SchülerInnen für Slowakisch auf der vierten Schulstufe 2001/02 37 gegenüber 161 im Schuljahr 2004/05, bei Ungarisch findet sich im gleichen Zeitraum ein Anstieg von 57 auf 186. Dies lässt sich vielleicht als Auswirkung der EU-Erweiterung sowie regionaler Aktivitäten wie z.B. der „Niederösterreichischen Sprachenoffensive“ und des Projekts CentroLING in Wien⁵⁸ erklären.

Tabelle 1: Gesamtanzahl der in Fremdsprachen unterrichteten SchülerInnen in Österreich auf der vierten, achten, zehnten und zwölften Schulstufe in absoluten und relativen Zahlen (2004/05):⁵⁹

Sprachen	4. Schulstufe	8. Schulstufe	10. Schulstufe	12. Schulstufe
andere lebende Fremdsprache	231 0,25%	324 0,33%	122 0,11%	51 0,06%
Englisch	91.718 98,61%	97.906 98,82%	104.305 94,16%	83.915 96,13%
Französisch	1.639 1,76%	8.809 8,89%	25.710 23,21%	23.481 26,90%
Italienisch	1.338 1,44%	3.727 3,76%	10.638 9,60%	10.287 11,78%
Kroatisch	488 0,52%	199 0,20%	71 0,06%	64 0,07%
Russisch	176 0,19%	462 0,47%	735 0,66%	661 0,76%
Slowakisch	140 0,15%	47 0,05%	22 0,02%	20 0,02%
Slowenisch	716 0,77%	56 0,06%	201 0,18%	143 0,16%
Spanisch	97 0,10%	1.041 1,05%	4.525 4,09%	4.142 4,74%
Tschechisch	278 0,30%	144 0,15%	195 0,18%	162 0,19%
Ungarisch	195 0,21%	222 0,22%	133 0,12%	103 0,12%

⁵⁸ Diese Initiative wird im Rahmen des EU-geförderten Projektes „EdQ-Education Quality“ durchgeführt – vgl. www.edq.eu.com (12.1.07).

⁵⁹ In dieser sowie in allen anderen Tabellen sind nur die lebenden Fremdsprachen berücksichtigt, es fehlen die Erschließungssprachen Latein und Griechisch, von denen v.a. Latein eine wichtige Stellung im Curriculum des Gymnasiums einnimmt und das mit der zweiten Fremdsprache konkurriert. So konnte bis zum Schuljahr 2005/06 im Gymnasium die zweite lebende Fremdsprache ab der siebenten Schulstufe nur im Schulversuch anstatt des verpflichtenden Latein angeboten werden, und Latein nimmt vermutlich noch heute auf der AHS-Unterstufe den zweiten Platz hinter Englisch ein, auf der AHS-Oberstufe ist es fast gleichauf mit Französisch.

Regionale Unterschiede

Tabelle 20 im Anhang zeigt die Anzahl der SchülerInnen in den großen und kleinen Fremdsprachen in der vierten Schulstufe, gegliedert nach Bundesländern, sowie den prozentuellen Anteil der jeweiligen SchülerInnen an der Gesamtzahl der SchülerInnen in den Bundesländern.

Es ist ersichtlich, dass der Englischunterricht in Österreich flächendeckend dominiert. An Sonderschulen wird ausschließlich Englisch als Fremdsprache angeboten, in den Volksschulen beträgt der Anteil 97% bis 99%. Alle anderen Sprachen sind nur marginal vertreten, wobei sich allerdings stärkere regionale Unterschiede zeigen, die sich überwiegend aus der geografischen Lage (existierende Minderheiten sowie Nachbarsprachen) der einzelnen Bundesländer erklären.⁶⁰ Dies trifft in der vierten Schulstufe im Burgenland für Kroatisch (12,92%) und Ungarisch (5,79%) zu, gilt in Kärnten für Slowenisch (10,61%) und Italienisch (14,76%) sowie in geringerem Maße in Niederösterreich für Tschechisch (1,52%). Andererseits fällt auf, dass die auf Grund solcher Faktoren zu erwartende Sprachnachfrage – etwa Ungarisch oder Slowenisch in der Steiermark, Tschechisch in Oberösterreich – nicht existiert bzw. Italienisch in Tirol (1,17%) eher gering ausfällt.

Tabelle 2 zeigt, dass in der achten Schulstufe von der Möglichkeit, an der HS wie auch an der AHS eine zweite Fremdsprache anzubieten, Gebrauch gemacht wird. Diese Regelung kommt vor allem dem Französischen zugute, in sehr viel geringerem Ausmaße dem Italienischen (Ausnahme Kärnten, wo 19,23% der SchülerInnen in der achten Schulstufe Italienisch lernen). Englisch bleibt mit über 98% in allen Bundesländern absolut dominierend. Im Burgenland, in Niederösterreich, Oberösterreich, Vorarlberg und Wien ist im Übrigen der Anteil der SchülerInnen, die Spanisch belegt haben, höher als der für Italienisch, liegt allerdings in all diesen Bundesländern bei weniger als 2% der jeweiligen SchülerInnen.

Tabelle 2: Französisch und Italienisch auf der 8. Schulstufe nach Bundesländern (in Anteilen der SchülerInnen an der Gesamtzahl der SchülerInnen in den Bundesländern; Schuljahr 2004/05):

	B	K	N	O	S	ST	T	V	W
F	11,08%	4,52%	7,21%	8,41%	6,73%	10,19%	4,72%	15,48%	12,76%
It		19,23%	0,81%	0,70%	4,35%	7,56%	6,61%	0,57%	0,60%

Aus einer detaillierteren Auswertung ist ersichtlich, dass diese Proportionen auch in der Sekundarstufe II bestehen bleiben (s. auch Tabelle 1 oben). D.h. als zweite (bzw. ggfs. auch dritte) Fremdsprache werden in ähnlichen Relationen in der 12. Schulstufe vor allem Französisch (über dem Bundesdurchschnitt von 25,3% im Burgenland, in Niederösterreich, Vorarlberg und Wien) sowie Italienisch (über dem Bundesdurchschnitt von 11,9% in Kärnten 37,24%, in Salzburg 14,49%, in der Steiermark 16,54%, in Tirol 17,41%) gewählt. Für Spanisch gibt es nur in Niederösterreich (4,28%), in Oberösterreich (5,96%), in Salzburg (6,45%), Vorarlberg (6,28 %) und Wien (7,11%) größere LernerInnenzahlen.

Sprachenwahl in den verschiedenen Schultypen

Bei den Fremdsprachen, die auf der Sekundarstufe II in Österreich unterrichtet werden, zeigt sich eine klare Verteilung der Sprachenwahl an allen Schultypen mit Englisch an der Spitze, gefolgt von Französisch und Italienisch. Spanisch und Russisch als die zwei weiteren großen Fremdsprachen finden sich hauptsächlich an höheren Schulen wie AHS und BHS mit wirtschaftlicher, kaufmännischer oder technischer Ausrichtung, allerdings auch an den kaufmännischen mittleren Schulen (BMS). Insbesondere die kaufmännischen und technischen

⁶⁰ Die entsprechende Tabelle enthält NICHT den den Minderheiten zustehenden Unterricht in ihrer eigenen Sprache (vgl. Kap. 4.2 und 4.3), sondern ausschließlich das Fremdsprachenangebot.

gewerblichen höheren Schulen weisen ein relativ breites Sprachenspektrum auf, wobei Englisch allerdings gleichfalls dominiert.

Verglichen mit den anderen Schultypen weist die AHS insgesamt die breiteste Auswahl an kleinen Fremdsprachen auf, gefolgt von den kaufmännischen höheren Schulen (BHS). Gegenüber der Sekundarstufe I scheinen auf der Sekundarstufe II an höheren Schulen wie AHS oder BHS mit kaufmännischer oder technischer Ausrichtung u.a. die Sprachen Chinesisch und Japanisch auf, ebenso an den kaufmännischen mittleren Schulen (BMS); für eine differenziertere Übersicht vgl. Tab. 21 und 22 im Anhang.

4.4.4 Organisation des Fremdsprachenunterrichts im postsekundären und tertiären Bereich und Sprachenwahl

Im postsekundären Bereich waren bis WS 2007/2008 für den Sprachenunterricht vor allem die Pädagogischen Akademien zuständig, im tertiären Bereich die Universitäten und die Fachhochschulen. Die Organisation des Sprachunterrichts unterscheidet sich in diesen drei Bereichen beträchtlich.

Pädagogische Akademien (PÄDAK)

PädagogInnen der Pflichtschulen (VS, HS, ASO) wurden bis Herbst 2007 postsekundär an Akademien für Lehrerbildung, den PÄDAKs ausgebildet⁶¹. Sowohl für VS- als auch für HS-LehrerInnen war bisher im Grundstudium nur das Studium der Fremdsprache Englisch vorgesehen.⁶² Zusätzlich wurde, als Fortbildungsangebot, in so genannten Akademielehrgängen eine postgraduale Zusatzausbildung angeboten.

VS-LehrerInnen werden zum Unterricht in allen Fächern ausgebildet. Aufbauend auf die Fremdsprachenkenntnisse der Reifeprüfung waren bisher im Unterrichtsgegenstand „Lebende Fremdsprache Englisch“ (Bereich Fachwissenschaft und Fachdidaktik) acht Semesterwochenstunden verteilt über alle sechs Semester vorgesehen.

In der Ausbildung zu **HS-LehrerInnen** muss eines der Erstfächer Deutsch, Englisch oder Mathematik sein. Im Fach Englisch sah der Studienplan zum Diplomstudium für das Lehramt an Hauptschulen je nach PÄDAK zwischen 33 und 40 Semesterwochenstunden Ausbildung in der FS Englisch vor, davon sieben bis zehn Stunden Fachdidaktik, verteilt über alle sechs Semester.

Zusätzlich zum Fort- und Weiterbildungsangebot der ehemaligen PIs boten die **Akademielehrgänge** (mit oder ohne Lehramtsprüfung) an den ehemaligen PÄDAKs (vgl. Tab. 23 im Anhang) ein breites Angebot an Zusatzqualifikationen (studienbegleitend oder aufbauend) für VS- und HS-LehrerInnen. Aufgrund der Umbruchsituation an den PÄDAKs (Umwandlung in PHs ab Wintersemester 2007/2008) wurden aber im Wintersemester 2006/2007 zum Großteil nur mehr bereits bestehende Akademielehrgänge zu Ende geführt, neue Lehrgänge wurden kaum mehr angeboten, da bereits auf die neue Struktur gewartet wurde (werden musste). Im Wintersemester 2006/2007 wurden an lebenden Fremdsprachen hauptsächlich Englisch als Arbeitssprache, Französisch, Italienisch (in Kärnten auch als Arbeitssprache), DaZ, Interkulturelle Erziehung (mit integriertem FS-Modul), ÖGS und die Minderheitensprachen in Kärnten und im Burgenland angeboten.

⁶¹ Ab WS 2007/2008: Pädagogische Hochschulen (vgl. Kap. 2.5.2).

⁶² An der ehemaligen PÄDAK des Bundes in Wien wurde wahlweise zu Englisch auch Französisch angeboten. An der ehemaligen PÄDAK des Bundes in Tirol war es möglich, für das Lehramt an VS zwischen Englisch, Französisch und Italienisch zu wählen, für HS wurden Italienisch und Französisch in Modulen angeboten.

Universitäten

Verpflichtender Fremdsprachenunterricht an Universitäten findet primär in den philologischen Studienrichtungen an verschiedenen Universitäten statt (vgl. Tab. 24 im Anhang), an denen neben den Bakkalaureats-, Master- und Diplomstudien auch Lehramtsstudien für das Lehramt an höheren Schulen absolviert werden können, weiters an Instituten der Dolmetscher- und Übersetzerausbildung (Translationswissenschaften). Im Rahmen der nicht philologischen Studienrichtungen ist im Gegensatz zu den FHs im Allgemeinen kein Unterricht in einer Pflichtfremdsprache vorgesehen. Eine Ausnahme bilden lediglich sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtungen an Universitäten in Wien (neben der Universität Wien vor allem die Wirtschaftsuniversität Wien), Graz, Linz, Innsbruck und Klagenfurt, an denen im Fall von Betriebswirtschaft (BW) zumindest eine Pflichtsprache vorgesehen ist, meistens Englisch. In der u.a. an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU) vertretenen Studienrichtung Internationale Betriebswirtschaft (IBW) sind zwei oder drei (Wahl-) Pflichtsprachen üblich.

Verschiedene Fakultäten bieten zusätzlich Fremdsprachen als Freifächer für alle Studierenden an. Seit dem Jahr 2001 gibt es an den vier größten Universitäten in Österreich (Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg) Sprachenzentren, die kommunikative Sprachkurse (nicht nur) für Studierende aller Fakultäten anbieten, die sich an den Kompetenzniveaus des GERS orientieren und die den Studierenden eine gute fremdsprachliche Zusatzqualifikation für ihre spätere Berufslaufbahn vermitteln sollen.

Studien der **Dolmetscher- und Übersetzerausbildung** (vgl. Tab. 26 im Anhang) sind an den Universitäten Wien, Graz und Innsbruck angesiedelt, **philologische Studienrichtungen** werden für eine große Auswahl an Fremdsprachen an den Universitäten Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt angeboten, wobei hier für verschiedene Fremdsprachen bereits Bakkalaureats- und Magisterstudien neben den bestehenden Diplomstudien angeboten werden. **Lehramtsstudien** (vgl. Tab. 25 im Anhang) für das Lehramt an AHS und BHS können ebenfalls an den Universitäten Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt absolviert werden, für die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch an allen Universitäten, für Russisch und Spanisch an allen außer Klagenfurt, Slowenisch Lehramt kann in Wien, Graz und Klagenfurt studiert werden, B/K/S in Wien und in Graz und Tschechisch und Ungarisch für das Lehramt nur in Wien. Für die Minderheitensprache Slowakisch und für die wichtige Migrationssprache Türkisch wird derzeit in Österreich kein Lehramtsstudium angeboten. Ein weiterer Ausbau befindet sich derzeit in Österreich in einem Diskussionsprozess.

Zusätzlich zu den Studienrichtungen werden an den Universitäten (auch sprachenbezogene) **Universitätslehrgänge** (vgl. Tab. 27 im Anhang) angeboten. Im Studienjahr 2005/2006 sind das, neben der Ausbildung zum/zur Lehrenden für DaF in Graz, durchwegs Lehrgänge, die Studierende mit nichtdeutscher Muttersprache zum Studium an der jeweiligen Universität qualifizieren.

Seit ungefähr 2000/2001 wurden an den Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien Sprachenzentren (vgl. Tab. 28 im Anhang) eingerichtet. Die Auslastung der Teil kostenpflichtigen Kurse ist zum Teil sehr gut. An fast allen Sprachenzentren können die Kurse als Frei- oder Wahlfächer auf die Studien angerechnet werden. Es werden alle großen FS in den Niveaus A1 – C2 angeboten, kleinere FS in verschiedenen Niveaustufen. Es besteht die Möglichkeit, Sprachenzertifikate abzulegen (z.B. ÖSD, TELC, TOEFL, DELE) und Vorbereitungskurse für verschiedene Zertifikate zu besuchen (z.B. ÖSD, IELTS, ILEC). Für den Sprachunterricht an den Sprachenzentren der Universitäten sind verschiedene Trends erkennbar:

- Steigendes Interesse an fachsprachlichen Kenntnissen
- Ein stärkerer Trend zu intensiveren Kursen

- Englisch wird am meisten nachgefragt.
- Spanisch ist seit Jahren gleich bleibend sehr gut nachgefragt.
- Die Nachfrage nach Chinesisch, Japanisch, Russisch, Arabisch und Nachbarnsprachen ist gestiegen.
- Sprachenzentren beginnen eine wichtige Rolle im Bereich der Qualitätsentwicklung des universitären Sprachunterrichts zu spielen. So hat das Sprachzentrum der Universität Wien z.B. ein Projekt zur Entwicklung von Curricula für die Sprachlehrveranstaltungen durchgeführt und betreibt eine systematische Fortbildung der Sprachlehrenden; das Sprachzentrum der Universität Salzburg hat ein dreijähriges europäisches Projekt koordiniert, dass in eine Fortbildung von Sprachlehrkräften im Bereich der Internet-Didaktik mündete.

Fachhochschulen

An den FHs sind keine Studiengänge eingerichtet, die philologisch orientiert sind. Daher stellt der Fremdsprachenunterricht an den FHs immer eine Zusatzqualifikation zu den einzelnen Fachrichtungen dar. Der Fremdsprachenunterricht an den verschiedenen Studiengängen der FHs wird zumeist studiengangintern bzw. FH-intern geregelt.

Im Gegensatz zu den Universitäten und ehemaligen Pädagogischen Akademien ist in allen FH-Studiengängen eine lebende Fremdsprache Pflichtgegenstand, dies ist zumeist Englisch, an einigen FHs kann alternativ auch Französisch oder Spanisch als erste lebende Fremdsprache gewählt werden. Viele FH-Studiengänge, vor allem im Bereich Wirtschaft, haben eine zweite lebende Fremdsprache als verpflichtenden Unterrichtsgegenstand, hier wird hauptsächlich Französisch, Spanisch, Russisch oder Italienisch angeboten, aber auch Ungarisch, Kroatisch, Tschechisch und Polnisch (FH Burgenland), sowie Chinesisch und Schwedisch. Diese Pflichtfremdsprachen werden, je nach Studiengang, zwischen zwei und vier Wochenstunden pro Semester gelernt.

An fast allen FH-Studiengängen werden Freigegegenstände angeboten, manchmal auch Kurse gegen einen Unkostenbeitrag (Auswahl: Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Ungarisch, Kroatisch, Tschechisch, Slowakisch, Slowenisch, Rumänisch, Polnisch, Chinesisch, Japanisch, Arabisch, Türkisch, Schwedisch).

Es ist ein Trend zum Anbieten von Zertifizierungen festzustellen. Fast alle FH-Studiengänge bieten die Möglichkeit an, externe Zertifikate abzulegen, nur eine FH hat eine interne Zertifizierungsschiene: FH Kufstein – UNIcert®. Es werden hauptsächlich Zertifizierungen für Englisch angeboten (Cambridge: FCE, CAE, BEC Vantage und BEC Higher; TELC, TOEFL), aber auch für die anderen Sprachen: TELC für Spanisch, Französisch und Russisch, DELE für Spanisch, DELF/DALF für Französisch und Zertifikate für DaF. Die Niveaus liegen zwischen A1 und C2 des GERS.

Für den Sprachunterricht an den Studiengängen der FHs sind weitere Trends erkennbar, auch je nach FH und Region verschieden:

- Zum einen wird Englisch verstärkt im Technikbereich als Fachsprache eingesetzt, der Trend zu CLIL (Content and Language Integrated Learning) hält an.
- Spanisch ist generell im Vormarsch und wird stark nachgefragt.
- Die Nachfrage nach Französisch nimmt ab.

- Chinesisch wird vor allem in Wirtschafts-Studiengängen immer öfter gewählt.
- Italienisch wird nur in Kärnten, wo es auch Maturafach ist, und in Regionen mit einer traditionell starken beruflichen Orientierung nach Italien sehr stark nachgefragt.
- Der Trend zu den Ostsprachen (Russisch, Slowenisch, Slowakisch werden explizit genannt) hält an vielen FHs, nicht nur im Burgenland, stabil an.

4.5 LehrerInnenbildung

4.5.1 LehrerInnenausbildung

Die LehrerInnenausbildung ist in Österreich auf verschiedene Institutionen und Bildungsstufen verteilt (vgl. Kap. 2). Während die Ausbildung zu KindergartenpädagogInnen im Normalfall auf der Sekundarstufe II erfolgt (BAKIP) und mit Reife- und Diplomprüfung abschließt, findet die Ausbildung zu LehrerInnen der Pflichtschulen (ASO, VS, HS) postsekundär an ehemaligen Pädagogischen Akademien und die Ausbildung zu LehrerInnen an allgemein bildenden und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen an Universitäten statt. Auch die Umgestaltung der Lehramtsausbildung mit der Zusammenlegung von Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Instituten zu Pädagogischen Hochschulen mit Wintersemester 2007/2008 ändert nichts an dieser Dreiteilung – nach wie vor werden die LehrerInnen verschiedener Bildungsstufen getrennt und wird die Mehrheit der Lehrpersonen in Österreich nicht universitär ausgebildet werden.

In den Kap. 4.4.2. und 4.4.4. wurde das allgemeine Fremdsprachenangebot der einzelnen Institutionen (BAKIP, PÄDAK, Universitäten) dargestellt; im Folgenden sei noch auf zwei Aspekte eingegangen: die Ausbildung zum Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und zum Unterricht in den Sprachen der autochthonen Minderheiten.

Für **Deutsch als Zweitsprache** existiert bislang keine formale LehrerInnenausbildung. Verschiedene Pädagogische Akademien und Pädagogischen Institute vermittelten den angehenden Lehrkräften Grundkenntnisse im Zusammenhang mit dem Interkulturellen Lernen bzw. boten Zusatzstudien auf freiwilliger Basis an. Lediglich an der Universität Wien gehört ein Studienelement Deutsch als Zweitsprache zu den Pflichtfächern des Lehramtsstudiums und der Universitätslehrgang „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Graz bietet eine Zusatzqualifikation für Lehrpersonen.

Für **Slowenisch** erfolgt die Ausbildung zu KindergartenpädagogInnen für zweisprachige Kindergärten in Kärnten an der BAKIP Klagenfurt als Freigegegenstand im Ausmaß von insgesamt 10 Stunden. Vor dem Unterricht in einem zweisprachigen Kindergarten müssen Slowenischkenntnisse nachgewiesen werden. Die LehrerInnenausbildung für APS erfolgte an der ehemaligen PÄDAK des Bundes in Klagenfurt in einem sechssemestrigen Akademielehrgang mit Lehramtsprüfung (zum Unterricht an VS). Weiters bot die PÄDAK Klagenfurt einen viersemestrigen Akademielehrgang mit Lehramtsprüfung (zum Unterricht an HS) an. Zulassungsvoraussetzung für beide Studien waren Slowenischkenntnisse in allen vier Fertigkeiten auf dem Niveau B1 des GERS. An den Universitäten Wien, Graz und Klagenfurt kann das Lehramtsstudium Slowenisch absolviert werden.

Für **Kroatisch und Ungarisch** erfolgt die Ausbildung zu KindergartenpädagogInnen für zweisprachige Kindergärten im Burgenland, wie im Minderheitenschulgesetz vorgesehen, an der BAKIP Oberwart als Freigegegenstand im Ausmaß von insgesamt zehn Stunden. Vor dem Unterricht in einem zweisprachigen Kindergarten müssen Kenntnisse in der Minderheitensprache nachgewiesen werden. Die LehrerInnenausbildung für APS erfolgte an der ehemaligen PÄDAK in Eisenstadt in einem sechssemestrigen Akademielehrgang (nach Abschluss der Grundstudien zum Lehramt für VS oder HS) dessen Abschluss zur Führung

des Titels „Diplomierte/r Lehrer/in für Kroatisch“ berechnigte und der dazu qualifizierte, an VS oder HS zu unterrichten. Für Ungarisch gab es seit dem Wintersemester 2005 einen viersemestrigen Akademielehrgang für VS-LehrerInnen. Zulassungsvoraussetzung war jeweils ein Nachweis der Sprachkenntnisse auf Maturaniveau. An den Universitäten Graz und Wien können das Lehramtsstudium Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (B/K/S) und das Lehramtsstudium Ungarisch absolviert werden.

Das Lehramt für Tschechisch kann an der Universität Wien studiert werden, an der ab WS 2008/09 auch ein Lehramtsstudium für **Slowakisch** und **Polnisch** eingeführt wird.

Im Weiteren soll nun auf **methodisch-didaktische Aspekte** der LehrerInnenausbildung in Österreich eingegangen werden.

Die **Ausbildung der KindergartenpädagogInnen** folgt dem Lehrplan der BAKIP, in dem als allgemeine Bildungsziele sowohl eine fundierte Allgemeinbildung als auch die Berufsausbildung genannt werden. Neben den verschiedenen Fachgegenständen (sprachenrelevant: „Deutsch (einschließlich Sprecherziehung, Kinder- und Jugendliteratur“) im Ausmaß von 4/3/3/3/2 Wochenstunden und „lebende Fremdsprache/Volksgruppensprache“ im Ausmaß von 3/3/2/2/2 Wochenstunden – vgl. Kap. 4.4.2.) sind 16 Wochenstunden Kindergartenpraxis, im Ausmaß von 2/2/4/4/4 auf die fünf Unterrichtsjahre verteilt, vorgesehen.

Im Unterrichtsgegenstand „Didaktik“ (zehn Wochenstunden, verteilt 2/2/2/2/2) sind im Lehrstoff u.a. „Spracherziehung“, „interkulturelle Erziehung“ und „Modelle der Integration“ aufgelistet. Außerdem beinhaltet der Lehrstoff „Vernetzung von Kindergarten und Schule: Modelle der Kommunikation und Kooperation“.

Im Lehrplan wird festgehalten, dass es zum Erreichen einer engen Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis zweckmäßig wäre, wenn die Unterrichtsgegenstände „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“ vom selben Lehrer/ von derselben Lehrerin unterrichtet würden. Außerdem sind Blockungen im Pflichtgegenstand „Kindergartenpraxis“ anzustreben. Zum Thema Zweisprachigkeit und Arbeit in zweisprachigen Kindergärten hält der Lehrplan fest, dass „Zweisprachigkeit generell gefördert, aber nicht nur theoretisch unterrichtet, sondern auch in der Kindergartenpraxis erprobt“ werden soll und dass SchülerInnen „nach Möglichkeit ab der 3. Klasse auch in zweisprachig geführten Kindergärten praktizieren“ können sollen.

Die **Ausbildung zu ASO-, VS- und HS-LehrerInnen** fand bis inkl. SS 2007 an Pädagogischen Akademien statt, ab Wintersemester 2007/2008 an den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen (vgl. Kap. 2.5.2.). Das Grundstudium an Pädagogischen Akademien dauerte 6 Semester und bot eine kontinuierliche Verbindung von Theorie und Praxis. Es setzte sich aus den Bereichen „Humanwissenschaften“ (41 Stunden), „Fachwissenschaft und Fachdidaktik“ (80 Stunden, darin lebende Fremdsprache Englisch mit acht Stunden), „Ergänzende Studien“ (15 Stunden) und „Schulpraktische Studien“ (Lehrpraxis und didaktische Reflexion – insgesamt 28 Stunden) zusammen.⁶³ Dazu kamen nicht verpflichtende Lehrveranstaltungen, in deren Rahmen auch eine zusätzliche Fremdsprache gelernt werden konnte. Die PÄDAKs führten außerdem eigene Übungs-VS und -HS, da auf die Anwendung des erworbenen theoretischen Wissens in der Schulpraxis Wert gelegt wird.

Für VS-LehrerInnen waren im Bereich „Fachwissenschaft und Fachdidaktik“ acht Stunden für die lebende Fremdsprache Englisch vorgesehen. Als Bildungsinhalt wurde festgestellt: „Die Fachdidaktik orientiert sich an den Anforderungen für einen handlungs-, erfahrungs- und zielorientierten Unterricht für sechs- bis zehnjährige Schülerinnen und Schüler.“

⁶³ Am Beispiel der ehemaligen PÄDAK des Bundes in Wien.

HS-LehrerInnen mussten im Fachbereich „Fachwissenschaft und Fachdidaktik“ im Erstfach „Englisch“ 40 Stunden absolvieren. Dazu wurde angegeben, dass eine „Verbindung der beiden Komponenten [Fachwissenschaft und Fachdidaktik] anzustreben ist“ und dass eine „Vernetzung dieser [fachdidaktischen] Inhalte mit der schulpraktischen Ausbildung erforderlich sei.

Die **Ausbildung zu LehrerInnen der mittleren und höheren Schulen** findet prinzipiell an den Universitäten statt. Die Reform der Pädagogischen Akademien und ihre Umwandlung in Hochschulen sieht zwar eine engere Kooperation mit den Universitäten vor, wie sich diese Kooperation jedoch in der Realität gestalten wird, bleibt abzuwarten. AHS- und BHS-LehrerInnen absolvieren ein Lehramtsstudium,⁶⁴ wobei zwei Studienrichtungen zu kombinieren sind. Das Studium dauert neun Semester und umfasst 77-80 Wochenstunden pro Unterrichtsfach (je nach Unterrichtsfach entfallen 52 bis 78 Semesterstunden auf die fachwissenschaftliche Ausbildung, 16 bis 30 Semesterstunden auf die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung und acht bis zwölf Semesterstunden auf freie Wahlfächer) sowie das Schulpraktikum im Ausmaß von zwölf Wochen, das sich in drei Abschnitte gliedert: Einführungsphase (an der Universität – zwei Semesterstunden), Übungsphase (an der Schule – sechs Semesterstunden) und das Schulpraktische Seminar (an der Universität – eine Semesterstunde). Nach dem Abschluss eines Lehramtsstudiums müssen ein einjähriges Unterrichtspraktikum an einer Schule sowie ein Lehrgang für UnterrichtspraktikantInnen an den entsprechenden Abteilungen der Pädagogischen Institute absolviert werden.

Kontakt mit dem Land der Zielsprache: Es war bisher während der Ausbildung für FremdsprachenlehrerInnen in Österreich flächendeckend nicht verpflichtend, eine gewisse Zeit im Land der Zielsprache zu verbringen bzw. dort zu unterrichten, nur manche Pädagogischen Akademien hatten verpflichtend den Aufenthalt im Land der Zielsprache im Studienplan (z.B. PÄDAK der Diözese Graz-Seckau: Kombination von Intensivsprachwoche und Praktikum in England für das Fach Englisch), an manchen ehemaligen Pädagogischen Akademien wurde der Besuch von Intensivsprachwochen empfohlen, viele AbsolventInnen gingen nach Abschluss des Studiums als FremdsprachenassistentInnen ins Ausland. Es besteht auch die gesetzliche Möglichkeit, einen Auslandsaufenthalt im Rahmen eines „LehrerInnenvermittlungsprogramms“ dem Unterrichtspraktikum gleichhalten zu lassen. Diese Programme dauern mindestens ein Schuljahr und werden vom BMUKK gefördert. LehrerInnenvermittlungsprogramme werden derzeit mit Großbritannien, Italien (Südtirol) und New York durchgeführt. Auch die Anrechnungsmöglichkeit dieser und verschiedener anderer Auslandsaufenthalte für die LehrerInnenlaufbahn soll Anreize für angehende FremdsprachenlehrerInnen bieten.

Die ehemalige PÄDAK des Bundes in Wien bot ihren Studierenden die Möglichkeit eines zweiwöchigen Aufenthalts an der University of East Anglia. Für Lehramtsstudierende an den Universitäten wird ebenfalls ein Auslandsaufenthalt empfohlen, viele Studierende verbringen auf freiwilliger Basis im Rahmen von Mobilitätsprogrammen (vgl. Kap. 7: Mobilitätsmaßnahmen) und als FremdsprachenassistentInnen einige Zeit im Land der Zielsprache.

Diversifizierung, Mehrsprachigkeit, Gesamtsprachenkonzept: Für APS-LehrerInnen war bisher nur das Unterrichtsfach „Englisch“ vorgesehen (ausgenommen der Minderheitenschulgesetzbereich), nur im Freifachbereich gab es hier ein größeres Fremdsprachenangebot. AHS- und BHS-LehrerInnen können im Rahmen ihres Lehramtsstudiums auch zwei Fremdsprachen studieren. Es ist jedoch auch hier in der Ausbildung kein Konzept vorgesehen, das eine gemeinsame Ausbildung in verschiedenen Fremdsprachen vorsieht. Einen integrativen Ansatz für solch ein Gesamtsprachenkonzept an den Universitäten stellt ein Projekt der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck (Institut für Anglistik, Institut für Sprachen und Literaturen, Abt. Gräzistik und Latinistik, Institut für Romanistik und Institut für Slawistik) dar, das 2002 mit

⁶⁴ Am Beispiel des neuen Lehramtsstudiums GEWI (ab WS 2006/07) an der Universität Graz → vgl. www.uni-graz.at (2.9.06).

dem „Europasiegel für innovative Sprachenprojekte“ ausgezeichnet wurde: „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Fremdsprachendidaktik“ (Details unter www.oesz.at/esis). Dieses Projekt beinhaltet die gemeinsame Ausbildung der FremdsprachenlehrerInnen an AHS und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) im Bereich der Theoriebildung von Sprachlehr- und -lernforschung in instituts- und sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen, die Nutzung von Synergieeffekten durch die Zusammenarbeit der für die Fachdidaktikausbildung zuständigen Lehrenden und die Anwendung von Team-Teaching mit Vorbildcharakter für die spätere Zusammenarbeit von FremdsprachenlehrerInnen (Lernen am Modell). Dieses Modell ist mittlerweile im Lehramtsstudienplan der Universität Innsbruck verankert.

4.5.2 LehrerInnenfortbildung⁶⁵

Fortbildung ist für alle LehrerInnen eine Dienstpflicht. Die LehrerInnenfortbildung fand bisher in Österreich für LehrerInnen der APS, AHS und BMHS an den Pädagogischen Instituten (PIs) statt, die mit dem Wintersemester 2007/2008 in die Pädagogischen Hochschulen eingegliedert wurden. APS-LehrerInnen haben die im Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz vorgeschriebenen 15 Jahresstunden Fortbildung während der unterrichtsfreien Zeit zu erfüllen. LehrerInnen an AHS und BMHS im öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis sind zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen dann verpflichtet, wenn es die dienstlichen Interessen erfordern. Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen wird im Allgemeinen durch die SchulleiterInnen genehmigt. Es erfolgt generell jedoch keine Steuerung in Bezug auf Inhalte oder erworbene Kompetenzen, sodass auf Grundlage der Fortbildungen keine zielgerichtete Bildungsplanung oder Personalentwicklung betrieben werden kann.

4.6 Nahtstellen

4.6.1 Übergang von der Vorschulerziehung zur Schulpflicht

Der Kindergarten hat die gesetzlich definierte Aufgabe, die Schulfähigkeit eines Kindes unter Ausschluss jeglichen schulischen Unterrichts zu fördern, es also auf die VS vorzubereiten. Obwohl der Lehrstoff der BAKIP die Kommunikation mit der VS vorsieht, gestaltet sich aufgrund der verschiedenen gesetzlichen Grundlagen und Träger (Landesgesetz vs. Bundesgesetz) und der unterschiedlichen institutionellen Strukturen (sekundäre Ausbildung der KinderpädagogInnen vs. postsekundäre Ausbildung der VS-LehrerInnen) eine Kooperation zwischen diesen beiden Bildungsstufen als sehr schwierig und die Kommunikation ist verbesserungswürdig. Es existiert keine Dokumentation der Sprachlernerfahrungen im Kindergartenbereich, an die die GrundstufenlehrerInnen anknüpfen könnten.

4.6.2 Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I („Nahtstelle“)

Im ersten Teil des Lehrplanes der VS⁶⁶ (allgemeines Bildungsziel) wird der Blick auf weiterführende Schulen und die Aufgabe der VS in der Vorbereitung darauf gelenkt:

Der umfassende Bildungsauftrag der Grundschule setzt sich die individuelle Förderung eines jeden Kindes zum Ziel. Dabei soll einerseits der individuellen Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsamkeit der SchülerInnen entsprochen werden, andererseits bei allen SchülerInnen eine kontinuierliche Lernentwicklung angebahnt werden. Damit soll die Grundschule die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen in den weiterführenden Schulen schaffen (vgl. Punkt 12 der Allgemeinen Bestimmungen des VS-Lehrplans).

⁶⁵ Beruht auf dem Rechnungshof-Bericht über Lehrerfortbildung in der Reihe Bund 2006/3.

⁶⁶ VS: BGBl. Nr. 134/1963 idF BGBl. II Nr. 283/2003.

Ebenso wird im zweiten Teil des HS- und des AHS-Unterstufenlehrplanes⁶⁷ (allgemeine didaktische Grundsätze) auf die Vorkenntnisse der SchülerInnen Bezug genommen:

(-) Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler: „Der Unterricht hat an die Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und an die Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Kontinuierliche Kontakte mit vorgelagerten und weiterführenden Schulen sind zweckmäßig.“

Und im adaptierten Lehrplan der AHS⁶⁸ wird für die Unterstufe im dritten Teil (Schul- und Unterrichtsplanung) festgehalten:

(-) Gestaltung der Nahtstellen: „Um die Kontinuität des Lernens zu wahren, ist in der 5. Schulstufe auf die Lehrplananforderungen und die gebräuchlichen Lernformen der Volksschule Bezug zu nehmen.“

Das in diesen Textstellen zum Ausdruck gebrachte Bewusstsein um die Herausforderung, die der Übergang von einer Bildungsstufe zur nächsten darstellt („Nahtstellenproblematik“) geht allerdings nicht mit einer gesetzlichen Verpflichtung zur Kommunikation zwischen den Institutionen der verschiedenen Bildungsstufen einher und gerade in diesem Bereich ist auch in der LehrerInnenaus-, fort- und -weiterbildung noch viel inhaltliche, organisatorische und Bewusstseinsarbeit zu erledigen. Ein Ansatz wären gemeinsame Lehrveranstaltungen für alle LehrerInnen, wie sie der Rechnungshof in seinem Bericht 2006/3 empfiehlt (je nach Studienplan gab es an verschiedenen Pädagogischen Akademien, z.B. der ehemaligen PÄDAK der Diözese Graz-Seckau in Österreich unter dem Titel „Allgemeine Pflichtschuldidaktik“ wohl bereits gemeinsame Lehrveranstaltungen für VS- und HS-LehrerInnen, die beide Seiten mit den Lehrplänen der jeweilig anderen Schulstufe vertraut machten, aber keine intensive Beschäftigung mit der jeweils anderen Schulstufe erlaubten). Für AHS- und BMHS-LehrerInnen wird abzuwarten sein, inwieweit die Integrierung der Pädagogischen Institute in die Pädagogischen Hochschulen seit Herbst 2007 hier die Nahtstellenproblematik auch ins Bewusstsein der AHS- und BMHS-LehrerInnen rückt. Im Moment gibt es hier, außer z.B. mit AHS-Unterstufen mit Montessori-Ansatz (Gymnasium Haizingergasse, 1180 Wien) noch keine Berührungspunkte.

Wünschenswert sind:

- ein höheres Maß an Kontinuität zwischen Grundschulen und Sekundarschulen,
- verstärkter Austausch zwischen GS-LehrerInnen und LehrerInnen der weiterführenden Schulen sowie gemeinsame LehrerInnenfortbildung,
- eine bessere Abstimmung der Unterrichtskonzepte von Grundschulen und weiterführenden Schulen,
- Einsatz von Native Speakers an GS,
- mehr Fortbildungsangebote für GS-LehrerInnen.

4.7 Lehrpläne

Mit § 6, Abs. 1 SchOG wird festgelegt, dass für jede Schulart per Verordnung Lehrpläne festzusetzen sind. Diese Lehrpläne sind nicht zentral festgelegt, sondern es können für alle

⁶⁷ HS: BGBl. II Nr. 134/2000; AHS-U: BGBl. II Nr. 133/2000; beide idF BGBl. II Nr. 283/2003.

⁶⁸ BGBl. II Nr. 277/2004.

Schularten an den einzelnen Schulen nach den örtlichen Erfordernissen **schulautonome Lehrplanbestimmungen** erlassen werden.

Im Rahmen dieser gesetzlich ermöglichten Schulautonomie ergeben sich **Gestaltungsfreiräume in den einzelnen Lehrplänen** der verschiedenen Schularten. Die Lehrpläne an Österreichs Schulen sind entweder Lehrpläne mit Rahmencharakter (z.B. VS, BAKIP, HLW) oder sie teilen die Unterrichtsgegenstände in einen Kern- und einen Erweiterungsbereich, wie z.B. die Lehrpläne der HS und der AHS-Unterstufe. Für den Kernbereich der HS und AHS-Unterstufe sind zwei Drittel der Wochenstundenanzahlen vorzusehen; neben dieser zeitlichen Begrenzung ist der Kernbereich auch inhaltlich definiert. Der Erweiterungsbereich ist standortbezogen durch die/den jeweilige/en LehrerIn allein oder fachübergreifend im Team zu planen, allenfalls nach Maßgabe schulautonomer Lehrplanbestimmungen. In der AHS-Oberstufe bezeichnet der verbindliche Kernbereich die Summe aller Pflichtgegenstände, daneben gibt es einen schulautonomen als auch schülerautonomen (Wahlpflichtgegenstände) Gestaltungsbereich. Im Rahmen der Schulautonomie werden z.B. an verschiedenen HS in ganz Österreich zwei, manchmal sogar drei oder mehr Fremdsprachen angeboten, es gibt viele HS mit FS-Schwerpunkt (Fremdsprachenhauptschulen).

LehrerInnen sind – im Rahmen des Lehrplanes – in ihrer **Unterrichtsgestaltung** frei, was die Wahl der Unterrichtsmethoden und die Auswahl der Unterrichtsmittel betrifft: Sie sind lt. §17, Abs. 1 SchUG angehalten, den Unterricht eigenständig und eigenverantwortlich auf Grundlage des Lehrplanes zu gestalten. Manche Lehrpläne enthalten Vorschläge zur Verwendung von Methoden (z.B. VS-Lehrplan), andere beschränken sich auf den Verweis auf die Methodenfreiheit.

Weiters enthalten alle Lehrpläne den Auftrag, im Unterricht zusätzlich zu den fachspezifischen Aspekten der einzelnen Unterrichtsgegenstände **fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte** zu berücksichtigen, um Aufgaben zu begegnen, die sich nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist hier das Projekt „Fremdsprache als Arbeitssprache“ (FsAA) zu nennen, das – in verschiedenen Ausformungen – mittlerweile sehr weit verbreitet ist und Fachgegenstände mit Sprachgegenständen verbindet (vgl. Kap. 5.2).

Die Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht (mit Ausnahme des VS-Lehrplans) definieren den Lehrstoff (mit expliziter Bezugnahme auf die Empfehlung des Ministerkomitees des Europarats Nr. R (98) 6) in den Kompetenzniveaus des GERS (s.o. Kap. 4.4.2).⁶⁹ Die Lehrziele umfassen die Vermittlung einer handlungsorientierten Fremdsprachenkompetenz, die die SchülerInnen dazu befähigen soll, in der Fremdsprache grundlegende kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen und sich in den vier Fertigkeiten in einer breiten Palette von privaten beruflichen und öffentlichen Situationen sprachlich und kulturell angemessen zu verhalten sowie einer interkulturellen Kompetenz und einer Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen. Als „allgemeine Fachziele“ gibt der Lehrplan der Sekundarstufe I das Verstehen von gesprochener Sprache bei Standardaussprache und durchschnittlicher Sprechgeschwindigkeit, das selbstständige Erschließen und Erfassen schriftlicher fremdsprachlicher Texte, den produktiven mündlichen Einsatz der erworbenen Redemittel in adressatenadäquater Form in relevanten Gesprächssituationen, die produktive schriftliche Anwendung der erworbenen Sprachmittel in adressatenadäquater und mediengerechter Form und eine zielorientierte Einbeziehung der neuen Informationstechnologien in den Fremdsprachenunterricht an. Die konkreten Kompetenzniveaus nach dem GERS, die in der jeweiligen Schulform auf einer bestimmten Schulstufe in einer bestimmten Sprache erreicht werden sollen, sind den Tabellen 18 und 19 im Anhang zu entnehmen.

⁶⁹ Beispielhaft sei hier auf die Lehrpläne der allgemein bildenden Schulen in Sekundarstufe I und II Bezug genommen.

In den didaktischen Prinzipien orientieren sich die Lehrpläne am kommunikativen Paradigma des Fremdsprachenunterrichts unter Einbeziehung der methodisch-didaktischen Entwicklung der Fremdsprachendidaktik der letzten drei Jahrzehnte (interkultureller Fremdsprachenunterricht, integrativer Zugang zum Sprachenlernen, Berücksichtigung des „Tertiärspracheneffekts“, Einsatz von offenem Lernen, Portfolios, Erwerb von Lernstrategien in Hinblick auf autonomes und lebenslanges Lernen, Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien [IKT]). So wird das Erreichen einer altersgemäßen, situations-, themen- und partnerorientierten kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Lernziel festgeschrieben, dem funktionalen Aspekt der Sprache wird gegenüber dem formalen der Vorrang eingeräumt, die Berücksichtigung der Lernaltersprache und eine dementsprechende Fehlertoleranz bei der Evaluation der Schülerleistungen eingefordert (Fehler als „selbstverständliches Merkmal des Sprachenlernens“). Neben der linguistischen Kompetenz wird auch der Erwerb „pragmatischer“ und „soziolinguistischer Kompetenzen“ gefordert, bis zur exemplarischen Integration von nationalen Sprachvarietäten und von Lingua-franca-Varianten der Zielsprache. Eine wesentliche Forderung der Lehrpläne ist die Förderung authentischer Begegnungen mit der Zielsprache.

Eine Möglichkeit dazu sowie zum Knüpfen interkultureller Kontakte und zur Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts sind unterschiedliche Formen von Auslandskontakten. Das umfasst einerseits Schulpartnerschaften mit ausländischen Schulen, andererseits den direkten Sprachkontakt im Land der Zielsprache durch Sprachintensivwochen – Projektwochen, die von Schulklassen während der Schulzeit im Ausland durchgeführt werden –, Auslandspraktika (z.B. an berufsbildenden Schulen) und SchülerInnenaustausch. Der Einsatz von SprachassistentInnen ist eine weitere Möglichkeit zum direkten Kontakt mit Native Speakers. Allerdings ist dieser Einsatz gesetzlich nur für Bundesschulen vorgesehen – nicht aber für die Pflichtschulen, deren Lehrpersonal in die Kompetenz der Bundesländer fällt (siehe Kap. 2.1.).⁷⁰ Im Schuljahr 2006/2007 sind ca. 430 FremdsprachenassistentInnen an österreichischen Schulen im Einsatz, v. a. aus englischsprachigen (USA 128, England 120, Schottland 17, Nordirland 2, Irland 4) und französischsprachigen Ländern (Frankreich 125, Belgien 1, Schweiz 1), aber auch aus Italien (23), Spanien (6), Kroatien (2), Slowenien (2) und Russland (1).⁷¹ Eine weitere Möglichkeit zur Intensivierung des Fremdsprachenlernens ist ein Schulbesuch im Ausland, der in vollem Umfang und ohne besondere Prüfung anerkannt wird.⁷²

Ein Unterrichtsprinzip, das in den Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen, der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und der BAKIP verankert ist, ist das des interkulturellen Lernens. Damit ist nicht nur das Kennenlernen anderer Kulturen gemeint, sondern auch das gemeinsame Lernen und das Begreifen und Erleben kultureller Werte. Es geht vor allem darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, damit auch kulturelle Vielfalt als wertvoll erfahrbar gemacht werden kann und zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung führt. Über die tatsächliche Umsetzung dieses Prinzips in der Praxis gibt es jedoch kaum Dokumentationen.⁷³

Nach §2 und §62 SchUG sind LehrerInnen und Erziehungsberechtigte dazu angehalten, eine möglichst **enge Zusammenarbeit** in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichts der SchülerInnen zu pflegen. Erziehungsberechtigte schließen sich in Österreich zu Elterninitia-

⁷⁰ Das Land Wien stellt auf eigene Kosten jedes Schuljahr eine/n Sprachassistenten/ in für den Einsatz an Wiener Pflichtschulen an.

⁷¹ Auskunft der Abteilung III/8d, Internationale Austauschprogramme, des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

⁷² „Bei der Entscheidung über das Aufsteigen in die nächsthöhere Schulstufe gilt ein nachgewiesener mindestens fünfmonatiger und längstens einjähriger fremdsprachiger Schulbesuch im Ausland als erfolgreicher Schulbesuch in Österreich“ (§ 25 (9) SchUG).

⁷³ Eine Ausnahme bildet Furch, Elisabeth (2003): Der Lehrplan-Zusatz ‚Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache‘ und das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ – Bildungspolitische Forderungen und pädagogische Realität. Wien (Phil. Diss): Eigenverlag.

tiven und Elternvereinen zusammen, deren VertreterInnen gleichberechtigt in den Schulgemeinschaftsausschüssen mitbestimmen.

4.8 Leistungsüberprüfung

Die Leistungsbeurteilungsverordnung regelt für alle Schulstufen, dass alle Leistungsfeststellungen möglichst gleichmäßig über den jeweiligen Beurteilungszeitraum zu verteilen sind. Als **Formen der Leistungsfeststellung** gelten Feststellung der Mitarbeit der SchülerInnen im Unterricht, mündliche Leistungsfeststellungen, schriftliche Leistungsfeststellungen (Schularbeiten, schriftliche Überprüfungen in Form von Tests oder Diktaten) und praktische Leistungsfeststellungen.

Der Lehrplan jeder Schulart enthält die Anzahl der zu schreibenden **Schularbeiten**, schriftlicher Leistungsüberprüfungen, für deren Beurteilung in §16 der Leistungsbeurteilungsverordnung fachliche Aspekte vorgegeben werden. LehrerInnen legen – dem Rahmen der Lehrpläne folgend – die Anzahl der Schularbeiten zu Beginn eines Unterrichtsjahres fest. Schularbeiten sind nicht standardisiert und werden von den jeweiligen LehrerInnen zusammengestellt. Es gibt weiters in Österreich keine standardisierten Tests und keine nationalstaatlich einheitliche Reifeprüfung für die einzelnen Schularten. Die Einführung von **Bildungsstandards** auf der achten Schulstufe für Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache (vgl. Kap. 5.4) stellt einen Schritt in Richtung Standardisierung der Leistungsfeststellung an dieser wichtigen Schnittstelle dar. Für die berufsbildenden höheren Schulen werden zur Zeit Standards u.a. für Englisch erstellt.

An einigen Schularten gibt es zusätzliche, für die Sprachgegenstände relevante Bestimmungen: In der **Vorschulstufe** gibt es keine Leistungsbeurteilung. Die ersten beiden Stufen der **Volksschule** (Grundstufe I) bilden eine Einheit, d.h. alle Kinder der ersten Schulstufe sind zum Aufsteigen in die zweite Schulstufe berechtigt, unabhängig von der Beurteilung im Jahreszeugnis. Mündliche Prüfungen sind in der VS nicht zulässig, eine Wiederholungsprüfung ist nicht möglich. In der vierten Schulstufe sind in Deutsch und Mathematik je vier bis sechs Schularbeiten vorgesehen. Prinzipiell werden die SchülerInnen in **Hauptschulen** nach einem Beobachtungszeitraum in Deutsch, Mathematik und Lebender Fremdsprache in eine von drei Leistungsgruppen eingestuft, wobei die Anforderungen in der ersten Leistungsgruppe jenen der AHS entsprechen. Die **AHS-Oberstufe** schließt mit der Matura ab. Eine Klausurarbeit muss im Gegenstand „Deutsch“ geschrieben werden und entweder eine Klausurarbeit oder eine mündliche Teilprüfung müssen in einer LF abgelegt werden. Mit der letzten Novelle (BGBl. II Nr. 270/2004) wurde als weitere Wahlmöglichkeit für eine Schwerpunktsetzung im Rahmen der mündlichen Matura eine so genannte „ergänzende Schwerpunktprüfung“ eingeführt, in deren Rahmen es auch möglich ist, die erste oder zweite lebende Fremdsprache in Verbindung mit jedem anderen (nicht sprachlichen, eigenständig mündlich maturablen) Unterrichtsgegenstand zu wählen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es im österreichischen Bildungswesen ein breites Fremdsprachenangebot in nahezu allen Bildungsinstitutionen gibt und auch die Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund in vielfältigen Formen möglich ist. Allerdings ist auch zu sehen, dass Englisch mit weitem Abstand dominiert und sich der Trend zu mehr Englisch gerade auch im Bereich des Frühbeginns fortsetzt. Die Entwicklung einer stärkeren Sprachenvielfalt sowie die Ausweitung des Erlernens einer zweiten (oder dritten) Fremdsprache, die derzeit erst relativ spät im Curriculum einsetzt, bleiben eine Herausforderung für die Schule.

Was die Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund (sowohl Deutsch als Zweitsprache als auch den muttersprachlichen Unterricht) betrifft, so sind die in der Vergangenheit eher rückläufigen Angebote auszuweiten. Schwierigkeiten ergeben sich vor allem bei der Frage, wie die Sprachenvielfalt gefördert und auch das Angebot an so

genannten kleinen Sprachen (einschließlich der Nachbarsprachen) verstärkt und für sie geworben werden kann, da hier sowohl organisatorische Probleme gelöst als auch die Akzeptanz solcher Lernangebote erhöht werden muss.

Die LehrerInnenausbildung unterscheidet sich je nach Schulart sowohl im Eingangsniveau als auch in Umfang und Inhalten. Damit verstärkt sich die Problematik der Koordination über die Grenzen der einzelnen Schularten und Schulstufen hinaus. Insbesondere für den Bereich des Kindergartens wird immer wieder eine vergleichbare akademische Professionalisierung der Ausbildung angemahnt. Wie weit mit den neu gebildeten Pädagogischen Hochschulen eine grundsätzliche Änderung eintritt, bleibt abzuwarten. Die Notwendigkeit der Kooperation zwischen den verschiedenen an der Aus- und Fortbildung beteiligten Institutionen besteht.

Nach wie vor gilt es, spezifische Herausforderungen im Hinblick auf eine qualifizierte Ausbildung künftiger Sprachlehrkräfte anzugehen – dazu gehören insbesondere die Frage des Aufenthaltes im Bereich der Zielsprache als Bestandteil der Ausbildung, die Festlegung eines Mindestniveaus für die Sprachkompetenz, aber auch die Vermittlung von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik an die Lehrenden selbst sowie die Vorbereitung auf neue Aufgaben (CLIL, Kinder mit Migrationshintergrund u.Ä.) bereits während der Erstausbildung.

5. Innovationen im Fremdsprachenlernen

Innovationen stellen in Österreich aufgrund der langen Tradition der Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts einen bedeutenden Faktor der Ergänzung und Erweiterung des bestehenden Schulsystems dar. Im Sprachenbereich ist eine Wechselwirkung zwischen Anstößen von außen – insbesondere durch die Kooperation mit den Sprachenprojekten des Europarats sowie die Programme der EU – und Wirkungen nach außen zu erkennen. So sind z.B. die Impulse und Initiativen für die Gründung des Europäischen Fremdsprachen-zentrums weitgehend von Österreich ausgegangen, umgekehrt wirkt die Arbeit des Zentrums auch stark nach Österreich zurück.

Die im engeren Sinne mit Initiativen des Europarats und der EU verknüpften Projekte (wie z.B. die Sprachenportfolios) sind in Teil II (Kap. 8 und 9) dargestellt.

5.1 Kommunikativer Fremdsprachenunterricht

Die Diskussionen um eine Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts, wie sie der Europarat u.a. in den siebziger Jahren mit seinem Projekt *Teaching/ Learning Modern Languages for Communication* in Gang gesetzt hat (z.B. durch Schaffung der *Threshold levels* und des funktional-notionalen Unterrichtsansatzes⁷⁴), fand in Österreich in einer regen Schulentwicklungstätigkeit und umfassenden Neuorientierung der Fachdidaktik ihren Niederschlag. Mit der Lehrplanreform 1985 bzw. ab 1993 im BMHS-Bereich wurde eine bis heute prägende Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts eingeleitet und der funktional-notionale Ansatz erstmals unter dem Begriff „kommunikativer Fremdsprachenunterricht“ in österreichischen Lehrplänen verankert. Weiters widmete man sich einer verstärkten Analyse der Kompetenzen des/der einzelnen Schülers/in sowie der differenzierten Herangehensweise an das Sprachenlernen für unterschiedlich kompetente Lernende.

5.2 Fremdsprache als Arbeitssprache (FsAA / CLIL)

Anfang der neunziger Jahre wurde vom Bildungsministerium ein mehrjähriges Entwicklungs- und Unterstützungsprogramm „Englisch als Arbeitssprache“ (EAA) initiiert, das die Möglichkeiten bilingualer Unterrichtsformen für das österreichische Schulwesen auslotete. Der Terminus „Englisch (später: „Fremdsprache“) als Arbeitssprache“ (English as a medium of instruction) wurde gewählt, um der Definitionsbreite und damit Unbestimmtheit des Begriffes „bilingual“ zu entgehen (vgl. auch Kap. 9.4).

Um eine möglichst breite Zielgruppe erreichen zu können, bot das Projekt FsAA unterschiedliche Einsatzformen und -intensitäten an. So kann je nach Vorhandensein von Lehrkräften, organisatorischen Möglichkeiten und Materialien zu jedem beliebigen Thema kurzfristiger Projektunterricht mit FsAA abgehalten werden, können Einzelfächer durchgehend oder in überwiegendem Maße in einer Fremdsprache unterrichtet werden oder – z.B. nach schulautonomen Beschluss – neue Fächerkombinationen zwischen Sprache und Sachfach geschaffen werden. Das alles geschieht auf freiwilliger Basis, denn es gibt österreichweit keine Verpflichtung zur Anwendung von FsAA, die Einführung eines solchen Unterrichts ist durch einen einfachen Antrag an die zuständige Schulbehörde möglich.

Bilinguale Zweige und Schulen⁷⁵ bildeten sich in der gleichen Periode durch starke Eigeninitiative einzelner Schulen heraus, so dass es heute einige in Österreich gibt, wenn sie auch geografisch nicht gleichmäßig über alle Bundesländer verteilt sind. Neben Linz und Graz ist besonders Wien als ein Schwerpunkt des „bilingualen Lernens“ zu nennen. Nicht

⁷⁴ Van EK, J.A. (1977), *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Frome/London: Longman.

⁷⁵ Gemeinhin bezeichnen sich Schulen in Österreich, die fast den gesamten Fächerkanon in Deutsch und in einer oder mehreren Fremdsprachen unterrichten, als „bilinguale“ Schulen.

zuletzt aufgrund der großen internationalen Klientel wurden dort bilinguale „Schulsysteme“ geschaffen, die von der Grundschule bis zur Matura alle österreichischen Schulformen umspannen (Schulverbund „Vienna Bilingual Schooling“).⁷⁶

Die freiwillige, unkomplizierte Anwendung von FsAA förderte die Verbreitung der Idee, es war möglich, eine innovative Unterrichtsform in kleinen Schritten zu erproben und nach den vorhandenen Möglichkeiten in der eigenen Schule gegebenenfalls zu intensivieren. Erste statistische Auswertungen der Verbreitung im Jahr 1996 zeigten eine durchschnittliche Anwendungsquote von ca. 14% quer über alle Schultypen der Sekundarstufe, die Bandbreite reichte dabei von 7% in den Hauptschulen bis zu ca. 30% in berufsbildenden höheren Schulen. Neuere informelle Befragungen (2005) zeigen ein ähnliches Bild.⁷⁷

Die Nachteile des freien Zugangs zu dieser Unterrichtsform zeigten sich in der Unverbindlichkeit empfohlener Rahmenbedingungen, die Qualität der Unterrichtsführung blieb unüberprüfbar. Einzelne Schulen und Teile der Schulaufsicht setzen daher heute Qualitätsmaßstäbe und initiieren Fortbildungsangebote, um adäquate Unterrichtsführung und die Qualifikation von Lehrkräften (besonders im berufsbildenden Bereich) zu sichern.

Heute gilt FsAA als fixer Bestandteil des österreichischen Schulwesens, Unterrichtsmaterialien, Konzepte und Lehrerbildungskurse liegen vor. Das Entwicklungspotenzial dieser Unterrichtsform liegt aber darin, ihr einen klaren funktionalen Platz im Sprachenunterricht zu geben, d.h. zu überlegen, welche Einsatzmöglichkeiten den bestehenden Sprachenunterricht ergänzen, entlasten oder bereichern können. Gleichzeitig bedarf es einer Definition von sprachlichen und methodischen Grundqualifikationen von FsAA-LehrerInnen und möglicherweise eigener Lehrpläne oder Lehrplanergänzungen für ein erfolgreiches Miteinander von etabliertem Regelsprachenunterricht und Fremdsprache als Arbeitssprache.

5.3 Frühes Fremdsprachenlernen in der Grundschule⁷⁸

Die Vorreiterrolle Österreichs auf dem Gebiet des frühen Sprachenlernens wurde schon 1983 mit der Einführung der verpflichtenden Erstbegegnung mit einer Fremdsprache ab der dritten Schulstufe (im Alter von rund acht Jahren) begründet. Von 1994 an wurden mit der Erstellung von methodisch-didaktischen Unterrichtshilfen Schulversuche auf der Grundstufe I unterstützt und begleitet. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf das Anfang der 90er Jahre entwickelte „Integrierte Fremdsprachenlernen“ (Fremdsprache soll nicht losgelöst vom übrigen Unterrichtsgeschehen in der Grundschule gelernt werden) ab der ersten Klasse gelegt.

Diese Art des Fremdsprachenlernens verlangt eine ganz spezifische sprachliche und methodisch-didaktische Ausbildung der Lehrkräfte, die sich aber nur schrittweise realisiert.

Dieser neue Ansatz wurde im Herbst 1998 ins Regelschulwesen übernommen. Nach einer Übergangsphase von fünf Jahren bieten seit dem Schuljahr 2003/2004 alle Volksschulen eine Fremdsprache ab der 1. Schulstufe an.

Das österreichische Curriculum bietet eine Vielzahl von Sprachen für die Erstbegegnung in der Grundschule an, gewählt wird jedoch fast ausschließlich Englisch. Das ist teilweise in einem Mangel an für weitere Sprachen ausgebildeten Lehrkräften begründet, teilweise auch darin, dass die meisten Schulen der Sekundarstufe – auch auf Grund des Wahlverhaltens der Eltern – in der ersten Klasse kaum alternative Sprachen zu Englisch anbieten.

⁷⁶ Vgl. www.europabuero.ssr-wien.at ; www.wien.gv.at/ssr/allgemeines/vbs.html (Sept 2006).

⁷⁷ Vgl. Nezbeda, Margarete (2005), eaa-serviceheft 6. Praxisreihe. Überblicksdaten und Wissenswertes zu Fremdsprache als Arbeitssprache. Graz: ÖSZ.

⁷⁸ Vgl. www.oesz.at/grundschule (gekürzt und ergänzt).

Bedeutende Maßnahmen, um den frühen Fremdsprachenunterricht abzusichern, waren u.A. die Entwicklung von ein- und mehrsprachigen Materialien zum integrierten Sprachenunterricht⁷⁹ und die Mitgestaltung und Entwicklung von Materialien im Rahmen des Projektes EVLANG⁸⁰, die in Österreich unter dem Namen *KIESEL*⁸¹ firmieren. Diese *KIESEL*-Materialien (10 Bände) bringen Kinder mit einer Vielzahl von Weltsprachen in Kontakt und wecken ihre Neugier und ihren Sprachforschungsdrang. Hauptziele sind Sprachwahrnehmung, Sprachenvergleich, Annehmen von Anderssein, Toleranz, beginnendes Kulturverständnis.

Wie schon erwähnt, ist die Möglichkeit der Sprachenwahl gerade in der Grundschule besonders vielfältig, wird aber praktisch zu wenig genutzt; auch die Ergebnisse des Grundschul-Sprachenunterrichts sind heterogen. Mögliche Ursachen liegen im offenen Konzept (rahmenhafter Lehrplan, integratives Prinzip des Unterrichts in den ersten beiden Lernjahren) und der Grundschullehrer- und -pädagogenausbildung, die außer Englisch nur an manchen Standorten Französisch oder Italienisch anbietet.⁸² Der Einsatz spezieller Sprachlehrkräfte in der Grundschule könnte zu einem vielfältigeren Sprachenangebot führen, diese Möglichkeit wird aber andererseits aus pädagogischen Gründen in Frage gestellt.

5.4 Bildungsstandards für Fremdsprachen

Für die Unterrichtssprache Deutsch, für Englisch sowie für Mathematik wurden outputorientierte Regelstandards entwickelt, die beschreiben, welche Kompetenzen von Lernenden nach Abschluss der Sekundarstufe I mit 14 Jahren nachhaltig erworben worden sein sollen. Diese Bildungsstandards dienen dazu, einheitliche Orientierungshilfen in einem Schulsystem zu schaffen, das durch zunehmende Autonomisierungs- und Dezentralisierungsmaßnahmen heterogener wird. Bildungsstandards sollen dem Schulsystem Rückmeldungen über die Erreichung von Unterrichtszielen geben (*system monitoring*). Außerdem sollen dadurch internationale Entwicklungen (vgl. Sprachenindikator der Europäischen Union) auf nationaler Ebene komplementiert werden. Zurzeit werden Standards für Englisch an den BHS erstellt.

Die österreichischen Bildungsstandards für Fremdsprachen basieren auf dem aktuell gültigen Lehrplan und – wie auch das Europäische Sprachenportfolio (vgl. Kap. 9.2) – auf dem GERS.

Die Bildungsstandards für Fremdsprachen wurden durch ca. 300 praxisorientierte Anwendungsbeispiele verdeutlicht und erprobt, die ebenfalls auf dem GERS basieren. Die Anwendungsbeispiele sollen die Bildungsstandards den Schulen näher bringen und Lehrenden dabei helfen, ihren Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden optimal auf die Erreichung der Bildungsstandards vorbereitet werden können. Außerdem sind – ähnlich wie für das ESP – Fortbildungsmaßnahmen im Gange.

Erste Tests zu rezeptiven Fertigkeiten wurden vom Testzentrum an der Universität Klagenfurt im Mai 2006 durchgeführt. Es ist nach der Erprobungsphase daran gedacht, jährlich einen bestimmten Prozentsatz von SchülerInnen der Sekundarstufe I einem Testverfahren zu unterziehen und daraus die notwendigen Schlüsse für Steuerungsmaßnahmen zu ziehen.

⁷⁹ Vgl. die Reihe ZOOM des ÖSZ (Informationen und Downloads unter www.oesz.at im Arbeitsbereich GS).

⁸⁰ Eveil aux langues – EU-Projekt unter der Federführung von Michel Candelier.

⁸¹ Kinder entdecken Sprachen: Erprobung von Lehrmaterialien. (Zu finden unter: www.oesz.at im Arbeitsbereich Publikationen).

⁸² So werden z.B. in Wien Modelle wie z.B. FIP ([Français intégré à l'école primaire](#)) und SIB ([Scuola elementare italiana bilingue](#)) unter Verwendung von *Native Speaker Teachers* durchgeführt.

5.5 Innovationen fördern und vernetzen – wer macht das in Österreich?

Die österreichische Schulinnovationstradition beruht stark auf Entwicklungen, die von den Lehrkräften mitbestimmt werden. Dabei werden entweder Anstöße direkt von Lehrenden geliefert oder langfristige Entwicklungsmaßnahmen in engem Kontakt mit den PraktikerInnen (z.B. durch entsprechende Arbeitsgruppen) durchgeführt; schlussendlich sind es Lehrkräfte, die in der Erprobung bzw. Akzeptanz und Umsetzung der Prüfstein für Neuerungen sind.

Die zentrale und regionale Schulaufsicht bemüht sich um kontinuierliche pädagogische wie administrative Erneuerung und zeigt Offenheit für eine Dezentralisierung. Die Ausbildung eines fachbezogenen Bildungsmanagements ist seit Jahren ein Ziel, eigene fachdidaktische Zentren sollen demnächst an Universitäten geschaffen werden.

Universitäre Fachinstitute und die vor wenigen Jahren eingerichteten universitären Sprachenzentren verstehen sich einerseits als Brücke zwischen (internationaler) Forschung, Sprachenpolitik und Praxis, andererseits als Sprachenschulen mit hohem Anspruch. An den Philologien hat sich in den letzten Jahren eine substantielle Verstärkung der fachdidaktischen Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften vollzogen.

Pädagogische Akademien und Pädagogische Institute, die sich bisher der Lehreraus- bzw. -weiterbildung gewidmet haben, werden zu Pädagogischen Hochschulen fusioniert.

Institute⁸³, wie das *Center für berufsbezogene Sprachen* (CEBS), das *Europabüro* des Stadtschulrates für Wien, das *Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum* (ÖSZ) oder das *Speak* (Sprachen in Europa – Animations- und Kommunikationszentrum), um nur einige zu nennen, leisten einen substantiellen Beitrag zur Spracheninnovation in Österreich.

Initiativen wie das *Europasiegel für innovative Sprachenprojekte* (ESIS)⁸⁴ oder das *Spracheninnovationsnetzwerk* (SPIN)⁸⁵ unterstützen Innovationen durch Bekanntmachung und bei der Entwicklung, Durchführung und Evaluation.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich Österreich seit mehreren Jahrzehnten einer wachen und vielfältigen „Innovations-Szene“ erfreut, die europäische Entwicklungen mitbestimmt und praxisnah umsetzt. Eine der Herausforderungen für die nächsten Jahre wird es jedoch sein, die vielfältigen lokalen wie nationalen Interessen, Ideen und Einzelinitiativen verschiedenster beteiligter Personen und Institutionen im Sinne einer gemeinsamen nationalen Sprachenpolitik synergetisch zu bündeln.

Fragen der Dissemination und Breitenwirkung, insbesondere, was Projekte über die englische Sprache hinaus betrifft, bedürfen weiterhin einer sorgfältigen Bearbeitung. Dabei könnten die mit Englisch gemachten Erfahrungen im Bereich des Frühbeginns wie auch bei CLIL für andere Sprachen fruchtbar gemacht werden.

⁸³ In alphabetischer Reihenfolge.

⁸⁴ Vom ÖSZ im Auftrag des BMUKK, BMWF und der Nationalagentur Lebenslanges Lernen durchgeführt.

⁸⁵ Vom ÖSZ entwickelt und durchgeführt.

6. Sprachenlernen außerhalb des formalen Systems

Vor, neben und nach dem formalen Sprachenlernen im regulären Schul- und Hochschulsystem bestehen weitere Möglichkeiten, sich auf dem Wege des lebenslangen Lernens Fremdsprachenkenntnisse anzueignen. Im Jahr 2003 lagen Fremdsprachenkurse nach dienstleistungsorientierten Kursen (20%), Kursen in Sozialwissenschaften und Recht (16%), Computerkursen (15%) und gesundheitsorientierten Kursen (12%) an fünfter Stelle.⁸⁶ Hochgerechnet 127.900 Befragte (9%) lernten in diesem Jahr in ihrem letzten Kurs eine Fremdsprache. 70% dieser Personen gaben überraschenderweise an, dass der Kursbesuch hauptsächlich aus privaten Gründen erfolgt sei, obwohl gerade in Unternehmen immer häufiger Fremdsprachenkenntnisse als Qualifikation gefragt sind.

6.1 Fremdsprachenbedarf der Wirtschaft

In einer im Jahre 2005 in dieser Form erstmalig durchgeführten Studie des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW)⁸⁷ gaben 86% der befragten Betriebe an, dass im Unternehmen Fremdsprachenkenntnisse benötigt werden, davon hauptsächlich Englisch (über 80%), gefolgt von Italienisch (30%) und Französisch (26%), danach Ungarisch und Spanisch mit 10% und Slowenisch, Russisch, B/K/S und Tschechisch mit 9%. Nach Meinung von 64% der Unternehmen wird der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in den nächsten Jahren stark bzw. leicht zunehmen, 35% beurteilen ihn in etwa gleich bleibend. Interessant ist die Antwort auf die Frage, welche Fremdsprachen in Zukunft vermutlich an Bedeutung gewinnen werden – 57% geben Englisch an, 20% Italienisch, aber bereits 16% Tschechisch, 14% Ungarisch und Russisch, 12% Slowenisch und Französisch und 11% Slowakisch und B/K/S. Nur 9% geben Spanisch an und 6% Chinesisch. Nur 55% der Unternehmen bieten trotz dieses Bedarfs ihren MitarbeiterInnen selbst die Möglichkeit, sich im Fremdsprachenbereich aus- und/oder fortzubilden, wobei diese Zahl von der Größe der Unternehmen abhängig ist.

Da Fremdsprachenkenntnisse von den Unternehmen offensichtlich als Bringschuld der ArbeitnehmerInnen gesehen werden, die bereits in der Schule bzw. Hochschule sowie Universität zugrunde gelegt worden sein müssen, müsste sich das Sprachenangebot bzw. die Sprachenwahl in den formalen Bildungseinrichtungen diesen Bedürfnissen der Wirtschaft anpassen. Die Studie ortet außerdem Verbesserungspotenzial in Bezug auf Auslandsaufenthalte, den Einsatz von Native Speakers im Unterricht, das Unterrichten einer Fachsprache, den frühzeitigen Beginn der Fremdsprachenvermittlung, Kommunikation (es werden hauptsächlich mündliche Kompetenzen benötigt) und die LehrerInnenaus- und -weiterbildung.

Die überwiegende Anzahl der Fremdsprachenweiterbildung (auch der beruflichen) findet in Einrichtungen der Erwachsenenbildung statt, in überwiegendem Ausmaß besuchen die ArbeitnehmerInnen Sprachkurse, und diese finden wiederum zu 80% in externen Einrichtungen statt und zu 33% in den Firmen, aber mit externen TrainerInnen, zu 37% sind es allgemein sprachliche, zu 29% berufsbezogene Kurse.

⁸⁶ Quelle: Statistik Austria (2004). Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien, S. 34. Vgl. [ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf](http://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf) (4.9.06).

⁸⁷ Archan, Sabine / Dornmayr, Helmut (2006). Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. IBW-Schriftenreihe Nr. 131. Wien.

6.2 Organisation des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung

Mit dem Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens hat sich die Republik Österreich zur finanziellen und strukturellen Sicherstellung der Erwachsenenbildung verpflichtet, auf Bundesebene ist die allgemeine Erwachsenenbildung im BMUKK angesiedelt, jedoch sind – vor allem im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung – auch andere Ministerien für die Erwachsenenbildung zuständig.

Die verschiedenen Erwachsenenbildungs-Organisationen Österreichs arbeiten in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) – gegründet 1972 – zusammen. Die in der KEBÖ vertretenen Verbände sind nicht gewinnorientiert, sie leisten eine kontinuierliche und planmäßige Bildungsarbeit und unterhalten österreichweit Zweigstellen, insgesamt zählten die KEBÖ-Mitglieder im Arbeitsjahr 2003/2004 5,13 Millionen Teilnahmen bei 205.000 Veranstaltungen.

Große Anbieter im Sprachenbereich sind die Volkshochschulen, das bfi (Berufsförderungsinstitut, eine Bildungseinrichtung der ArbeitnehmerInnenorganisationen) und das WIFI (das Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich). Aufgrund der Diversität der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich gibt es jedoch keine gemeinsame Statistik über das Kursangebot und die Kursteilnahme an Sprachkursen, die Dokumentation in diesem Bereich ist unbefriedigend. Eine 2002/2003 durchgeführte repräsentative Befragung⁸⁸ bei ÖsterreicherInnen über 15 Jahren zur Weiterbildung in Österreich ergab, dass 16% in den letzten 10 Jahren außerhalb von Schule und Universität eine oder mehrere Sprachen gelernt hatten – davon gaben 31% an, dies an der Volkshochschule getan zu haben, 18% im WIFI und 6% im bfi. Die Erwachsenenbildung bietet v.a. auch selten unterrichtete/gelernte Sprachen an, die im formalen Schulsystem keine Berücksichtigung finden.

Den Statistikberichten des VÖV⁸⁹ sind folgende Daten zu entnehmen: Der Sprachenbereich nimmt innerhalb der VHS ständig an Bedeutung zu, im Arbeitsjahr 2003/2004 verzeichnete er die zweitmeisten Teilnahmen mit 27,7% aller Teilnahmen. Zur Sprachenwahl: Die VHS bieten in allen Bundesländern ein sehr breites Spektrum an Sprachkursen an (in Wien bis zu 60 unterschiedliche Sprachen). Englisch ist in fast allen Bundesländern die am häufigsten besuchte Sprache, gefolgt von DaF/DaZ, Spanisch, Italienisch und Französisch sowie im Burgenland Ungarisch. Kurse in ÖGS werden in der Steiermark und in Wien abgehalten, das Angebot der anderen Minderheitensprachen variiert von Region zu Region. An den VHS Wien und Niederösterreich lernen ungefähr 200 Personen Slowakisch und die VHS der burgenländischen Roma bietet in Oberwart, Eisenstadt und Oberpullendorf Sprachkurse in Romanes an. Neben allgemein sprachlichen Kursen bieten die VHS auch fach- und berufsbezogene Sprachkurse sowie prüfungsvorbereitende Sprachkurse an, die auf verschiedene Zertifikate wie ÖSD und TELC vorbereiten. Eine zunehmend wichtige Rolle spielt Deutsch als Zweitsprache-Kurs, v.a. für MigrantInnen, im Zusammenhang mit Maßnahmen wie der Integrationsvereinbarung: Im Arbeitsjahr 2003/04 wurden ca. 1140 Kurse mit ca. 18.000 TeilnehmerInnen an VHS in ganz Österreich abgehalten.

Seit Bestehen des Wettbewerbs „Europasiegel für innovative Sprachenprojekte“ haben sich verschiedene VHS elf Mal beworben und in vier dieser Fälle wurden sie mit dem „Europasiegel“ ausgezeichnet. Sie demonstrieren so das Innovationspotenzial an den österreichischen VHS (Nähere Informationen zu den Projekten: www.oesz.at/esis):

⁸⁸ Filla, Wilhelm (2003). Spracheninstitut Volkshochschule. Neue empirische Befunde. In: Die österreichische Volkshochschule 208/ Juni 2003. S. 14-22.

⁸⁹ VÖV (2005). Statistikbericht 2005 für das Arbeitsjahr 2003/2004. Wien: VÖV-Materialien 40. Vgl. Tab. 29 im Anhang.

- VÖV – Lehrgang „Lust auf Sprache“ – Siegel 1999
- VVV – Ein Sprachenportfolio für Wien – Siegel 2002
- VHS der Burgenländischen Ungarn – Ungarisch Plus – Siegel 2003
- VHS Ottakring – Alfa-Zentrum für MigrantInnen – Siegel 2004

Im Berufsförderungsinstitut Österreich (bfi) als einem zweiten großen Anbieter der Erwachsenenbildung entfielen im Arbeitsjahr 2005 15% der Teilnahmen auf Sprachkurse, wobei die Angebotspalette 30 Sprachen umfasste, darunter – neben den großen Fremdsprachen – auch zahlreiche seltener verwendete Sprachen und Minderheitensprachen. Neben allgemein sprachlichen Kursen sind fachsprachliche Kurse und Kurse, die mit international anerkannten Zertifikaten abschließen (ÖSD, Cambridge Certificates, DELF) besonders stark nachgefragt. 2001 wurde von den Berufsförderungsinstituten die „European Language Licence“ (ELL) entwickelt, die als Nachweis für Fremdsprachenkenntnisse derzeit in acht Sprachen auf je vier Niveaustufen (bis A2 des GERS) erworben werden kann.

Aus-, Fort- und Weiterbildung der ErwachsenenbildnerInnen

In Österreich sind rund 100.000 Personen in der Erwachsenenbildung tätig. Sie arbeiten haupt- oder nebenberuflich, ehrenamtlich oder als so genannte „Neue Selbstständige“ in einem Feld, das ebenso ausdifferenziert wie wenig überblickbar scheint. Es gibt kein einheitliches Ausbildungssystem, meist erfolgt die Ausbildung berufsbegleitend als Fort- und Weiterbildung: Am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang in Strobl, das die Rolle einer Plattform und eines Vernetzungsorts für innovative Entwicklungen des Fremdsprachenlernens in der Erwachsenenbildung einnimmt, an den Pädagogischen Akademien und in Fortbildungsangeboten der verschiedenen Trägerinstitutionen der Erwachsenenbildung. Als Beispiel der zunehmenden Professionalisierung des Berufsbildes kann das Projekt „Weiterbildungsakademie“ des VÖV gelten, das im Jänner 2007 starten soll,⁹⁰ sowie die Ausbildung zum/zur TrainerIn für Englisch als Fremd-/Zweitsprache, die das Berufsförderungsinstitut Wien seit einigen Jahren in Kooperation mit der Universität Cambridge anbietet, mit der die Qualifikation „Certificate in English Language Teaching to Adults“ (CELTA) erworben wird.

6.3 Initiativen von Unternehmen und Vereinen

Neben den in der KEBÖ organisierten Erwachsenenbildungverbänden bieten auch Unternehmen und andere Vereine Aus- und Weiterbildung in Fremdsprachen an. Eine Zusammenstellung dieser Träger kann nur rein exemplarisch sein und erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.⁹¹

Wie im Abschnitt über den Bericht des IBW⁹² bereits festgestellt, bieten 55% der **Unternehmen** Sprachaus- und -fortbildungsmaßnahmen an und zwar im Detail 85% der Großbetriebe, 78% der Mittelbetriebe, 55% der Kleinbetriebe und 38% der Kleinstbetriebe. Die Mehrheit der Betriebe (37%) bietet allgemeine Sprachkurse an, gefolgt von fach- und berufsbezogenen Sprachkursen (29%). Einzeltrainings rangieren – auch aus Kostengründen – mit einigem Abstand (11%) hinter den Sprachkursen an dritter Stelle. 8% der Betriebe ermöglichen ihren MitarbeiterInnen auch Auslandsaufenthalte, E-Learning wird nur in 5% der Betriebe verwendet. In 66% der Betriebe trägt der Betrieb die Kosten der Ausbildung zur

⁹⁰ Vgl. www.erwachsenenbildung.at/berufsfeld/berufsbild/berufsbild.php (1.9.06).

⁹¹ Erwähnt werden soll hier auch das Sprachinstitut des österreichischen Bundesheeres in Wien, das neben Übersetzen, Dolmetschen und Terminologiearbeit auch allgemein sprachliche und fachsprachliche Kurse für Angehörige des Heeres und die fachsprachliche Vorbereitung ausländischer Soldaten auf militärische Lehrgänge in Österreich anbietet.

⁹² Archan / Dornmayr (2006). Op.cit.

Gänze, in 31% der Betriebe teilen sich ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen die Kosten. Die TrainerInnen kommen zum Großteil aus Einrichtungen der Erwachsenenbildung, aber auch private Vereine übernehmen die Sprachausbildung und in 5% der Fälle stellen die Betriebe eigene TrainerInnen. Lt. Auskunft des Slowakischen Schulvereins lernen in Firmen oder privaten Institutionen – Speditionsfirmen, Banken, AUA, Freiwillige Feuerwehr, Polizei, Zollbeamte etc. – derzeit ca. 200 Personen Slowakisch.

Initiativen von Vereinen: Einige wenige private Anbieter haben sich auf den frühen Fremdsprachenunterricht spezialisiert und bieten Englischkurse für Kinder zu Hause, in der Sprachschule oder im Kindergarten an. Weiters bieten sehr viele private Anbieter so genannte Sommercamps mit Fremdsprachen für Kinder und Jugendliche an.

Neben den in Kap. 4 erwähnten Initiativen von und für Kindergärten seien noch folgende Projekte mit **Sprachkursen für Kinder und Jugendliche** beispielhaft erwähnt, durchaus im Bewusstsein, dass eine derartige Auswahl immer in einem gewissen Ausmaß subjektiv ist:

- SOVA, der Slowakische Schulverein in Wien bietet Slowakischkurse als Muttersprache und als Fremdsprache auch für Kinder an (derzeit ca. 50 Kinder). Auch andere Vertretungen der autochthonen Minderheiten bieten Sprachkurse für Kinder und Jugendliche an.
- Der Österreichische Gehörlosenbund bietet ÖGS-Kurse für Jugendliche an.⁹³
- Der Verein Projekt Integrationshaus in Wien ermöglicht Kindern im Vorschulalter den Zugang zu Mehrsprachigkeit. Dieses Projekt wurde 2003 mit dem „Europasiegel für innovative Sprachenprojekte“ ausgezeichnet.
- Weitere interessante Projekte privater Anbieter finden sich unter www.oesz.at/esis.

Verschiedene Vereine bieten **Sprachkurse für Erwachsene** an. Auch diese Aufzählung kann nur exemplarisch sein und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

- Die Kinderfreunde Tirols haben den Cin Ali Lernklub gegründet, dessen Hauptziel die Förderung des Sprachenlernens der Erziehungsberechtigten der betroffenen Einwanderer-Familien, insbesondere der Frauen auf dem Land, ist. („Europasiegel für innovative Sprachenprojekte 2004“ – www.oesz.at/esis).
- Der Verein WITAF in Wien bietet Kurse für Erwachsene in ÖGS an.⁹⁴
- Die verschiedenen Minderheitenvertretungen bieten Kurse in ihren Sprachen an, so bietet z.B. das Roma-Service im Burgenland zwei Mal wöchentlich Kurse in Romanes an.
- Das Kroatische Kultur- und Dokumentationszentrum bietet E-Learning-Sprachkurse für Erwachsene an (vgl. Kap. 7).
- Das Jüdische Berufliche Bildungszentrum (JBBZ) in Wien bietet Unterricht in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an. Der Schwerpunkt liegt auf Deutsch als Berufs- und Arbeitssprache („Europasiegel für innovative Sprachenprojekte 2002“ – www.oesz.at/esis).

⁹³ www.oegl.at (5.9.06).

⁹⁴ www.witaf.at (5.9.06).

Im Verband Campus Austria (www.campus-austria.at) haben sich Einrichtungen zusammengeschlossen, die Deutsch als Fremdsprache-Kurse anbieten und dabei festgelegte Qualitätsstandards einhalten.

Zusammenfassend ist festzustellen: Fremdsprachenvermittlung außerhalb des formalen Bildungssystems findet in Österreich in vielfältigen Formen und Einrichtungen statt. Um den zunehmenden Anforderungen gerecht zu werden, wäre die kontinuierliche Dokumentation und Vernetzung der Entwicklungen als Voraussetzung für eine gezielte Planung und Diversifizierung sowie die Etablierung einer systematischen und zielgruppenspezifischen Sprachlehrforschung wünschenswert. Auch die Entwicklung von allgemeinen Standards für die Qualifikation von Sprachlehrkräften für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung wäre anzustreben.

7. Maßnahmen und Initiativen zur Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfelds in Österreich

Parallel zu inhaltlichen Entwicklungen und Innovationen auf der Ebene des Bildungswesens müssen auch Maßnahmen zur Förderung des Sprachenlernens ergriffen werden, die außerhalb des Bildungssektors Mehrsprachigkeit fördern und das Bewusstsein für sprachliche Vielfalt in der Bevölkerung stärken. Im Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt fordert die Europäische Kommission die Mitgliedsstaaten auf, die „Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfelds“ zu unterstützen.⁹⁵

Das **Europäische Jahr der Sprachen 2001** (vgl. Kap. 8) führte auch in Österreich zu Maßnahmen, die das Sprachenbewusstsein in der Gesellschaft förderten. Auf sprachpolitischer Ebene wurde das Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO) etabliert, das als strategisches und operatives Gremium den Gesamtprozess der Umsetzung der bildungspolitischen Ziele unterstützt. Mehr als 300 Organisationen setzten an die 500 Aktivitäten – es entstanden Kooperationen und Vernetzungen, die großteils heute noch bestehen.⁹⁶ Beispielhaft im Jahr der Sprachen waren Aktivitäten wie z.B. ein Sprachenmonat in der Stadt St. Pölten (NÖ) mit vielfältigen Veranstaltungen (Sprachpavillon am Rathausplatz, Straße der Sprachen, Konzerte) unter Beteiligung von Schulen, Vereinen, Partnerstädten und der breiten Bevölkerung. Ermöglicht wurde dieses umfassende Programm vor allem durch die Bereitschaft politischer EntscheidungsträgerInnen, diverse Aktivitäten auch finanziell zu unterstützen. Es wäre wünschenswert, wenn sich aus Anlass des Europäischen Sprachentages künftig ähnliche Aktionen durchführen ließen.

Der jährliche **Europäische Tag der Sprachen (ETS)** fördert auch in Österreich weiterhin die Schaffung sprachenfreundlicher Umfeldler. Vor allem Schulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Vereine, Pädagogische Akademien und Institute, Fachhochschulen und universitäre Institute nehmen diesen Aktionstag zum Anlass und weisen so auf ihr sprachliches Angebot hin. 2006 wurden dem österreichischen ETS-Koordinationsbüro mehr als 100 Aktivitäten und Projekte gemeldet. Seit 2001 stiegen die Beteiligungen um mehr als ein Drittel. Informationstage, Sprachenfeste, Sprachschnupperkurse, Konferenzen und Workshops leisten einen wertvollen Beitrag zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit.⁹⁷ Beispielhaft sind Maßnahmen wie z.B. jene der steirischen BHAK Weiz, wo SchülerInnen zu Lehrenden wurden und Gemeindebediensteten ihrer Stadt Schnupperkurse anboten. Das BG Lustenau (Vorarlberg) bietet 2006 in allen Oberstufenklassen im Regelsprachunterricht eine dreistündige Einführung in eine an der Schule NICHT unterrichtete Fremdsprache an (Griechisch, Tschechisch, Ungarisch, Italienisch, Russisch und Türkisch). Einrichtungen der EB veranstalten jedes Jahr Spracheninformationstage und bieten kostenlose Spracheinstufungstests. Durch eine stärkere Vernetzung könnten neben Schulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen auch die Bundesländer, Städte und Gemeinden stärker eingebunden und zu Maßnahmen im Rahmen des Tags der Sprachen motiviert werden.

Eine weitere Maßnahme zur Förderung des Sprachenbewusstseins in Österreich ist der Wettbewerb **Europasiegel für innovative Sprachenprojekte (ESIS)**. Dieser von der Europäischen Kommission 1997 ins Leben gerufene Wettbewerb wird in 30 Ländern dezentral durchgeführt und hat sich in Österreich bereits etabliert.⁹⁸ Es sind in hohem Maße

⁹⁵ Europäische Kommission: Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt. Aktionsplan 2004-2006. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, S. 13-15. Download des Aktionsplans unter: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf (12.1.07).

⁹⁶ Vgl. BMBWK / ÖSZ (2002). Lust auf Sprachen. Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 in Österreich. Wien, S. 19.

⁹⁷ Vgl. die ETS-Webseite www.oesz.at/ets für alle bisher durchgeführten Aktivitäten in Österreich. Zur internationalen Durchführung des ETS siehe die Webseite des Europarates unter www.coe.int/edl. Auf internationaler Ebene wird der ETS gemeinsam vom Europarat und dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates koordiniert.

⁹⁸ Siehe www.oesz.at/esis für detaillierte Informationen zum ESIS-Wettbewerb in Österreich und für Informationen zu allen seit 1998 eingereichten und ausgezeichneten Projekten Österreichs sowie auch für die ESIS-Broschüren, die als Downloads zur

ESIS-Initiativen, die dazu beitragen, Menschen Lust auf das Sprachenlernen zu machen. Auch weniger häufig gelernte Sprachen, Minderheiten- und Migrationssprachen stehen in einigen der ausgezeichneten Projekte im Mittelpunkt. Drei prämierte Initiativen seien hier beispielhaft angeführt:

- *Interkulturelle Pädagogik in Niederösterreichs Landeskinderärten (Amt der Niederösterreichischen Landesregierung: Abteilung für Kindergärten und Schulen) (vgl. auch Kap. 4)*
Auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt in den Kindergärten reagierte die Abteilung für Kindergärten und Schulen der NÖ Landesregierung durch ein innovatives Konzept: Rund 200 niederösterreichische Kindergärten werden durch 32 speziell ausgebildete so genannte „Interkulturelle Mitarbeiterinnen“ mit nichtdeutscher Muttersprache betreut und beraten, für die in Niederösterreich eine eigene Ausbildung geschaffen wurde. In diesen Kindergärten wird die Erstsprache der Kinder gefördert, gleichzeitig ist die Mehrsprachigkeit präsent, so dass auch die deutschsprachigen Kinder profitieren.⁹⁹
- *Digitale Mehrsprachigkeit: Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum im Burgenland (vgl. auch Kap. 6)*
Für die Sprachen Kroatisch, Ungarisch und Romanes wurden digitale Sprachkurse erstellt, die sich an EinsteigerInnen richten. Die Erarbeitung solch modernen Unterrichtsmaterials für diese Sprachen ist beispielhaft und stellt einen wichtigen Schritt zur zeitgerechten Vermittlung dieser wenig verbreiteten Sprachen dar – für das Burgenland-Romanes ist es überhaupt der erste digitale Sprachkurs.
- *equalizent – Qualifikationszentrum für gehörlose und schwerhörige Personen in Wien*
Das Kompetenzzentrum equalizent bietet ein mehrmonatiges Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebot zur Qualifizierung von gehörlosen und schwerhörigen Personen unterschiedlicher Kulturen an, das Kurse in ÖGS, American Sign Language, Deutsch als Fremdsprache, Deutscher Schriftsprache, Englisch, EDV und Persönlichkeitsbildungskurse umfasst. Weiters trägt equalizent auch zur Weiterentwicklung der ÖGS bei, indem für viele Fachausdrücke neue Fachgebärden gefunden und dokumentiert werden.

Eine weitere wichtige Maßnahme zur Förderung eines sprachenfreundlichen Umfeldes sind **Mobilitätsmaßnahmen**, die eine Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen ermöglichen. Dazu tragen vor allem **EU-Programme** bei.¹⁰⁰ Die Beteiligung österreichischer Einrichtungen an diesen Programmen steigt seit 1995 kontinuierlich an: 2005 wurden von der Europäischen Kommission insgesamt 26 LINGUA-Projekte genehmigt, in sieben davon wirken österreichische Organisationen als Projektpartner mit. Neben Lingua wird der Fremdsprachenerwerb auch in Projektpartnerschaften im Erwachsenenbildungsbereich (GRUNDTVIG) gefördert. 2006 wurden in Österreich 94 Lernpartnerschaften genehmigt. Im Rahmen von LEONARDO DA VINCI (berufliche Bildung) bezuschusste die Europäische Kommission 2005 295 Projekte, 13 davon sind österreichischer Provenienz, bei dreien dieser 13 Projekte handelt es sich um Sprachenprojekte. Die Aktion ERASMUS (tertiärer Bereich) nahmen 2005/06 4.195 ordentlich Studierende österreichischer Universitäten in Anspruch. Diese Zahl erscheint im Vergleich zur Gesamtzahl der Studierenden relativ gering, im europäischen Vergleich ist die Beteiligung jedoch gut. Die Zahl der ins Ausland gehenden ERASMUS-Studierenden hängt von mehreren Komponenten ab – u.a. auch von den zu

Verfügung stehen.

⁹⁹ Ähnlich wird in Tirol (Amt der Tiroler Landesregierung: Abteilung Bildung) mit Hilfe von muttersprachlichen Stützkräften die Erstsprache der Kinder gefestigt und die Zweitsprache Deutsch aufgebaut.

¹⁰⁰ Vgl. im Folgenden www.sokrates.at, www.leonardodavinci.at und www.erasmus.at. Informationen auf EU-Ebene finden sich unter http://ec.europa.eu/education/index_de.html (12.1.07).

vergebenden Plätzen an ausländischen Hochschulen. Neben den EU-Programmen erlauben eine Reihe weiterer Programme in einzelnen Studien die Förderung der Mobilität und des Sprachenlernens. So können z.B. jährlich mit Hilfe eines Stipendiums ca. 40 österreichische Studierende Deutsch als Fremdsprachen-Praktika innerhalb und außerhalb Europas absolvieren und dabei Sprache und Kultur des Gastlandes kennen lernen.

Schulpartnerschaften und SchülerInnenaustausche werden von drei Stellen bei der Durchführung von Austausch und Projektwochen mit ausländischen Partnerschulen maßgeblich unterstützt: vom BMUKK, der österreichischen Nationalagentur Lebenslanges Lernen und vom Interkulturellen Zentrum (IZ), das vor allem Hilfe bei der Suche nach Partnerschulen für Austausch mit ost- und südosteuropäischen Ländern sowie organisatorische und rechtliche Beratung anbietet. Diverse Organisationen regeln und koordinieren diese Austausche wie z.B. AFS – Austauschprogramme für interkulturelles Lernen oder AIFS – American Institute for Foreign Study. Eine Auswahlliste von Anbietern ist auf der in der Fußnote¹⁰¹ genannten Webseite des BMUKK aufgelistet, ebenso eine gesetzliche Verordnung, die Dauer und Ausmaß dieser Aktivitäten regelt. Es sind derzeit keine statistischen Daten darüber verfügbar, wie viele junge LernerInnen über diese speziellen Organisationen an Austausch teilnehmen. Das Programm COMENIUS fördert Projekte aller Schultypen inkl. vorschulischer Einrichtungen. Unter den 85 österreichischen COMENIUS-Projekten (d.h. österreichische Schulen als koordinierende Stellen), die 2005 von der Europäischen Kommission bezuschusst wurden, befinden sich neun Sprachenprojekte.¹⁰²

Nicht nur SchülerInnen und Studierende bringen ihre Erfahrungen aus ihrer Begegnung mit fremden Sprachen und Kulturen bei ihrer Rückkehr ein, auch **österreichische FremdsprachenassistentInnen und LektorInnen**, die im Ausland tätig waren, kehren mit einer sprachlichen Kompetenz zurück, die sie vielfach auf ihren weiteren beruflichen Lebenswegen im Inland nützen.¹⁰³ Jährlich arbeiten 230 junge österreichische Sprachenstudierende als FremdsprachenassistentInnen im Ausland, um Unterrichtserfahrung zu sammeln und ihre Sprach- und Landeskenntnisse zu erweitern. Allerdings erhalten nicht alle österreichischen FremdsprachenassistentInnen im Ausland Arbeitsverträge, da einige Länder (z.B. Italien) statt eines Arbeitsvertrags die Leistung mittels Stipendien bezahlen. Dies erweist sich arbeitsrechtlich durch fehlende Sozialleistungen für die Studierenden als eher ungünstig und hemmt die Mobilität. Ausländische FremdsprachenassistentInnen, die in Österreich arbeiten, erhalten einen Arbeitsvertrag von der Schulbehörde. An europäischen und außereuropäischen Hochschulen arbeiten derzeit weltweit 131 österreichische LektorInnen an 135 Standorten an der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur des deutschen Sprachraums.

Österreichische LehrerInnen des Primar- und des Sekundarbereichs können sich über Ausschreibungen des BMUKK um Stellen an Österreichischen, Deutschen oder Europäischen Schulen im Ausland bewerben. Dadurch erhalten auch LehrerInnen im Dienst die Möglichkeit zur intensiven Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen. Von den dadurch stark erhöhten sprachlichen und kulturellen Kompetenzen profitiert vor allem der Unterricht in bilingualen bzw. CLIL-Projekten.

Für LehrerInnen im Dienst bietet das BMUKK zusätzlich auch mehrwöchige Besuche an Schulen in verschiedenen europäischen Ländern als „pädagogische Aufenthalte“ an.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Um ein sprachenfreundliches Umfeld in möglichst vielen gesellschaftlichen Bereichen zu fördern, bedarf es weiterhin der Mitwirkung vieler

¹⁰¹ Vgl. www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/is/schulbesuch_ausland.xml; www.lebenslanges-lernen.at; www.iz.or.at (11.1.07).

¹⁰² Vgl. Sokrates Nationalagentur Österreich, Hg. (2006). SOKRATES-Tätigkeitsbericht 2005. Wien, S. 6.

¹⁰³ Nähere Informationen über österreichische FremdsprachenassistentInnen und -lektorInnen im Ausland unter www.oek.at sowie auf der Homepage des Bildungsministeriums unter: www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/index.xml (Bereich „Lehren und Lernen im Ausland“) (14.03.07).

EntscheidungsträgerInnen und Organisationen. Folgende Maßnahmen sollten in den nächsten Jahren im Vordergrund stehen:¹⁰⁴

- Erweiterung und Ausbau von Angeboten zum autonomen selbst gesteuerten Spracherwerb
- Anregung zur Schaffung der Marke „Sprachenfreundliche Gemeinde“, wofür die Entwicklung eines entsprechenden Kriterienkatalogs notwendig wäre
- Mehr Angebote für Menschen mit wenig Erfahrung im Sprachenlernen
- Förderung der sprachlichen Vielfalt bei elektronischen und audiovisuellen Medien (Internet, TV, Video/DVD)
- Zur Förderung eines sprachenfreundlichen Umfelds ist künftig die stärkere Beteiligung von Landesregierungen, Städten, Gemeinden und Medien anzustreben. Sie sollten eingeladen werden, VertreterInnen ins Österreichische Sprachenkomitee zu entsenden und Maßnahmen aufzuzeigen, die bereits gesetzt wurden, um eine Gesamtsicht sprachlicher Bildung zu erhalten, die auch Aktivitäten außerhalb des Bildungssektors einschließt.

¹⁰⁴ Vgl. BMBWK / ÖSZ (2004). Op.cit., S. 11.

TEIL II

Mehrsprachigkeit und Diversifizierung im Sprachenlernen: Umsetzung europäischer Maßnahmen und Programme in Österreich

TEIL II: Mehrsprachigkeit und Diversifizierung im Sprachenlernen: Umsetzung europäischer Maßnahmen und Programme in Österreich

Österreich nimmt sich seit jeher intensiv der vom Europarat angeregten Themenstellungen und Maßnahmen an und unterstützt die gesamteuropäische Sprachenarbeit konsequent durch nationale Beiträge. So fand in den letzten drei Jahrzehnten praktisch jedes innovative Programm des Europarates auf die eine oder andere Weise seinen Niederschlag im österreichischen Bildungswesen (vgl. Kap. 5 und 7). Ebenso engagiert bringt sich Österreich in die sprachenpolitische Arbeit der Europäischen Union ein, die seit dem Europäischen Jahr der Sprachen verstärkt von der EU/EK betrieben wird.¹⁰⁵ Dieses Engagement auf europäischer Ebene gibt Österreich auch die Möglichkeit, nationale Erfahrungen und Anliegen in einem breiten internationalen Forum zur Diskussion zu stellen – dies hat einen entscheidenden Einfluss auf die bildungspolitischen Entwicklungen in Österreich: Die Einbeziehung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems wie z.B. bei der Lehrplanentwicklung oder als Grundlage für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht sowie umfangreiche Entwicklungs- und Implementierungsarbeiten im Bereich des Europäischen Sprachensportfolios (Kap. 9.2) sind konkrete Beispiele für das Aufgreifen und die nationale Umsetzung europäischer Entwicklungen.

8. Beteiligung Österreichs an den Umsetzungsmaßnahmen des Europarates und der Europäischen Union

Im Zuge der internationalen Sprachenarbeit hat Österreich die Gründung des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates (EFSZ) – im Rahmen eines Erweiterten Teilabkommens des Europarates – in Graz, das von ursprünglich acht auf mittlerweile 33 Mitgliedsstaaten angewachsen ist, wesentlich mitgetragen (vgl. auch Kap. 3.2). Das EFSZ setzt Maßnahmen zur praktischen Umsetzung sprachenpolitischer Empfehlungen des Europarates im gesamteuropäischen Kontext. Die mehrjährigen Arbeitsprogramme werden in Zusammenwirken der derzeit 33 europäischen Mitgliedsländer entwickelt. ExpertInnen und Multiplikatorinnen aller Mitgliedsländer nehmen ebenso wie EntscheidungsträgerInnen an den Seminaren, Workshops und Konferenzen teil.

Durch die internationale Arbeit des EFSZ werden wichtige Impulse zur Qualitätssicherung im Bereich des Sprachenlernens gesetzt, die direkt auf die Entwicklungen in den Ländern einwirken.

Mit der Einrichtung des EFSZ in Österreich wurde Graz zu einem Zentrum des Sprachenlernens. Die Veranstaltungen des EFSZ bringen jährlich mehr als 600 ExpertInnen und MultiplikatorInnen nach Österreich, deren Expertise nicht nur in die Arbeit der internationalen Einrichtung einfließt, sondern auch von österreichischer Seite – z.B. durch die verstärkte Einladung internationaler ExpertInnen zu Veranstaltungen auf nationaler und regionaler Ebene – genutzt wird.

Die Beteiligung am Arbeitsprogramm des EFSZ spiegelt ein kontinuierlich wachsendes Interesse an unterschiedlichsten Facetten des Sprachenlernens und der sprachlichen Diversifizierung. Von den sieben eingereichten österreichischen Projekten,¹⁰⁶ die sich größ-

¹⁰⁵ Vgl. dazu: *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001. Ausgabe C 50/1 (23.2.2002). Europäischer Rat, Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (März) 15. und 16. März 2001. Brüssel: Europäische Gemeinschaften, 2001.

¹⁰⁶ Natürlich sind Projekte am EFSZ grundsätzlich multinational angelegt. Bei den hier aufgeführten handelt es sich um

tenteils mit Sprachenvielfalt und Diversifizierung befassen, wurden fünf in das zweite mittelfristige Arbeitsprogramm (2nd MTP) aufgenommen, z.B.:¹⁰⁷

- Brigitta Busch: *Linguistic Diversity and literacy in a global perspective: A comparative look at Practice in countries of Europe and Africa.*
- Evelyne Glaser: *International Competence for Professional Mobility (ICOPROMO)*
- Grete Kernegger: *CHAGAL–Set Up: European curriculum guidelines for Access programmes into higher education for under-represented Adult Learners*
- David Newby: *From Profile to Portfolio: A Framework for Reflection in Language Teacher Education (FTE)*

Am Ende des zweiten Medium Term Programme (2007) wird es wichtig sein, die konkreten Ergebnisse zu evaluieren und möglichst effektiv in Österreich zu verbreiten.

Von 1994 bis 2003 stellte Österreich auch den Vorsitz in der Generalversammlung des EFSZ und gestaltete damit wesentlich das Arbeitsprogramm des EFSZ mit.

Mit dem österreichischen EU-Beitritt (1995) begann auch die gemeinsame sprachpolitische Geschichte mit der Europäischen Union. Sieht man von der Beteiligung Österreichs an den Bildungsprogrammen der EU (siehe dazu Kap. 7) ab, wurde die Zusammenarbeit 1997 mit der Aktion Europasiegel für innovative Sprachenprojekte (*European Label, ESIS*) erstmals konkretisiert. Österreich hat diesen jährlichen Wettbewerb, der mittlerweile von 30 Ländern durchgeführt wird, von Beginn an unterstützt. Im internationalen Vergleich befindet sich Österreich mit über 500 Bewerbungen und an die 100 Auszeichnungen im Spitzenfeld.¹⁰⁸

Ergänzend zur Wettbewerbsdurchführung werden in Österreich auch Maßnahmen zur nachhaltigen Stützung von Innovationen gesetzt. Eine wissenschaftliche Evaluation der Wettbewerbsergebnisse 1998-2001¹⁰⁹ war die Grundlage für die Schaffung einer Netzwerkstruktur, die die Initiierung und Durchführung von innovativen Vorhaben im Sprachensektor fördert: Das am ÖSZ eingerichtete SprachenInnovationsNetzwerk (SPIN) sammelt Daten zu innovativen Sprachprojekten, wertet sie aus und macht sie öffentlich zugänglich. Innovative Vorhaben werden im Rahmen dieses Netzwerks bei Initiierung, Durchführung und Evaluation unterstützt. Sowohl der Wettbewerb „Europasiegel für innovative Sprachenprojekte“ als auch die nationale Unterstützungsstruktur SprachenInnovations-Netzwerk (SPIN) sind zentrale Innovationsmanagementinstrumente, die es ermöglichen, standortbezogene Initiativen in die Planung regionaler/ nationaler Entwicklungen einzubinden.

Ein Höhepunkt in den letzten 10 Jahren war das gemeinsam vom Europarat und der EU durchgeführte **Europäische Jahr der Sprachen (EJS) 2001**, das sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene die sprachpolitische Arbeit wesentlich beeinflusst hat.

Mitentscheidend für den nachhaltigen Erfolg des EJS 2001 in Österreich¹¹⁰ war zum einen die große Breitenwirkung (in rund 500 Aktivitäten wurden mehr als 70 Sprachen thematisiert

Projekte, die von österreichischen AntragstellerInnen initiiert und federführend koordiniert wurden und an denen österreichische Institutionen stark beteiligt sind.

¹⁰⁷ Vgl. ECML: Programme of activities 2004-2005-2006-2007. [o.J.]

¹⁰⁸ Vgl. dazu Jantscher, Elisabeth (2004). Innovationen im Sprachenlernen: Impulse zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulbereich. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

¹⁰⁹ De Cillia, Rudolf / Haller, Michaela / Kettemann, Bernhard (2005). Innovation im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zum Europasiegel für innovative Sprachenprojekte. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

¹¹⁰ Vgl. BMBWK / ÖSZ (2002). Op.cit.

und über 1,5 Millionen Menschen erreicht bzw. über den Österreichischen Rundfunk als Medienpartner eine noch viel größere Zahl), zum anderen ist der Erfolg auch auf das bis dahin einmalige Zusammenwirken zahlreicher Partnerinstitutionen (ehemaliges BMBWK mit zahlreichen Bildungsinstitutionen, Wirtschaft, Medien, Städte und Gemeinden u.a.) zurückzuführen. Zur Weiterführung der im EJS verfolgten Ziele wird seit 2001 jährlich am 26. September der Europäische Tag der Sprachen durchgeführt. Dieser Aktionstag wird auf nationaler Ebene umfassend beworben und ProjektträgerInnen werden durch Werbemittel und Öffentlichkeitsarbeit unterstützt. Insgesamt wurden in Österreich bisher über 300 Aktivitäten zum Tag der Sprachen gemeldet (vgl. Kap. 7).

Auf nationaler Ebene wurde durch die Einrichtung des **Österreichischen Sprachenkomitees (ÖSKO)** im Dezember 2003 (vgl. Kap. 3.2) ein weiterer wichtiger Schritt gesetzt, das Zusammenwirken unterschiedlichster Organisationen und Bereiche langfristig zu institutionalisieren und damit die sprachenpolitische Arbeit nachhaltig zu unterstützen.

Als steuerndes Gremium ist das ÖSKO eng in den Gesamtprozess der Umsetzung der von den europäischen BildungsministerInnen gemeinsam beschlossenen Zielsetzungen bis 2010 eingebunden. In diesem Kontext werden v.a. die Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Sprachen“ und die Ergebnisse der von der EK beauftragten Studien in das ÖSKO eingebracht und diskutiert. Im Oktober 2005 wurde der Österreichische Zwischenbericht über die erzielten Fortschritte bei der Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms an die Europäische Kommission übermittelt und im September 2005 fand in Österreich die Konferenz „Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Die gemeinsame Umsetzung der europäischen Ziele bis 2010 in Österreich“ statt (Bericht als Download unter www.oesz.at).

Das synergetische Vorgehen des Österreichischen Sprachenkomitees zeigte sich erstmals in Zusammenhang mit der **Umsetzung des Aktionsplans der EK zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2004-2006)**. Grundlage für die Umsetzung des Aktionsplans in Österreich war ein auf den Ergebnissen des EJS basierender nationaler Prioritätenkatalog, der von den Partnerorganisationen im ÖSKO beschlossen wurde. Zu den nationalen Schwerpunkten im Rahmen der Umsetzung des Aktionsplans in Österreich zählten u.a.:

- Lebenslanges Sprachenlernen: Einbindung des GERS und des Europäischen Sprachenportfolios (ESP), Optimierung der Nutzung von Mobilitätsprogrammen, fremdsprachlicher Frühbeginn, Förderung verschiedener Formen bilingualen Lernens auf der Sekundarstufe, Schaffung institutioneller Sprachenpolitiken an Hochschulen bzw. Universitäten, Schaffen von verbesserten Sprachlernangeboten in der Erwachsenenbildung
- Besserer Sprachunterricht: Prüfung der Verbindung von Muttersprachen-, Fremdsprachen- und Migrationssprachenunterricht in einem ganzheitlichen Ansatz, Maßnahmen in der LehrerInnenausbildung, Maßnahmen zur Unterstützung von Innovationsmanagement, Anwendung des GERS und des ESP zur transparenten Darstellung von Sprachenkenntnissen, Abgleichung des europäischen Fremdsprachenindikators mit der Entwicklung von österreichischen Bildungsstandards.
- Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfelds: Förderung des eigenverantwortlichen Auf- und Ausbaus von sprachlichen Fähigkeiten, Schaffung einer Marke „sprachenfreundliche Gemeinde“, Schaffung von speziellen Angeboten für lernungewohnte SprachenlernerInnen, stärkerer Einsatz fremdsprachiger elektronischer audiovisueller Mittel in der Alltagswelt, Bewerbung des Sprachenlernens in der Öffentlichkeit, Verbreitung von Beispielen bewährter Praxis und Innovationen.

Zu den Schwerpunkten des Aktionsplans zählte auch die effizientere Nutzung vorhandener Sprachenressourcen (wie sie beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund oder Angehörige von Minderheiten in reichem Maße besitzen) und damit die Förderung des Aufbaus einer Mehrsprachenkompetenz (mit besonderer Berücksichtigung der regional bedeutsamen Sprachen) auf allen Ebenen des Bildungssystems. Vorbildliche Initiativen in diesem Bereich (vgl. dazu die Best-Practice-Beispiele in Kap. 4.4.1 oder die in Kap. 9 skizzierten Maßnahmen zum Europäischen Sprachenportfolio) weisen auf die zunehmende Bedeutung einer umfassenden Sicht des Sprachenlernens in Österreich hin.

An der Umsetzung des Aktionsplanes in Österreich waren das ehemalige BMBWK, das ÖSKO, die Nationalagenturen SOKRATES und LEONARDO DA VINCI (seit 1/2007 in der Nationalagentur Lebenlanges Lernen zusammengeführt) und das ÖSZ beteiligt. Der Aktionsplan und die österreichischen Prioritäten wurden auf nationaler Ebene umfassend beworben und im Rahmen einer sprachpolitischen Konferenz im September 2005 thematisiert (siehe oben).

9. Österreichische Schwerpunkte zu Mehrsprachigkeit und Diversifizierung im Sprachenlernen

Im Folgenden werden in Ergänzung zu Kap. 5 und 7 exemplarisch Projekte und Entwicklungen hervorgehoben, die für die Umsetzung und Weiterentwicklung europäischer Initiativen im österreichischen Bildungswesen stehen.

9.1 Die Umsetzung des GERS in Österreich

Eine zentrale Rolle in der österreichischen bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskussion nimmt im Augenblick der GERS ein. Seit seiner Veröffentlichung wurde er in Fachkreisen intensiv diskutiert und hat im Schulwesen eine (neuerliche) Hinwendung zu lernzielorientiertem, kommunikativem Unterricht sowie eine intensiviertere Auseinandersetzung mit Fragen der transparenten Leistungsfeststellung und -beurteilung stimuliert. 2004 wurde der Fremdsprachenlehrplan der Oberstufe der AHS als erster zur Gänze auf den GERS ausgerichtet, 2006 folgte die Unterstufe. Sprachkursanbieter und Lehrmittlersteller orientieren sich in ihren „Produktbeschreibungen“ bereits an den Kompetenzskalen des GERS, die Produktion von „GERS-basierten“ Lehrmitteln hinkt aber dem Bedarf noch etwas hinterher. Die Entwicklung von Europäischen Sprachenportfolios und Bildungsstandards basiert ebenfalls auf diesem Instrument. Besonders im berufsbildenden Schulwesen ist der GERS Grundlage der Lehrplanarbeit, worauf auch in der Lehrerfortbildung Bedacht genommen wird. Zu oft wird der GERS jedoch noch auf die Einschätzung sprachlicher Leistungen reduziert und in seiner Gesamtheit nur ungenügend wahrgenommen.

9.2 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Österreich nahm am Pilotprojekt des Europarates zur Entwicklung des ESP teil und konnte bereits 2001 ein erstes Sprachenportfolio akkreditieren lassen (Modell 24.2001). Dieser Schritt brachte in Österreich eine rege Diskussion und Entwicklungsarbeit zum ESP in Gange, die verschiedene regionale und nationale Varianten dieses Instruments hervorbrachte.

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur beauftragte die Entwicklung, Erprobung und Evaluierung von „nationalen“ Sprachenportfolios für die Grundschule (6-10 Jahre), Sekundarstufe I (10-15 Jahre) und Sekundarstufe II/ Erwachsene (15+ Jahre). Das ESP für die Sekundarstufe I (Modell 58.2004, ESP für die Mittelstufe 10-14 Jahre) ist bereits in mehreren Schulen im Bundesgebiet erfolgreich im Einsatz. Das ESP für „junge Erwachsene“ (ESP 15+) ist für den allgemein bildenden wie für den berufsbildenden Bereich gleichermaßen einsetzbar und wurde 2007 akkreditiert (Modell 88.2007). Das ESP für die Grundschule ist im Augenblick (2008) in der Pilotierungsphase.

Alle „nationalen“ Sprachenportfolios wurden mit einer starken pädagogischen Komponente konzipiert, d.h sie unterstützen besonders den Sprachlernprozess, die Lernerautonomie und die Selbstreflexion. Sehr viel Entwicklungsarbeit wurde auch auf die Initiierung interkulturellen Lernens verwendet. So arbeiten seit Mai 2005 Italien, Slowenien und Österreich gemeinsam an einem Länder übergreifenden interkulturellen (Zusatz-)Modul zum Europäischen Sprachenportfolio für die Sekundarstufe II. SchülerInnen in den Regionen Friaul Julisch Venetien, Kärnten und Slowenien sollen lernen, die Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Vorbehalte, aber auch Vorurteile in der Grenzregion bewusst wahrzunehmen und offen damit umzugehen. Dieses *Crossborder Module* kann mit jedem beliebigen ESP zusammen verwendet werden.¹¹¹

Jeder „nationale“ Sprachenportfolio-Typ wurde (bzw. wird) bundesweit erprobt und evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation dienen auch der Entwicklung von Strategien zur Implementierung in Österreich.

¹¹¹ Projekt „CROMO“ am ÖSZ.

Der Stadtschulrat für Wien entwickelte und erprobte mit den Partnerländern Ungarn, Tschechien und der Slowakei im Rahmen der EU-geförderten Projekte „CERNET“ und „EdQ“¹¹² eine Sammlung von Sprachenportfolios für den grenzüberschreitenden **regionalen** Einsatz zwischen Wien, Bratislava, Brno und Győr, das so genannte „Europäische Sprachenportfolio für die mitteleuropäische Region“. Neben dem vom Europa Büro des SSRfW entwickelten ESP für die Sekundarstufe I wurde sowohl das vom Pädagogischen Institut der Stadt Wien entwickelte Sprachenportfolio für die allgemein bildende Sekundarstufe II (15-18 Jahre) als auch das vom Pädagogischen Institut des Bundes entwickelte Sprachenportfolio für die berufsbildende Sekundarstufe II (15-18 Jahre) in das mitteleuropäische Konzept aufgenommen. Alle drei Portfolios wurden vom Europarat akkreditiert und finden vor allem in der Centrope Region Anwendung. Ein Grundschulportfolio ist in Vorbereitung.¹¹³

Erwähnt werden soll weiters das *Sprachen- & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge*¹¹⁴, das u.a. auch einen Teil über Sprachenkompetenzen enthält, sowie die Tatsache, dass die österreichischen Volkshochschulen ein Sprachenportfolio erstellt haben, das speziell auf die Bedürfnisse erwachsener VHS-KursteilnehmerInnen zugeschnitten ist.¹¹⁵

Österreich verfügt also über ein reichhaltiges Angebot verschiedener ESP-Formen für unterschiedlichste Anwendungsbereiche; es darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass die parallele Entwicklung mehrerer ESP-Modelle für (annähernd) gleiche Zielgruppen interessierte Lehrkräfte auch verwirrt.

Erste Evaluierungen zeigten, dass die in Erprobungsklassen vorhandene Mehrsprachigkeit (z.B. durch Migrantenkinder) durch ESPs tatsächlich einen neuen Stellenwert erlangte. Anhand der Erprobung des Sprachenportfolios am zweisprachigen BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt wurde z.B. deutlich, dass gerade jene Jugendlichen, die bereits zwei- oder mehrsprachig unterrichtet wurden, dem ESP besondere Aufmerksamkeit und Motivation entgegenbrachten. Die Eingangserhebung¹¹⁶ zum ESP für junge Erwachsene (ESP 15+) hat gezeigt, dass die Muttersprachen der erprobenden SchülerInnen recht breit gestreut sind. Die Haltung gegenüber vielen Sprachen ist jedoch eine zwiespältige: obgleich die Aussage „Es ist sinnvoll, grundlegende Kenntnisse in den Sprachen unserer Nachbarstaaten zu haben“ relativ breite Zustimmung erfährt, ist die Zustimmung zu den Aussagen „Ich würde gerne so genannte Minderheiten-Sprachen (bzw. Migranten-Sprachen) (besser) lernen“, weitaus zurückhaltender. Die Auswertung der Abschlusserhebung nach einem Jahr hat gezeigt, dass die Jugendlichen in ihren Ansichten relativ konstant bleiben. Es ist aufgrund vieler Einzeldaten zu vermuten, dass das ESP grundlegend in die pädagogische Praxis eingebettet sein muss, um sein volles Potenzial auf allen Ebenen zu entfalten.

Der Einsatz des ESP wirft Fragen zur Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung (s.o und Kap. 4.8) auf, die Lehrende manchmal vor didaktische, methodische, aber auch legistische Hürden stellen. ErstanwenderInnen verlangen nach intensiven Fortbildungs- bzw. Begleitmaßnahmen, die bereits parallel zur Entwicklungsphase in die Wege geleitet wurden, jedoch einer Intensivierung bedürfen.

Die bisherigen Implementierungsstrategien für das ESP werden daher seit 2007 auf ein bundesweites Implementierungskonzept für den GERS, das ESP und die Bildungsstandards für Fremdsprachen ausgeweitet, das langfristig den vermehrten (freiwilligen) Einsatz dieser Instrumente unterstützen soll.

¹¹² Vgl. www.edq.eu.com (Juli 2006).

¹¹³ Vgl. www.edq.eu.com (12.1.07).

¹¹⁴ Verein Projekt Integrationshaus, Hg. (2005). Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Wien.

¹¹⁵ Vgl. www.ocg.at/elpa/files/elpa2_barth.pdf#search=%22Volkshochschule%20Portfolio%22 (Sept. 2006).

¹¹⁶ Vgl. Lothaller, Harald (2005). Evaluierung der Pilotierung des ESP 15+. Projekt-Phase 1. „Kommentierter Tabellenband zur ersten SchülerInnen-Befragung.“ Graz (Unveröffentlicht).

9.3 Lehrpläne¹¹⁷

In den österreichischen Lehrplänen wird in mannigfaltiger Weise auf die Förderung der Mehrsprachigkeit, auf die Anerkennung und Nutzung unterschiedlicher Herkunftssprachen (inkl. Sprachen der österreichischen Minderheiten) sowie auf die Bereicherung durch interkulturelle Kontakte bzw. sprachliche und kulturelle Vielfalt eingegangen. Ebenso sind die Förderung durch Differenzierung und Individualisierung und die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verankert.

Entsprechend der Empfehlung des Ministerkomitees des Europarates an die Mitgliedsstaaten Nr. R (98) 6 vom 17. März 1998 zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen werden auf der Sekundarstufe die Referenzniveaus zur Definition der zu erreichenden sprachlichen Leistungen herangezogen (vgl. auch Kap. 4.7).

9.4 Fremdsprache als Arbeitssprache (Content and Language Integrated Learning)¹¹⁸

Hier beschränken sich schätzungsweise mehr als 90% des Unterrichts auf Englisch. Andere Sprachen (Italienisch, Spanisch, Russisch, ...) leiden einerseits ein wenig unter der schlechteren Materialienlage für diesen Unterricht, andererseits ist auch schwerer einsichtig, warum ein Fachgegenstand wie beispielsweise Chemie gerade in einer dieser Fremdsprachen gelehrt werden sollte.

Weiterführende Modelle des FsAA-Unterrichts,¹¹⁹ die z.B. auf der Sekundarstufe II den Englischunterricht teilweise ersetzen und so Raum für intensive Kurzurse in weiteren Fremdsprachen schaffen könnten, wurden bisher nicht umgesetzt. Ebenso wäre es für eine stärkere sprachliche Diversifizierung wünschenswert, würde man die verschiedenen Funktionen eines „klassischen“ Sprachenunterrichts und eines Arbeitssprachen-Unterrichts im Rahmen der schulischen Sprachausbildung gezielter einsetzen. So ließe sich „eine beliebige Sprache des ‚traditionellen‘ Fremdsprachenunterrichts gekoppelt mit dem gezielten Einsatz als Arbeitssprache (Stützfunktion) [...] erlernen.“¹²⁰

Im Rahmen des EU-Projektes CLILiG (*Content and Language Learning in German*) wird zurzeit untersucht, wie sich dieser Ansatz für den Deutschunterricht von Migrantenkindern fruchtbar machen lässt.

9.5 Nutzung und Dissemination der EFSZ-Arbeitsergebnisse

Eine besondere Chance für Innovationen im Bereich des Sprachenlernens bietet die Existenz des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz für die österreichische Bildungslandschaft. Folgende Maßnahmen zur Dissemination und Nutzung der Arbeitsergebnisse des EFSZ in Österreich¹²¹ wurden/werden gesetzt:

2001: Projekt zur Dissemination und Nutzung der EFSZ-Arbeit an den österreichischen

¹¹⁷ Vgl. auch Kap. 4.7.

¹¹⁸ Vgl. auch Kap. 5.2.

¹¹⁹ Vgl. Abuja, Gunther, Hg. (1998). Englisch als Arbeitssprache. Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung. EAA-Berichte Reihe III, Nr.4. Graz: ZSE III, S. 201-214.

¹²⁰ Ebda, S. 208.

¹²¹ Für die Dissemination der Arbeitsergebnisse des EFSZ gibt es in Österreich eine Aufgabenteilung zwischen dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum und dem Verein EFSZ in Österreich: das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum ist die offizielle nationale Kontaktstelle für das EFSZ, hat in dieser Funktion eine österreichweite Verbreitungs- und Vernetzungsstruktur aufgebaut und betreut diese laufend. Der Verein EFSZ in Österreich unterstützt die verstärkte Nutzung des EFSZ auf regionaler Ebene, insbesondere für das Land Steiermark und die Stadt Graz.

Universitäten¹²² (vom Bildungsministerium beauftragt und in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum und dem Verein EFSZ in Österreich von der Universität Graz durchgeführt).

Seit 2001: Aufbau und laufende Betreuung einer österreichweiten Verbreitungs- und Vernetzungsstruktur (österreichweites Netzwerk mit über 30 MultiplikatorInnen aus den Bereichen Lehreraus- und -weiterbildung und der Schulaufsicht; ExpertInnendatenbank mit Informationen zu allen EFSZ-Workshops und der österreichischen Beteiligung, Betreuung der österreichischen Workshop-TeilnehmerInnen).

Seit 2005 verstärkt: Initiierung bzw. Organisation von Disseminationsveranstaltungen auf nationaler und regionaler Ebene. In Weiterbildungsseminaren für MultiplikatorInnen (LehrerInnen, LehrerbildnerInnen) werden die Arbeitsergebnisse des EFSZ zugänglich gemacht und damit finden europäische Innovationen direkt in die österreichische Bildungslandschaft Eingang. Inhaltliche Schwerpunkte sind gegenwärtig die Einbeziehung des Europäischen Sprachenportfolios des Europarates und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen auf allen Ebenen des Bildungssystems, sprachübergreifende Ausbildungsmodelle und Möglichkeiten zur verstärkten Nutzung der vorhandenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt.

Am Ende des zweiten Medium Term Programme (2007) wird es wichtig sein, die konkreten Ergebnisse zu evaluieren und auch dessen Ergebnisse möglichst effektiv in Österreich zu disseminieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass europäische Programme und Projekte von Österreich in vielfältiger Form mitgetragen und weiterentwickelt werden. Nach wie vor ist es aber nicht einfach, eine Breitenwirkung zu entfalten und dort Veränderungen zu erreichen, wo Reformen dringend erforderlich wären. Das gilt für die Frage der Sprachenwahl, wo die Sensibilisierung von Eltern und Öffentlichkeit, aber auch ein differenzierteres Angebot ab der ersten Fremdsprache weiterhin eine Herausforderung darstellen. Das gilt für die Rolle der Sprachenportfolios, die sich im Schulbereich bereits bewähren, deren Wirksamkeit aber z.B. bei Sprachangeboten für MigrantInnen, eventuell auch als Alternative zu Sprachtests, weiterer Arbeit bedarf. Ebenso muss versucht werden, die erfolgreiche Entwicklung von Englisch als Arbeitssprache auch für andere Sprachen (Fremdsprachen, Minderheitensprachen, Deutsch als Zweitsprache) nutzbar zu machen.

¹²² Details dazu unter www.oesz.at/download/UNDISSbericht.pdf (12.1.07).

TEIL III

Nationale Schwerpunkte und Fragestellungen

TEIL III: Nationale Schwerpunkte und Fragestellungen

In diesem Teil werden drei Handlungsfelder hervorgehoben, in denen aus österreichischer Sicht besonderer Diskussions- und Beratungsbedarf besteht:

Das frühe Sprachenlernen (Kap. 10 und 11): darin liegt besonderes Innovationspotenzial für die Weiterentwicklung des Sprachenlernens mit dem Ziel der individuellen Mehrsprachigkeit. Zudem steht das frühe Sprachenlernen zurzeit im Zentrum der bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussion;

Die Problematik der Nahtstellen und Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsbereichen (Kap. 12): Mehrsprachigkeit erfordert eine Förderung des Sprachenlernens über den gesamten Bildungsgang, wobei sich die einzelnen Träger sinnvoll ergänzen sollten;

Die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen (Kap. 13) als Schlüssel zu einer Weiterentwicklung des Sprachunterrichts.

Der in Teil I und II dargestellte Ist-Stand des Sprachenlernens und Sprachenlehrens in Österreich bildet die Folie, vor der die folgenden Fragestellungen entwickelt werden. Es ist daher erforderlich, einzelne Aspekte erneut aufzugreifen, so dass gelegentliche Wiederholungen nicht zu vermeiden sind. Die Subkapitel des vorliegenden Teils wurden nach intensiven Diskussionen in einem eintägigen Workshop, an dem ExpertInnen aus ganz Österreich teilnahmen, von unterschiedlichen AutorInnen verfasst, deren Handschrift sie auch tragen. Aus Gründen der Authentizität wurde darauf verzichtet, diese Kapitel in Aufbau und Stil völlig zu vereinheitlichen.

10. Vorschulisches Sprachenlernen

Eine Einschätzung der Situation des (institutionellen) frühen Sprachenlehrens und -lernens muss vor dem Hintergrund des gesamtösterreichischen Angebots an institutioneller Betreuung im Altersbereich von ein bis sechs Jahren gesehen werden.¹²³ Im Folgenden sollen wesentliche Eckdaten sowie die Einschätzung des OECD-Berichtes „Starting Strong“ zusammengefasst werden. In einem zweiten Teil sollen Diskussionspunkte („issues for discussion“) aufgelistet werden.

10.1 Early Children’s Education and Care (ECEC) in Österreich

10.1.1 Betreuungsangebote durch Krippen, Kindergärten (Horte)

Österreich besitzt ein relativ gut ausgebautes Kindergartenwesen für drei- bis sechsjährige Kinder, hat aber einen starken Nachholbedarf im Vergleich mit anderen europäischen Ländern im Bereich der Kinderbetreuung für ein- bis dreijährige Kinder. Dieser Nachholbedarf bezieht sich auf alle Bereiche, von der Anzahl der Betreuungsangebote (nur 11%; vgl. dazu Frankreich mit 29% oder Dänemark mit 64%)¹²⁴ bis zur Qualifikation und Weiterbildung des Personals (Qualitätssicherung). Auch in diesen Bereichen wird im Rahmen einer zukünftigen positiven Entwicklung der Aspekt des Sprachenlernens und des interkulturellen Lernens zentral zu berücksichtigen sein. Ähnliches gilt für den Bereich der Horte.¹²⁵ Auch hier werden ein Ausbau und eine Qualitätsverbesserung nötig sein, die u.a.

¹²³ Hilfreiche Informationen liefert dazu der OECD-Bericht „Starting Strong“ sowie der darin zitierte österreichische Hintergrundbericht und die ebenfalls zitierten Studien des Charlotte-Bühler Instituts. Vgl. auch Kap. 4.4.1.

¹²⁴ Siehe dazu: Starting Strong. Early Childhood Education and Care Policy. Country Note for AUSTRIA. OECD Directorate for Education, 2 March 2006, S. 40. Download: www.oecd.org/dataoecd/14/57/36472878.pdf (12.1.07).

¹²⁵ Siehe Starting Strong, op.cit. S. 41f.

die plurilinguale und interkulturelle Erziehung berücksichtigen müssen. Dieser Berichtsteil beschränkt sich aber auf die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen und damit auf das Kindergartenwesen.

Die österreichischen Kindergärten erreichen gegenüber den Krippen und Horten wesentlich mehr Kinder: im Schnitt besuchen 65,5% der dreijährigen Kinder einen Kindergarten, während es bei den fünfjährigen bereits 96% sind.¹²⁶ Zu den Zahlen ist jedoch anzumerken, dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern gibt. Obwohl die Angebote auszuweiten sind, damit mehr Kinder früher und länger in den Kindergarten gehen, kann gesagt werden, dass das österreichische Kindergartenwesen einen wesentlichen Beitrag zu einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zum interkulturellen Zusammenleben leisten kann.

10.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen, Administration

Das österreichische Kindergartenwesen ist durch eine dezentrale Zerstückelung gekennzeichnet: Die gesetzlichen Rahmenbedingungen sind Ländersache, d.h. es gibt neun verschiedene Bundesländergesetze. Für Eltern bedeutet dies u.U., dass sie bei einem Umzug von einem Bundesland in ein anderes sich auf unterschiedliche Rahmenbedingungen und Verfahrensweisen einstellen müssen. Auf der Bundesebene sind die Kompetenzen im Vergleich zu anderen Ländern schwach ausgeprägt,¹²⁷ während zwei Ministerien für die Agenden zuständig sind (das Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen für die Rahmenbedingungen des Kindergartenwesens und das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur für die Ausbildung an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik). Der OECD-Bericht empfiehlt die Agenden und Kompetenzen in einem Ministerium zu konzentrieren und die Kompetenzen zu erweitern. Dies würde auch eine starke Ausweitung des Personals auf Ministeriumsebene nach sich ziehen.¹²⁸ Mit dem Schuljahr 2004/ 05 trat ein neuer Lehrplan an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BGBl. II Nr. 327/2004, vom 12. August 2004) in Kraft.

10.3 Ausbildung, Status, Bezahlung, Verhältnis Kinder:Personal

Der zitierte OECD-Bericht attestiert Österreich einen großen Nachholbedarf, was die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen¹²⁹ angeht. Der OECD-Bericht betont, dass Österreich im Hinblick auf die Ausbildung (und auch Fortbildung) der KindergartenpädagogInnen vor großen Herausforderungen steht und begründet dies

a) mit den wissenschaftlichen Forschungsergebnissen der letzten Jahre, die das Potenzial der Kinder in den ersten Lebensjahren betonen und damit dem Lernangebot für die Kinder einen hohen Stellenwert einräumen. Dies erfordert jedoch ein gut ausgebildetes Personal, dass auch ständig weitergebildet wird (n.b. wird an dieser Stelle auch auf Kultur und Sprache eingegangen);

b) gerade Kindergartenpädagoginnen finden sich durch die Elternkontakte an vorderster Front der gesellschaftlichen Entwicklung, die durch den raschen sozialen Wandel und die steigende gesellschaftliche Diversität gekennzeichnet ist;

¹²⁶ Ebda., S. 41.

¹²⁷ Ebda., S. 61: „From what we have understood, the legal role assigned to the central ministries in Austria is minimal. In this administrative void at the Federal level (...)“.

¹²⁸ Vgl. Ebda., S. 55.

¹²⁹ Hier wird bewusst die weibliche Form verwendet: nur 0,8% der MitarbeiterInnen sind männlich (siehe dazu ebda, S. 30 und S. 46). Es soll hier auch darauf hingewiesen werden, dass in Österreich im Allgemeinen von „der Kindergärtnerin“ gesprochen wird. Da viele meinen, dass damit ein niedriger Status ausgedrückt wird, bevorzugt man in den letzten Jahren bewusst den Begriff „Kindergartenpädagogin“.

c) die Weiterentwicklung der Europäischen Union wird mehr Mobilität mit sich bringen. In diesem Bereich haben die österreichischen Kindergartenpädagoginnen Nachteile, da ihre (sekundäre) Ausbildung nicht dem (tertiären) EU-Standard entspricht.¹³⁰

Es soll aber auch darauf hingewiesen werden, dass der OECD-Bericht die Qualität der Ausbildung unter den gegebenen Rahmenbedingungen (in den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik) ausdrücklich positiv hervorhebt.¹³¹

Der soziale Status der Kindergartenpädagoginnen in Österreich im Vergleich zu VolksschullehrerInnen ist – wenn man die Bezahlung als Kriterium nimmt – ebenfalls niedriger: Sie verdienen im Schnitt 20% weniger, obwohl ihre pädagogische Aufgabe sehr anspruchsvoll ist und die meisten von ihnen 40 Stunden in der Woche arbeiten.¹³²

Die maximalen Gruppengrößen in den Kindergärten variieren zwischen 25 (in den meisten) und 28, wobei unter besonderen Bedingungen die Gruppengrößen erweitert werden können. Hier gibt es allerdings wieder große Unterschiede: In kleineren Gemeinden findet man eher kleinere Gruppen, während in Ballungszentren größere Gruppen vorherrschen. Insgesamt wird das Zahlenverhältnis zwischen Kindergartenpädagoginnen und Kindern als ungünstig eingestuft und mehr Personal für nötig erachtet.¹³³

10.4 Qualitätssicherung

10.4.1 Gesamtösterreichisches Rahmencurriculum

In Österreich fehlt derzeit ein gesamtösterreichisches Rahmencurriculum, welches die zugrunde liegenden Werte, die pädagogische Philosophie, die Ziele und Inhalte definieren würde und damit einen gemeinsamen, verbindlichen, aber für regionale spezifische Situationen offenen Rahmen bieten würde, der von den Kindergartenpädagoginnen im Hinblick auf ihre jeweilige Zielgruppe inhaltlich und methodisch aufgefüllt werden könnte. Die Voraussetzungen scheinen aber insofern günstig zu sein, als eine hohe Übereinstimmung in der (sozialpädagogischen, gesamtheitlichen) Orientierung der Ansätze existiert, die durch die Ausbildungsinstitutionen vertreten werden.¹³⁴

10.4.2 Pädagogische Philosophie

Das österreichische Kindertagesystem ist in seiner Grundhaltung dem Kind gegenüber in einem Wandel begriffen. Während der OECD-Bericht¹³⁵ kritisiert, dass die Stärken von Kindern der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen zu wenig berücksichtigt werden, dass

¹³⁰ Vgl. Ebda., S. 44.

¹³¹ Ebda., S. 62: „(...) the excellent training they receive in music and practico-aesthetic skills ...“ und S. 63: „(...) the formation given by the present training colleges, which, from our small experience of these institutes, seems excellent in many ways.“

¹³² Ebda., S. 45.

¹³³ Ebda., S. 36f.: „Of the kindergarten teachers, 69% lead a group jointly with a non-qualified helper; and 14% of the kindergarten teachers lead a group completely alone. Only 7% of kindergarten teachers lead a paired group with a comparably qualified colleague and only 3% of the kindergarten teachers are supported by a helper in addition to the paired group. In this study [Austrian Background Report to the OECD-study, 2004] an overall teacher-child ratio of 1:23 was calculated. Only groups that were led by two qualified teachers jointly (therefore only 10% of all Austrian kindergarten groups) show a favourable care ratio of 1:12. One third of teachers fear negative effects on the children because of an insufficient staff situation, and argue for increasing the staff and for the inclusion for trained teachers to support children with special needs. (...) In countries, that take this issue seriously, ratios are generally around 10 children or less per trained staff member (in Sweden, the national average is 5.6 children per trained staff).“

¹³⁴ Ebda., S. 49: „(...) the concept of social pedagogy, which pervades the Austrian approach to children in crèches, kindergartens and Hortis, provides an admirably broad and integrative concept, that allows for both an educational and social approach to families and young children.“ Ebda., S. 64: “Yet (...) the conditions for adopting a national ECEC framework in Austria are very favourable. A shared pedagogical concept and approach can be seen across all the Länder and across the main service types (...).“

¹³⁵ Ebda., S. 13f.

das Kind weniger als autonomes Individuum denn als zukünftiger Schüler oder Erwachsener gesehen wird und dass das Kind als defizitär, als intellektuell oder sozial unfertig eingeschätzt wird, betont das zuständige Ministerium, dass gerade hier ein Umdenken, ein Paradigmenwechsel stattfindet.

10.4.3 Forschung

Da die Ausbildung nicht im tertiären, sondern im sekundären Bereich angesiedelt ist, hat sich keine universitäre, wissenschaftliche Forschung etabliert; obwohl es gerade im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Institute an einigen österreichischen Universitäten auch sozialpädagogische Abteilungen gibt, die wertvolle Arbeit leisten. Hinzuweisen ist ferner auf die wissenschaftliche Arbeit des Charlotte-Bühler-Instituts. Der OECD-Bericht empfiehlt die Förderung einer nationalen Forschungsinfrastruktur für den Bereich der „Early childhood education and care“.¹³⁶

10.5 Diskussionspunkte („Issues for discussion“)

10.5.1 Gesamtösterreichisches Rahmengesetz für das Kindergartenwesen

Im Sinne eines gesamtösterreichischen Konzeptes für die sprachliche Frühförderung und angesichts der unterschiedlichen Kindergartengesetze in den neun Bundesländern würde ein gesamtösterreichisches Rahmengesetz größere Transparenz und Vereinheitlichung bringen. Dabei wären folgende Fragen zu berücksichtigen:

Offene Fragen:

- Wie kann man im Rahmen eines gesamtösterreichischen Rahmengesetzes die bisherigen positiven Entwicklungen und regionalen Bedürfnisse berücksichtigen?
- Wie kann ein derartiges Rahmengesetz vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung auf den Bedarf an plurilingualer und interkultureller Erziehung im Rahmen der Ziele des Europarates und der Europäischen Union eingehen?
- Welche Rahmenbedingungen sollten formuliert werden (z.B. Gruppengröße, Kosten etc.)?
- Welche besonderen Anreize zur verbesserten plurilingualen und interkulturellen Erziehung kann ein derartiges Rahmengesetz für benachteiligte Gruppen (u.a. Migrantenkinder und Kinder aus ethnischen Minderheiten) bieten?

10.5.2 Bewusstseinsarbeit

Die öffentliche Meinung ist noch stark vom monolingualen Habitus (Gogolin 1994¹³⁷) geprägt. Zwei- und Mehrsprachigkeit wird oft noch eher als Bildungsbehinderung und Überforderung für die Kinder gesehen und weniger als eine Bildungschance (obwohl hier ein Wandel zu bemerken ist).

Offene Fragen:

- Wie kann die Idee der plurilingualen Erziehung und Bildung in der Öffentlichkeit stärker bekannt gemacht werden – so dass es zu einer breiteren Anerkennung der Sinnhaftigkeit und der Nutzung als Bildungschance kommen kann?

¹³⁶ Ebda., S. 55.

¹³⁷ Ingrid Gogolin (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

- Wie kann die Expertise der professionellen Erwachsenenbildung auch für den Kindergartenbereich, im Speziellen für die Elternarbeit, genutzt werden, um Bewusstseinsarbeit zu leisten?

10.5.3 Ausbildung

Österreich hat mit einer Ausbildung im Sekundarbereich – und damit keiner universitären, tertiären Ausbildung – eines der niedrigsten Ausbildungsniveaus in Europa. Es fehlt auch ein gemeinsames Rahmencurriculum, welches verstärkt das Kind als komplexes und kompetentes Wesen ernst nimmt und altersangemessene Ziele und Methoden im Umgang mit den Kindern beschreibt.

Offene Fragen:

- Wie kann die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen in Österreich auf ein tertiäres System so umgestellt werden, dass auch plurilinguale und interkulturelle Erziehung und Bildung ihren gebührenden Stellenwert bekommt?
- Welche gemeinsamen Standards in Bezug auf Ziele und pädagogische Umsetzungsmöglichkeiten sowie Qualitätskriterien (z.B. das Zahlenverhältnis von Pädagoginnen und Kindern oder die Aus- und Fortbildung des Personals betreffend) sollten im Rahmen eines gesamtösterreichischen Rahmencurriculums festgelegt werden?
- Wie kann im Rahmen einer tertiären Ausbildung eine den gesellschaftlichen Verhältnissen annähernd gerecht werdende Sprachenvielfalt angeboten werden?
- Wie kann eine tertiäre Ausbildung kompatibel mit anderen europäischen Ausbildungen gestaltet werden?
- Wie kann insbesondere MigrantInnen ein verbesserter Einstieg in das Ausbildungssystem bei Anerkennung ihrer spezifischen Qualifikationen und Erfahrungen geboten werden?

10.5.4 Sprachenvielfalt anerkennen und fördern

Es gibt eine Reihe von positiven Beispielen, wo im Kindergarten Sprachen zusätzlich zu Deutsch angeboten werden (vgl. Kap. 4.4.1 und Kap. 7). Dennoch ist auch hier ein verstärktes Angebot vonnöten.

Offene Fragen:

- Wie kann man die gesellschaftliche Sprachenvielfalt im Kindergarten sichtbar und erlebbar machen?
- Wie kann man die Akzeptanz für die Sprachenvielfalt im Kindergarten fördern?
- Wie kann man die Erstsprache der Kinder wertschätzen und fördern?
- Wie kann man das Erlernen von Nachbarsprachen und/oder Regional- und Minderheitensprachen im Kindergarten absichern bzw. fördern?
- Wie kann man verstärkt Native Speakers einbinden?
- Wie kann man in einem mehrsprachigen Konzept die deutsche Sprache ausreichend fördern?

10.5.5 Fortbildung – Qualität verbessern und sichern

Offene Fragen:

- Wie kann man erstens ein eigenes Fortbildungscurriculum mit großer Wahlfreiheit für alle KindergartenpädagogInnen schaffen und zweitens sinnvolle und verpflichtende Angebote aus dem Bereich der plurilingualen und interkulturellen Erziehung und Bildung erstellen?
- Wie kann man im Falle einer tertiären Ausbildung den sekundär ausgebildeten KindergartenpädagogInnen Möglichkeiten zur Höherqualifizierung bieten und damit eine Statusherabsetzung vermeiden?
- Wie kann man KindergartenpädagogInnen helfen, mit sprachlich heterogenen Gruppen besser umzugehen? Dies betrifft nicht nur die deutsche Sprache, sondern in vielen Fällen auch die Minderheitensprachen selbst.

10.5.6 Elternarbeit

KindergartenpädagogInnen arbeiten an einer sehr sensiblen gesellschaftlichen Schnittstelle: Sie sind im Normalfall die ersten VertreterInnen einer Bildungsinstitution, die mit neuen Zielgruppen in Kontakt kommen und sich auf diese einstellen müssen. Ihre Arbeit geht über die pädagogische Tätigkeit mit den Kindern weit hinaus: Sie kommen mit den Eltern und ihren Sorgen, Bedürfnissen und Wünschen in Kontakt und müssen oft Informationen über gesellschaftliche Werte, Institutionen und Abläufe geben.

Offene Fragen:

- Wie können KindergartenpädagogInnen in ihrer Arbeit mit Eltern unterstützt werden?
- Wie können Erkenntnisse, Methoden und Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung für die Arbeit im Kindergarten fruchtbar gemacht werden?

10.5.7 Forschung und Entwicklung

Eine Folge der bisher sekundären Ausbildung der KindergartenpädagogInnen besteht darin, dass sich österreichische Universitäten und Forschungseinrichtungen (mit einigen Ausnahmen) wenig bis gar nicht mit der Forschung im Kindergartenalter beschäftigen. **Ähnliches gilt für Fragen des Umgangs von Drei- bis Sechsjährigen mit verschiedenen Sprachen.**

Offene Fragen:

- Wie kann die (sozialwissenschaftliche, soziolinguistische, linguistische, pädagogische etc.) Forschung im Kindergartenbereich koordiniert und gefördert werden?
- Wie kann man *examples of good practice* aus aller Welt für den Aufbau einer neuen Forschungsinfrastruktur in Österreich nutzen?

11. Frühes Sprachenlernen in der Grundschule

11.1 Grundsätzliches

In den letzten 30 Jahren hat sich die sprachliche Zusammensetzung in österreichischen Grundschulen durch Migrationsbewegungen innerhalb Europas stark verändert, das Sprachenpotenzial innerhalb der SchulanfängerInnengruppe ist breit gestreut. Daher werden sowohl Forderungen nach Mehrsprachigkeit des Lehrpersonals als auch nach Sprachenvielfalt bezogen auf das Sprachenangebot im Fächerkanon der Schulen erhoben. Bis heute werden die Sprachen der MigrantInnenfamilien im schulischen Kontext noch wenig wahrgenommen (vgl. Kap. 4.2 und 4.4.3), ja von einzelnen Sprachgruppen sogar verschwiegen, um eventuelle Diskriminierung zu vermeiden.

Es existieren jedoch hervorragende Best-Practice-Beispiele (vgl. Kap. 5.3 und Kap. 7), eine gesamtösterreichische Koordination dieser qualitätsvollen Einzelinitiativen wäre dringend erforderlich.

So wurde z.B. in Wien bis zum Schuljahr 2005/06 das Projekt „Vorlaufgruppen“ erfolgreich durchgeführt, in dem der Sprachstand der SchulanfängerInnen in der Unterrichtssprache Deutsch bei der Schuleinschreibung überprüft wurde. Bei Feststellung einer unzureichenden Beherrschung der deutschen Sprache wurde den Kindern unentgeltlich ein wöchentlicher „Spielenachmittag“ angeboten, wo in ungezwungener Atmosphäre sprachliche Kommunikation in der deutschen Sprache stattfinden konnte. Die Nachmittage wurden von den zukünftigen Lehrpersonen gestaltet, Kinder und LehrerInnen konnten einander früher kennen lernen und die Kinder konnten ohne Leistungsdruck in die für sie vielfach neue Sprache Deutsch eintauchen und ohne „Schulstress“ die neue Sprachumgebung erkunden. Der in der Fachliteratur oftmals beschriebene „Kultur- und Sprachchock“ würde nicht erst während der Schulzeit unter Erfolgsdruck durchlaufen.

Ein zweites Beispiel aus dem Burgenland sei angeführt: Seit vielen Jahren werden grenzüberschreitende Projekte mit dem Fokus auf Wahrnehmen und Erlernen der jeweiligen Nachbarsprache durchgeführt. Täglich kommen z.B. Schulkinder aus dem angrenzenden Ungarn nach Kittsee in die dort befindliche Hauptschule, wo sie in den meisten Fächern zweisprachig (Deutsch-Ungarisch) unterrichtet werden.

11.2 Diskussionspunkte („Issues for discussion“)

11.2.1 Language Awareness – Cultural Awareness bei ElementarlehrerInnen

Eine grundlegende Voraussetzung für einen adäquaten Umgang mit der Vielsprachigkeit ist, das Verständnis bei ElementarlehrerInnen dafür zu wecken. Um ein gesamtösterreichisches Konzept zum frühen Sprachenlernen zu etablieren, müssten daher alle betroffenen PädagogInnen interkulturelle Kompetenz erwerben, sich differenzierteres Wissen bzgl. Sprachenlernen und Spracherwerbsprozessen aneignen und eventuell tradierte Vorstellungen und ihre kulturellen, sozialen und psychischen Sichtweisen verändern, insbesondere aber ihre Grundhaltung einigen weniger „prestigeträchtigen“ Sprachen gegenüber überdenken. Dazu müssten Module in neuen Aus- und Fortbildungscurricula zu Themen wie *Language Awareness*, *Cultural Awareness*, Bewusstheit im Umgang mit Vielsprachigkeit etc. entwickelt oder bereits vorhandene ausgearbeitete Konzepte¹³⁸ umgesetzt werden.

¹³⁸ Seit 2003 gibt es ein Master-Curriculum zum Thema „Cultural Awareness in Europe“ (SOKRATES-CDA-Projekt CANE, unter der Mitarbeit von namhaften Fachleuten aus 13 Universitäten/ Pädagogischen Akademien). Es wurde über drei Jahre hinweg durch Gelder der Europäischen Kommission unterstützt. Aus finanziellen Gründen konnte dieses modularartig aufgebaute Mastercurriculum mit 120 EC bis dato nicht angeboten werden. Vgl. Furch, E. Hg. (2003). C. A. N. E. – Cultural

Offene Fragen:

- Wie geht man am besten mit der Vielsprachigkeit in SchülerInnengruppen im Elementarbereich um?
- Welche Maßnahmen sind zu setzen, um das Sprachbewusstsein und die notwendige Sensibilität bei der Vermittlung von Sprachen speziell bei ElementarlehrerInnen zu vergrößern?
- Wie kann die Qualität des Sprachunterrichts im vorschulischen Bereich und in der Grundschule gesichert bzw. verbessert werden?
- Welche Maßnahmen müssten gesetzt werden, um ElementarlehrerInnen besonders gut für Sprachen zu qualifizieren – mit dem Wissen, dass elementares Sprachenlernen grundlegend für die weitere Sprachentwicklung der Lernenden ist?

11.2.2 Integratives Sprachlernen – Methodik/Didaktik

Ein integratives Sprachenlernkonzept, das alle von den SchülerInnen mitgebrachten Erst- und Zweitsprachen in den Unterricht mit einbezieht, bietet eine Reihe von Vorteilen, z.B. im psychischen Bereich des Kindes durch die Möglichkeit ungesteuerten Spracherwerbs, durch den Gruppenprozess an sich, durch die sich häufiger ergebenden realistischen kommunikativen Anlässe, durch die Teamarbeit innerhalb der PädagogInnengruppe, die es möglich macht, den Sprachlernprozess des einzelnen Kindes zu beobachten, zu diskutieren und korrigieren zu können.

Mit einem integrativen Spracherwerbskonzept sind auch methodisch-didaktische Herausforderungen und Fragen untrennbar verbunden, auf die u.a. diverse reformpädagogische Konzepte¹³⁹ Antworten geben können. Frontal geführter Unterricht jedenfalls ist erfolgreichem Sprachenlernen hinderlich, da bei einem emotional positiv verlaufenden Spracherwerbsprozess aktives Sprechen im Mittelpunkt steht.¹⁴⁰

Ein dynamisch-integratives Konzept, das die unterschiedlichen Sprachniveaus und das Sprachpotenzial einer Kindergruppe registriert und beachtet, wäre u.E. „Gelingensbedingung“ für jeden erfolgreichen Sprachunterricht.

Offene Fragen:

- Wo wäre Unterstützung zu suchen, um österreichweit ein solch dynamisch-integratives Spracherwerbskonzept zu initiieren und flächendeckend umzusetzen?
- Gibt es Beispiele für funktionierende dynamisch-integrative Spracherwerbskonzepte?
- Welche Ausbildungs-/Fortbildungsangebote sind zu erstellen, um SpezialistInnen bzgl. linguistischer Grundlagen und im Bereich von Spracherwerbmethodik/-didaktik zu erhalten?

Awareness in Europe. Auseinandersetzung mit kultureller Diversität in Europa. – Lernen mit Pfiff. Vgl. dazu auch www.pabw.at (Bereich „Internationales, EU-Projekte“ (12.1.07).

¹³⁹ Reformpädagogische Modelle wie etwa bei Celestin Freinet (Freinet-Pädagogik), Peter Petersen (Jena-Plan), Helen Parkhurst (Dalton-Plan) oder Marion Bergk.

¹⁴⁰ Vgl. Buchholz, B. (2006). Fact & Figures im österreichischen Grundschulenglisch. Auszug aus „VolksschullehrerInnen sind FremdsprachenlehrerInnen“, APS NÖ Landeslehrer, Nr. 2/2006 und 4/2006. S. 6 ff.

11.2.3 Erweiterung des Sprachenangebots im vorschulischen Bereich und in der Grundschule – Mehrsprachigkeitsdidaktik

Für eine praktische Umsetzung der Forderung der EU nach M (=Muttersprache) + 2 (zwei Sprachen) wäre eine gezielte Information für betroffene Eltern wichtig, die von den Vorteilen der Offenheit für Sprachenvielfalt überzeugt werden müssen.

In den meisten Grundschulen wird heute Englisch angeboten, auch in den weiterführenden Schulen dominiert Englisch im verpflichtenden Fächerkanon (vgl. Kap. 4.4.3). Die Qualität des angebotenen Englischunterrichts ist sehr unterschiedlich und hängt von der regionalen und standortspezifischen Umsetzung ab. Eine Evaluation des momentan angebotenen Englischunterrichts an Grundschulen unterstreicht die Notwendigkeit einer intensivierten Aus- und -fortbildung der VolksschullehrerInnen.

Das laut Lehrplan mögliche breite Spektrum an Sprachen sollte auch in der Praxis angeboten werden, wobei bei der Auswahl der Sprachen die in den Schulen vorhandenen Muttersprachen eine wesentliche Rolle spielen sollten. Dadurch würde das Prestige dieser zurzeit oftmals wenig wertgeschätzten Minderheitensprachen gesteigert werden. Ebenso würde die Motivation der muttersprachlich diese Sprachen sprechenden SchülerInnen enorm steigen, ihre Sprachen auf hohem Niveau weiter auszubilden und vielleicht sogar diese Sprache auf Maturaniveau beherrschen zu wollen, um sie als Qualifikation für diverse Berufe nutzbar machen zu können.

Kritisch festzustellen ist, dass die mit dem Schuljahr 2006/07 implementierten Sprachförderkurse (Schulrechtspaket II) an Grundschulen sich keineswegs an der vorhandenen Vielsprachigkeit der Kinder orientieren, sondern ausschließlich auf das Erlernen der Zweitsprache Deutsch abzielen.¹⁴¹

Es wäre schließlich ein Leichtes, eine zweite Sprache als Unverbindliche Übung in der Grundschule anzubieten, wie das ansatzweise für Französisch der Fall ist, wenn es qualifizierte Lehrpersonen dafür gäbe. Das Anschlussproblem bezogen auf Sprachangebote auf der Sekundarstufe I müsste dann allerdings gelöst werden.

Offene Fragen:

- Wie könnte ein durchgängiges Mehrsprachigkeitskonzept (bis Maturaniveau) aussehen?
- Welche Maßnahmen müssten gesetzt werden, um ein solches durchzusetzen?
- Welche Kriterien wären für die Wahl von Sprachangeboten an einzelnen Standorten maßgeblich?
- Wie sinnvoll ist es, die Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund als Fremdsprachen anzubieten?
- Wie gelingt es, Eltern für eine größere Diversifikation an Sprachen zu gewinnen, insbesondere für bestimmte Minderheitensprachen mit niedrigem Prestige?
- Wie könnte es gelingen, Studienangebote im Sinne einer Sprachenvielfalt für Studierende an den neuen Pädagogischen Hochschulen zu implementieren (nicht nur, wie bisher Englisch oder – selten – Französisch)?

¹⁴¹ BMBWK: Schulrechtspaket II: Sprachförderkurse lt. §§ 9 Abs. 4, 10 Abs. 5 und 14a SchOG, 2006.

11.2.4 Qualitätsverbesserung des Sprachunterrichts in der Grundschule

Um die „Sprachlichkeit des Menschen“ zu unterstützen und fördern zu können, muss auf hohe Qualität jedes Sprachenunterrichts geachtet werden. Dabei ist das Bewusstsein von der Wichtigkeit/Notwendigkeit der Förderung aller sprachlichen Ressourcen von Schüler-Innengruppen bei PädagogInnen aller Arten nicht immer vorhanden.¹⁴²

Wichtige Kriterien für den Erfolg beim Sprachenlernen sind Individualität und Wohlbefinden – die derzeit voll besetzten Grundschulklassen bieten dafür sehr ungünstige Voraussetzungen.

Das Beispiel der MuttersprachenlehrerInnen an Österreichs Pflichtschulen zeigt, dass vorhandenes Sprachpotenzial nicht qualifiziert genug angeboten werden kann. Selten bis gar nicht erhalten diese PädagogInnen eine linguistische Ausbildung und Weiterqualifizierung, ebenso erhalten sie bis dato keine pädagogische/fachdidaktische Ausbildung.¹⁴³ Ohne eine adäquate sprachliche und pädagogische Ausbildung können diese Ressourcen der Native Speakers nicht voll genutzt werden. Auch gibt es für das Fach „Muttersprachlicher Unterricht“ keine adäquate, pflichtgemäß zu absolvierende Ausbildung im Rahmen der LehrerInnenausbildung (vgl. Kap. 13). Andererseits haben bereits einige mehrsprachige Studierende an Pädagogischen Akademien die Befähigung zu unterrichten erhalten – diese sollten u.E. vorrangig im Schuldienst angestellt werden.¹⁴⁴ Es fehlt aber nach wie vor eine angewandt-linguistische Basisausbildung auch für diese Personen.

Die Nutzung der vorhandenen sprachlichen Ressourcen in den Lehrkörpern an den Schulen wurde bisher nicht eingehend diskutiert, wenn überhaupt wahrgenommen. Es sollte jedoch generell ein multikulturelles, multilinguales Verständnis an den Schulen entwickelt werden. Dazu gehörten Sprachspezialisten an den Schulen, die im Sinne eines integrativen Ansatzes die Vielfalt von Sprachen zum Normalfall werden lassen und die selbstverständlich aus- und weitergebildet werden. Es wäre zu prüfen, ob an jeder Schule eine Lehrperson als ‚Ombusmann/-frau für Sprachen‘ qualifiziert werden kann, der/die alle Maßnahmen bündelt und deren Umsetzung begleitet.

Ein weiteres grundsätzliches Problem bezogen auf die Qualität jeden Sprachunterrichts dürfte im eigenen Sprachkönnen der Lehrpersonen liegen. Eine fachliche Spezialisierung – unter Beibehaltung des Klassenlehrersystems – sollte daher für angehende GrundschullehrerInnen in den neu zu erarbeitenden PH-Curricula berücksichtigt werden.

Eine weitere Möglichkeit, die Qualität des Sprachenunterrichts zu heben, wäre der vermehrte Einsatz von *Native Teachers / Language Assistents* (ca. 15 Std./Woche). Dieser Einsatz sollte auch auf den Pflichtschulbereich ausgeweitet werden. Durch den Einsatz von Native Speakers könnte die erste gelernte Sprache zur Arbeitssprache im Unterrichtsalltag werden, die Möglichkeit eine zweite zu erlernende Sprache anzubieten wäre damit eröffnet. Eine Fremdsprache als Arbeitssprache zu verwenden wäre bereits in der LehrerInnenausbildung umzusetzen. Darüber hinaus wäre zu prüfen, ob über

¹⁴² Vgl. Furch, E. (2004). „Interkulturelles Lernen“ und „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“. Bildungspolitischer Auftrag und pädagogische Realität. Eine empirische Untersuchung bei GrundschullehrerInnen in Wien. Wien: Dissertation, Eigenverlag.

¹⁴³ In den Jahren 1989-91 wurde eine fachdidaktische Ausbildung für damals im Dienst befindliche MuttersprachenlehrerInnen vom Pädagogischen Institut der Stadt Wien angeboten (Leitung Manfred Pinterits), angeblich aus finanziellen Gründen jedoch wieder eingestellt.

¹⁴⁴ Studierende mit zwei Sprachen in Native-Qualität warten z.B. in Wien seit mehreren Jahren auf eine Anstellung!

zielgerichtete Lehrgänge bzw. durch Aufnahme in die LehrerInnenausbildung eine Qualifikation für Lehrende zur Verwendung von Fremdsprachen als Arbeitssprachen erreichbar wird, die als Qualifikationsvoraussetzung für diesbezügliche Unterrichtsmodelle gelten könnte.¹⁴⁵

Qualitätsverbessernd würde sicherlich eine regelmäßige, verpflichtende Fortbildung für Sprachlehrende wirken. Verfügbare Mittel sollten besser und bedürfnisorientierter ausgewiesen werden. Ein verpflichtender Sprachaufenthalt für mehrere Wochen oder ein z.T. finanziell unterstütztes Auslandssemester im Rahmen einer *Teaching Staff Mobility* wären unbedingt zu diskutieren (vgl. Kap. 13). Im Bologna-Prozess wird darauf bereits Rücksicht genommen, indem Studienabschlüsse innerhalb der Grenzen der Europäischen Union bis zum Jahr 2010 vergleichbar und gegenseitig anrechenbar sein sollen.

Weiters wäre eine fachspezifische Praxisbegleitung schon während der Ausbildung des pädagogischen Personals erforderlich, eventuell auch durch Schulaufsichtsbeamte, wie z.B. durch ein sprachenspezifisch eingerichtetes Fachinspektorat als Anlaufstelle und für fachliche Hilfestellung für bereits im Dienst befindliche Sprachlehrende.

Ein Problem schließlich stellt die Tatsache dar, dass seit ungefähr 2000 nur vereinzelt AbsolventInnen von Pädagogischen Akademien neu angestellt werden, d.h. die möglicherweise bereits den Gegebenheiten angepassten Curricula der Ausbildung kommen in der Praxis nicht zum Tragen. In der Ausbildung bereits verstärkt aufgegriffene Lehrinhalte und deren Vermittlung (z.B. „Interkulturelle Pädagogik“) können daher nicht im Sinne eines Impulses zur Sensibilisierung im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund wirksam werden.

Offene Fragen:

- Wie könnte man bereits im Dienst stehende ElementarlehrerInnen für die Sprachenvielfalt an ihren Schulen sensibel machen und sie motivieren, sich diesbezüglich fortzubilden?
- Gibt es Vorbilder und geeignete Maßnahmen, um „SprachspezialistInnen“ (Ombudsmann/-frau für Sprachen) an allen Schulen zu installieren und zu qualifizieren?
- Welche Maßnahmen sollten gesetzt werden, um Native Speakers (besonders muttersprachliche LehrerInnen in Österreich) mit mehr linguistischem Wissen auszustatten?
- Wie wäre sicherzustellen, dass MuttersprachenlehrerInnen eine adäquate angewandtlinguistische und pädagogische Ausbildung erhalten?
- Unter welchen Bedingungen könnte eine fortlaufende sprachliche Weiterqualifizierung für SprachlehrerInnen verpflichtend gemacht werden?
- Wie können Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Einsatz von Foreign Language Assistants auch im Pflichtschulbereich ermöglichen?
- Wie kann die besoldungsrechtliche Gleichstellung der Native-Speaker-Teachers mit den österreichischen LehrerInnen gewährleistet werden?

¹⁴⁵ Vgl. z.B. den Lehrgang „Dual Language Programme“, der vom Europabüro des Stadtschulrats für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien entwickelt und umgesetzt und 2006 mit dem „Europasiegel für innovative Sprachenprojekte“ ausgezeichnet wurde (nähere Info unter www.oesz.at/esis).

12. Nahtstellen

12.1 Nahtstelle – Schnittstelle

Die Bezeichnungen für die Phase der Übertritte (Ersteintritte sowie Übergänge zu diversen aufbauenden Bildungseinrichtungen) fokussieren unterschiedliche Aspekte des Phänomens: „Schnittstelle“ umreißt auf den ersten Blick das Problemfeld sehr treffend. Das Kindergartenkind, der Schüler/ die Schülerin werden von ihrer gewohnten sozialen, familiären oder pädagogischen Stätte in ein neues und unterschiedliches Erfahrungs- und Lernfeld transferiert. Vom zumeist spielerisch entdeckenden Lernen im Bereich vorschulischer Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Horte u.a.) zum erstmals Bewertungsnormen unterliegenden Erlernen der Grundfertigkeiten auf der Grundstufe I der Volksschule, vom anschaulichen und konkrete Denkopoperationen berücksichtigenden Unterricht der Grundstufe II zu vermehrt abstrakteren, komplexer und berufsbezogener werdenden Lerninhalten an den Sekundarstufen der allgemein bildenden höheren Schulen¹⁴⁶, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen, Berufsschulen, berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Prägend ist jede Art von Weichenstellungen, sei dies für SchülerInnen mit sozialpädagogischem Förderbedarf, bei jeder Art von Ein- und Umstufungen im Bereich der differenziert geführten Hauptschulen oder bei Nichtaufnahme in die AHS und bei zukunftsentscheidenden Weichenstellungen zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Jeder dieser Übergänge kann sowohl ein harmonischer Übertritt als auch ein den Spracherwerbsprozess jäh unterbrechender Schnitt sein.

12.1.1 Die Rolle des Europarats und der nationalen Lehrpläne

Zur Kontinuität im Sprachenbereich hat der Europarat klar Stellung bezogen: Auch wenn die Niveaustufen des GERS produktorientierten Kompetenzabschnitten ähneln, ist der Erwerb von Sprachkompetenzen ein dynamischer und kontinuierkeitsbezogener Prozess¹⁴⁷, was sich mit den Zielsetzungen des Europarats „*transparency and coherence in language learning programmes*“ deckt.¹⁴⁸ Einige österreichische Lehrpläne empfehlen ebenso, beim weiterführenden Unterricht an die Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und an die Vorstellungswelt der SchülerInnen anzuknüpfen.¹⁴⁹ Der für die AHS-Unterstufe und AHS-Oberstufe relevante Lehrplan formuliert präziser: Ihm zufolge ist in der fünften Schulstufe nicht nur auf die gebräuchlichen Lernformen und die Lehrplananforderungen der Volksschule Bezug zu nehmen, diese sollten auch nicht zu rasch gesteigert werden, die Informationsfeststellungen sollen zunächst vor allem der gezielten individuellen Rückmeldung des Lernfortschritts dienen, wobei die Leistungsfeststellung erst nach einer angemessenen Eingewöhnungs- und Einarbeitungsperiode einsetzen sollte.¹⁵⁰

¹⁴⁶ Vgl. eine Übersicht über das österreichische Schulsystem unter www.bmukk.gv.at/schulen/bw/uebersicht/Bildungswege4541.xml (26.3.07.) oder mehrsprachig unter www.ibw.at/html/bildungssystem/bildsys.htm. (12.1.07).

¹⁴⁷ Vgl. The Common European Framework of Reference for Languages. CEF, S. 16. In: www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/Framework_EN.pdf (12.1.07).

¹⁴⁸ 20th Session – "Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe", Cracow, Poland, 15-17 October 2000. www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Standing_Conferences/f.20thsessioncracow2000.asp#P311_32131 (16.11.2006).

¹⁴⁹ Vgl. Lehrplan der Hauptschule. 2. Teil. Didaktische Grundsätze, S.1 (BGBl. II Nr. 134/2000).

¹⁵⁰ Vgl. Lehrplan für AHS. (BGBl. II Nr. 133/2000).

12.1.2 Evaluationsergebnisse zum Bereich „Kontinuität von Sprachen“

Eine vom ehemaligen BMBWK in Auftrag gegebene Studie¹⁵¹ zeigte, dass große Diskrepanzen in der Testpraxis mangels Vertrautheit mit Spracherwerbsansätzen der Zubringerschule zu Übertrittsschwierigkeiten führen. Dass Schnittstellen, Nahtstellen, Klüfte, Zäsuren oder wie auch immer die Übergänge in eine andere Bildungsinstitution bezeichnet werden, eine stets schwerwiegende pädagogische Herausforderung darstellen, lässt sich auch sowohl an den Evaluationsergebnissen zum Volksschulenglisch zur Zeit der Schulversuche in den 1970er Jahren als auch an aktuelleren Untersuchungen nachweisen. So wurde schon 1995 festgestellt, dass sich die für den Englischunterricht an der Volksschule investierte Zeit nur dann lohne, „wenn an den weiterführenden Schulen das Gelernte gefestigt und darauf aufgebaut würde“.¹⁵²

Buchholz¹⁵³ kommt auf Grund der im Rahmen ihrer Dissertation im Raum Wien/Niederösterreich erhobenen Daten zu ähnlichen Ergebnissen: Auf Seiten der weiterführenden Schulen (AHS/HS) stelle der Übertritt im Englischunterricht weiterhin eine Zäsur dar, weil auf die individuell unterschiedlichen Vorkenntnisse kaum differenziert reagiert würde; auf Seiten der Volksschule betrachteten die Lehrenden den Fremdsprachenunterricht an der VS überwiegend als Unterricht, der Spaß machen sollte; der ‚integrative‘ Lernansatz beim Fremdsprachenlernen an den VS erreiche allerdings im Vergleich zum systematisch strukturierten Unterricht in den weiterführenden Schulen bessere Werte in den vier Sprachfertigkeiten verstehendes Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben.

Studien zur Nahtstellenproblematik ergeben als mögliche Indikatoren für eine kontinuierliche, stressfreie Entwicklung von Sprachkenntnissen entlang unterschiedlicher Bildungsebenen: Bewusstseinsbildung; netzwerkpartnerschaftliche Kooperation; aufbauende und prozessorientierte Curricula/Lehrwerke; Sprachenvielfalt unterstützende Gesetzgebung; Transparente Information; Dissemination.¹⁵⁴

12.2 Diskussionspunkte („Issues for discussion“)

12.2.1 Multiethnisches und plurilinguales Österreich

Zunehmende Verflechtungen mit den bisherigen und den neuen EU-Ländern, bestehende Ansprüche auf Familiennachzüge infolge von Einbürgerungen sowie in gewissem Ausmaß ökonomisch bedingte Migration werden die Zuwanderung auf einem hohen Niveau halten und die durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit wird ein zentrales Merkmal der österreichischen Schule bleiben.

Offene Fragen:

- Wie kann es ermöglicht werden, dass Kinder/SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache neben einem kontinuierlichen Erwerb der Landessprache Deutsch an vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen ihre Muttersprache kontinuierlich weiterentwickeln?

¹⁵¹ Vgl. Gerngross, G./Puchta, H. (1994). Warum haben SchülerInnen der HS / des Polytechnischen Lehrgangs beim Übertritt in Berufsbildende Höhere Schulen Schwierigkeiten im Englischunterricht? In: Erziehung und Unterricht 9. Wien: ÖbV. S. 583-589.

¹⁵² Vgl. Gritsch, A. (1995). Das Kontinuitätsproblem an den Nahtstellen HS und AHS. In: Erziehung & Unterricht, 2/3. Wien: ÖbV. Zitat nach: Kafka, H.: Das Problem der Weiterführung. In: Pädagogik der Gegenwart 311 (1977). Wien: Jugend & Volk, S. 216. Ähnlich bereits Petri, G.; Zrzavy, A.: Untersuchungen zur Evaluation des Schulversuchs "Fremdsprachliche Vorschulung", Graz 1976 (Forschungsberichte des Zentrums für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung Nr. 8).

¹⁵³ Vgl. Buchholz, B.: Die Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarschulen in Englisch. In: Erziehung & Unterricht. ÖbV&hpt. Wien. Mai/Juni 2005.

¹⁵⁴ Vgl. Council of Europe/Council de l'Europe (1995). Language learning for European citizenship. Report on Workshop 8B. Council for Cultural Co-operation. Velm.

- Welche konkreten Schritte müssten auf Seiten der aus- und weiterbildenden öffentlichen Institutionen (Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik; Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Pädagogische Institute, Sozialakademie bzw. Fachhochschulstudiengänge für soziale Arbeit) zur bestmöglichen sprachlichen Unterstützung in plurilingualen Lehr- und Lernumgebungen unternommen werden?

12.2.2 Informationsdefizite an den Übergängen

Die oben erwähnten Studien sowie Erfahrungswerte deuten sowohl auf große Informationsdefizite betreffend die sprachlichen Vorkenntnisse von Kindern im vorschulischen Bereich als auch von SchülerInnen in den schulischen Institutionen hin. Diese Unkenntnis entsteht durch eine gesetzlich nicht geregelte Informationspflicht bzw. nicht verpflichtende Fortbildung zur Vernetzung betroffener Institutionen. Sie führt in vielen Fällen zu einer falschen Einschätzung der Vorkenntnisse, zu Schuldzuweisungen und in weiterer Folge oft zu einem Neustart sprachlichen Inputs oder zu Leistungsüberforderungen durch abrupte methodische Paradigmenwechsel. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt empfehlen nur der HS- und AHS-Lehrplan im Sinne der Kontinuität konkret, die sprachlichen Vorkenntnisse der neu eintretenden SchülerInnen zu berücksichtigen¹⁵⁵.

Offene Fragen:

- Wie kann sichergestellt werden, dass schon im Bereich der vorschulischen Bildung auf die sprachliche Diversifikation pädagogisch adäquat eingegangen werden kann?
- Wie müsste ein gemeinsamer, sämtliche Bildungsebenen umfassender nationaler Lehrplan konzipiert sein, um bei Übertritten auf eine nachfolgende Bildungsebene das Bewusstsein für Vorkenntnisse grundzulegen und zu erweitern?
- Ist es bevormundend, die betreffenden SprachpädagogInnen zur Fortbildung im Bereich ‚Kontinuität im Spracherwerbsprozess‘ zu verpflichten und dadurch zu einer verbesserten Wahrnehmung des Problems beizutragen?
- Wie können insbesondere auch Eltern/Erziehungsberechtigte in den Erfahrungsaustausch miteinbezogen werden?

12.2.3 Herausforderung ‚Unterschiedliche Vorkenntnisse‘

Auf fast allen Bildungsebenen werden PädagogInnen mit unterschiedlichen sprachlichen Gegebenheiten konfrontiert: z.B. mit MigrantInnen mit nichtdeutscher Muttersprache, teilweise mit großen Defiziten in ihrer Erstsprache; mit Mehrsprachigen, mit Kindern mit guten Kenntnissen in ihrer Muttersprache, jedoch mit Unkenntnis der Landessprache, mit SchülerInnen unterschiedlichster Vorkenntnisse in ersten und zweiten Fremdsprachen u.a. Die österreichischen Modelle des Europäischen Sprachenportfolios (für Sekundarstufe I und II, vgl. Kap. 9.2)¹⁵⁶ sind geeignete Dokumente zur Erfassung der Sprachenbiografie und von Sprachfertigniveaus sowie der weiteren Begleitung von SchülerInnen im Bezug auf das Sprachenlernen und kulturelle Erfahrungen. Leider stehen die Sprachenportfolios nicht allen Kindern/SchülerInnen zur Verfügung.

¹⁵⁵ Vgl. Lehrplan der Hauptschule. 2. Teil. Didaktische Grundsätze, S.1 (BGBl. II Nr. 134/2000) & Lehrplan für AHS. BGBl. II Nr. 133/2000).

¹⁵⁶ ESP für Sechs- bis Zehnjährige in der Pilotierungsphase. Stand: WS 2007/08.

Offene Fragen:

- Wie kann man, aufbauend auf den unterschiedlichen Vorkenntnissen, den weiteren Sprachunterricht kontinuierlich gestalten?
- Wie sinnvoll ist es, dass die weiterführenden PädagogInnen bereits im Vorfeld der Übernahme neuer Kinder/SchülerInnen über die sprachlichen Vorkenntnisse informiert werden?
- Wie kann es ermöglicht werden, die Sprachenportfolios allen Kindern/SchülerInnen zur Verfügung zu stellen?
- Welche praktischen Hinweise sollten zur differenzierten Weiterentwicklung der unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten in den Lehrplänen verankert sein?

12.2.4 Ausbildung

Die Ausbildung von Kindergartenpädagogen/innen, LehrerInnen für allgemein bildende höhere Schulen, für Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnische Schulen und Berufsschulen findet in Österreich, konträr zu den meisten Ländern der Europäischen Union, auf verschiedenen Institutionen mit unterschiedlicher Studiendauer, unterschiedlichen methodisch/didaktischen und fachwissenschaftlichen Schwerpunkten und unterschiedlicher Graduierung statt (vgl. Kap. 4.5 und Kap. 13). Dies führt nicht selten zu gegenseitigen Ressentiments bis zur Infragestellung der Qualität der pädagogischen Dienstleistung. Sicher ist, dass die unterschiedlichen und unabhängig voneinander stattfindenden Ausbildungen und Fortbildungen auch zu unterschiedlichen pädagogischen Maßnahmen und bei Übergängen zu einem Bruch der Kontinuität führen können.

Offene Fragen:

- Wie können die fachwissenschaftlichen, didaktischen und methodischen Module der jeweiligen Ausbildungsstätten im Sinne einer kontinuierlichen Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden (Kind, Schüler, Schülerin) aufeinander abgestimmt werden?
- Inwieweit können die in die Struktur der Pädagogischen Hochschulen eingebauten Pädagogischen Institute den Brückenschlag zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen initiieren?
- Wie kann festgestellt werden, ob die Ausbildung von SprachenlehrerInnen bzw. KindergartenpädagogInnen den Qualitätsanforderungen der jeweiligen Bildungsebene entspricht?
- Wie kann festgestellt werden, wie weit die Verlässlichkeit (z.B. Einhaltung der Stundentafel, der didaktischen Grundsätze) bei der Sprachvermittlung gegeben ist?
- Wie kann zuverlässig festgestellt werden, welche Art der Sprachvermittlung (embedded, systematisch strukturiert, als Arbeitssprache) zu einer qualitativ besseren Sprachkompetenz führt?

12.2.5 Weiterführung von Sprachen

Die Vorkenntnisse, vor allem was die Anzahl von Sprachen betrifft, können bei SchülerInnen sehr breit gestreut sein. Das kann auf die verschiedenen Sprachangebote an der vorherigen

Bildungsinstitution (Kindergarten, VS, HS, AHS Unterstufe) zurückzuführen sein. Folgerichtig sollten diese Sprachen auch auf der jeweils neuen Bildungsebene weitergeführt werden. Dies scheitert oft an Mitteln, den Eröffnungszahlen (acht) und an qualifiziertem Lehrpersonal, vor allem an VS und HS infolge der Ausbildungsstruktur. Good-Practice-Beispiele aus dem Burgenland (Volksgruppensprache Ungarisch und Kroatisch) zeigen, dass die Weiterführung Sinn macht und möglich ist. Ein Problem stellt auch die Weiterführung von bilingualen Schulformen auf der Sekundarstufe I und II dar.

Offene Fragen:

- Wie kann sichergestellt werden, dass nachfolgende Schulen über die Sprachangebote ihrer Zubringerschulen informiert sind?
- Wie sollte die Pädagogische Hochschule auf die vielfältige Sprachenlandschaft an VS, HS und Polytechnischen Schulen reagieren?
- Wie kann dafür Sorge getragen werden, dass aufgrund der neuen Vielsprachigkeit in allen Bildungseinrichtungen mehr qualifiziertes Personal, insbesondere auch vermehrt SprachassistentenInnen eingesetzt werden können?
- Wie kann man Eltern und SchülerInnen von der Wichtigkeit von Sprachenkenntnissen und ihrer Weiterentwicklung überzeugen?
- Wie kann sichergestellt werden, dass bilinguale Schulformen an der Volksschule eine adäquate Fortsetzung auf der Sekundarstufe I und II finden?

12.2.6 Lehrwerke

Die österreichischen Lehrwerke werden durch Approbationsverfahren (Schulbuch-Begutachterkommission des BMUKK) auf ihre Lehrplankompatibilität hin begutachtet und sollten deshalb den Spracherwerb kontinuierlich begleiten und die Ziele für alle Beteiligten transparent machen. Die meisten Lehrenden vertrauen dem Lehrbuch und den methodischen Hinweisen im Lehrerhandbuch, auch im Bereich der Übertritte, wenn es um die Fortführung des Sprachenunterrichts geht und man lt. Lehrplanverordnung auf die Vorkenntnisse Rücksicht nehmen sollte.

Offene Fragen:

- Wie können LehrbuchautorInnen in Lehrwerken die Vorkenntnisse so einbeziehen, dass sie den Lehrenden bewusst werden und helfen, den Sprachprozess angemessen weiterzuentwickeln?
- Welche Veränderungen sind bei Lehrwerken und ihren Begleitkommentaren nötig, um die Lernziele den GERS-Sprachkompetenzdeskriptoren (A1-C2) anzupassen?
- Welche neuen Kriterien der Begutachtung von Sprach-Lehrwerken ergeben sich seitens der Begutachtungskommission aufgrund von evtl. Paradigmenwechseln, Europaratsempfehlungen, des GERS und der Bildungsstandards sowie unter Berücksichtigung der Nahtstellen?

13. Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen

Im ersten Teil dieses Kapitels werden grundlegende Gedanken festgehalten, die für die Aus- und Fortbildung an allen Institutionen gelten. Im Anschluss daran werden schulartenübergreifende Themen behandelt und dazu Diskussionspunkte formuliert; am Ende des Kapitels folgt die Thematisierung von Stärken und Schwächen der Aus- und Fortbildung für die einzelnen Ausbildungsstufen, wobei ebenfalls spezifische Fragen zur Diskussion angeführt werden.¹⁵⁷

13.1 Grundlegendes

Das sprachenpolitische Ziel der EU, individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zu fördern, bedarf im Besonderen für seine Verwirklichung durch die entsprechende Aus- und Fortbildung von Lehrpersonal einer Begriffsklärung:

1) Bei der Lehramtsausbildung ist es besonders schwierig, die Ausbildung genau auf jene Kontexte auszurichten, in denen die Lehrenden unterrichten werden, weil diese nur beschränkt vorhersehbar sind (so gibt es z.B. große Unterschiede zwischen Kindergarten, VS und HS, zwischen AHS und BHS). Die Lehramtsausbildung muss daher in besonderem Maße ‚*education*‘ im Sinne einer übergeordneten, relativ kontextunabhängigen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Befähigung sein und nicht ‚*training*‘ auf eine bestimmte Schulsituation hin.¹⁵⁸ Die Bedeutung von ‚*training*‘ in der Anfangsphase ist unbestritten, jedoch sollte sich der Schwerpunkt allmählich wesentlich auf ‚*education*‘ verlagern.

2) „Lehramtssprachen“ werden, unabhängig von der Einzelsprache, landläufig generell als Sprachen konzipiert, die von bestimmten Native-Speaker-Communities, üblicherweise in bestimmten Nationalstaaten (in den USA, Frankreich, Italien, Spanien, Russland etc.) gesprochen werden und samt Landes- und Kulturkunde unterrichtet werden mit dem Lehr- und Lernziel, Kommunikation mit den jeweiligen Native Speakers zu ermöglichen bzw. die Lehrenden darauf vorzubereiten, SchülerInnen in diesem Sinne zu unterrichten. In einem zusammenwachsenden Europa und einer globalisierten Welt greift diese Konzeption zu kurz.

Es wäre wünschenswert, die Rolle der einzelnen Sprachen in diesem breiteren Kontext zu berücksichtigen und vor allem ein Konzept für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik zu entwickeln, das in der Folge auch einen differenzierteren Umgang mit Einzelsprachen und mit der Sonderstellung des Englischen als Globalsprache erlaubt.

3) „Sprachbeherrschung“ ist je nach Kontext und Bedürfnissen der Lernenden zu differenzieren nach rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sowie vor allem nach relevanten Teilkompetenzen wie z.B. Lesen von Fachliteratur, Sprechen in Alltagssituationen etc.

4) Eine Schwerpunktsetzung auf Mehrsprachigkeitsdidaktik würde auch einen differenzierteren Umgang mit Fragestellungen erlauben, die sich einfachen Lösungen entziehen, wie etwa, was es (im jeweiligen Kontext) eigentlich bedeutet, „eine Sprache zu beherrschen“ bzw. „eine Sprache zu unterrichten“. Der Sprachbegriff stellt sich somit in einem Gesamtsprachenkonzept grundlegend anders dar als in dem derzeit vorherrschenden Einzelsprachenkonzept. Den Implikationen dieser Tatsache muss Rechnung getragen werden, wenn es gilt, Lehrenden eine für diese Ausrichtung seriöse Aus- und Fortbildung zu ermöglichen.

¹⁵⁷ An dieser Stelle soll die wertvolle Unterstützung durch Mag. Barbara Mehlmauer-Larcher (Institut für Anglistik, Universität Wien) gewürdigt werden: sie hat diesen Teil mit Diskussionen, kritischen Fragen und wichtigem Input sehr bereichert.

¹⁵⁸ Vgl. Seidlhofer, Barbara (2005). ‚SprachenlehrerInnen brauchen Bildung, nicht nur Training‘ In: Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Graz: ÖSZ, S. 23-28.

5) Grundsätzlich ist in der Diskussion wichtig, die zweierlei Ziele von Sprachenunterricht anzuerkennen. Das eine Ziel ist eine Haltung, ist Sprachenbewusstsein, Sensibilisierung für Sprachen allgemein, das andere Ziel ist die möglichst gute Beherrschung einer Einzelsprache. Beides muss im Sinne eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung für Österreich in der Ausbildung zu Sprachenlehrenden gebührenden Platz finden.

13.2 Diskussionspunkte („Issues for discussion“)

13.2.1 Schulartenübergreifende Fragen

1) In allen schulischen, postsekundären und tertiären Ausbildungsgängen gibt es sprachlich und kulturell heterogene Gruppen, die die Gelegenheit eröffnen, sprachliche Vielfalt als Potenzial wahrzunehmen und zu nützen. Mehrsprachigkeitskompetenz wird in der Grundschule (oder früher) grundgelegt. Es ist wichtig, diesen Umstand zu berücksichtigen und die häufig vorhandene Sprachenvielfalt in der Klasse in den Unterricht mit einzubeziehen. Der Fokus liegt auf Mehrsprachigkeit (Sprachen- und Kulturerziehung), da Österreich gesellschaftlich mehrsprachig ist. Dazu können auch Native Speakers (inklusive MigrantInnen) qualifiziert werden. Nachbarsprachen haben ebenso einen besonderen Stellenwert, der noch stärker wahrgenommen werden sollte (vgl. Kap. 1.3, Kap. 4 sowie Kap. 10 und 11).

Die LehrerInnenausbildung sollte die Lernenden verstärkt in ihrer Gesamtpersönlichkeit wahrnehmen und weniger die Trennung in Unterrichtsfächer berücksichtigen. Sprachenbewusstsein und Mehrsprachigkeit müssen vom frühesten Kindesalter an gefördert werden. In der LehrerInnenausbildung muss es ein Pflichtmodul zur Mehrsprachigkeitsdidaktik geben, um Mehrsprachigkeit, sozialen Zusammenhalt und Interkulturalität zu stärken. Auch die Vorbereitung auf Kinder mit Migrationshintergrund muss unbedingt in die Grundausbildung aller Ausbildungsgänge aufgenommen werden. Allen zukünftigen Sprachlehrenden soll daher ebenfalls ein Pflichtmodul ‚Deutsch als Zweitsprache‘ angeboten werden.

Offene Fragen:

- Wie kann ein allgemeines Konzept der Sprach- und Kulturerziehung in die Grundausbildung integriert werden?
- Wie könnte ein Konzept zur Mehrsprachigkeitsdidaktik für alle Ausbildungsgänge aussehen, das von allen ausbildenden Institutionen mitgetragen wird?

2) LehrerInnen für den Pflichtschulbereich (VS, HS) werden an den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, LehrerInnen für den AHS- und BHS-Bereich an den Universitäten.

Alle Ausbildungsgänge arbeiten mit einem erfolgreichen Vier-Säulen-Modell, das aus einer pädagogischen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen „Säule“ besteht. Insgesamt ergibt sich aber ein uneinheitliches Bild.

Zudem ist zu bedenken, dass an den Ausbildungsstätten Sprachfächer insofern eine Sonderstellung einnehmen, als es dort eine eigene, hoch entwickelte Forschungsdisziplin ‚Fachdidaktik‘ (Angewandte Linguistik, Sprachlehr- und -lernforschung) gibt.

Offene Fragen:

- Wie soll das Verhältnis der vier Komponenten untereinander sein, um LehrerInnen möglichst qualitativ auf ihren Beruf vorzubereiten?

- Welche Bedingungen sind zu erfüllen (Personal und andere Ressourcen), damit die Fachdidaktik als gleichberechtigte Fachwissenschaft an den jeweiligen Institutionen verankert werden kann?
- Wie kann die Erstellung der neuen Studienpläne, die voraussichtlich ab dem Studienjahr 2007/08 gelten werden, für eine stärkere Vernetzung der einzelnen Säulen genutzt werden?

3) Es ist notwendig, ein sprachenspezifisch einheitliches Mindestniveau für die Sprachkompetenz der Sprachenlehrenden auf der Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen für den Bachelor of Arts zu diskutieren. Zudem muss die Art des Nachweises der Erreichung dieses Niveaus geklärt werden.

Studierende aller Institutionen sollten außerdem dazu angehalten werden, ein Europäisches Sprachenportfolio als Selbsteinschätzungs- und Reflexionsinstrument zu führen und so die Verantwortung für ihr eigenes Sprachenlernen zu übernehmen. In weiterer Folge sind sie dann dazu befähigt, das Europäische Sprachenportfolio auch im Unterricht mit den SchülerInnen zu führen.

Offene Fragen:

- Welche Beispiele für ein Portfolio für angehende SprachlehrerInnen gibt es bereits, die als Modell dienen könnten?
- Wie könnte ein solches Portfolio in die Ausbildung von Lehrpersonen integriert werden?

4) Zur Förderung der Sprachkompetenz, aber auch des kulturellen Verständnisses ist ein verpflichtender Aufenthalt im Ausland anzustreben. Dazu sollten die bereits vorhandenen Möglichkeiten der Studierendenmobilität (inklusive AssistenzlehrerInnen-tätigkeit) besser genutzt werden. In diesem Zusammenhang ist es unbedingt erforderlich, die Frage der Anerkennung von Studienleistungen, Schulpraktika u.Ä. im Ausland europaweit zu regeln.

Offene Fragen:

- Inwieweit wurden bereits europaweit erste Schritte gesetzt, Studienleistungen und Praktika, die im Ausland erbracht wurden, für die Lehrtätigkeit in Österreich anzuerkennen?
- Wie kann ein verpflichtender Auslandsaufenthalt auf nationaler Ebene organisatorisch, finanziell und sozial gerecht abgesichert werden?

5) Zur Sicherstellung professionellen Handelns ist es ebenfalls wichtig, vergleichbare Grundkompetenzen für Sprachenlehrende festzulegen. Dafür wurden bereits wichtige Vorarbeiten geleistet, die z.B. in der von der EK in Auftrag gegebenen Studie „European Profile for Language Teacher Education“¹⁵⁹ formuliert sind.

Zur Selbstevaluation bietet sich das Ergebnis eines Projekts des EFSZ an: *From Profile to Portfolio: A Framework for Reflection in Language Teacher Education*¹⁶⁰. Im November 2006 wurde am EFSZ in Graz ein bundesweites Seminar zu Möglichkeiten der Implementierung dieses Studierendenportfolios (European Portfolio for Student Teachers of Languages) an österreichischen Ausbildungsstätten durchgeführt.

¹⁵⁹ Informationen zur Studie unter http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html (12.1.07).

¹⁶⁰ Informationen zum Projekt „From Profile to Portfolio – A Framework for Reflection in Language Teacher Education“ unter www.ecml.at/mtp2/FTE (12.1.07), vgl. auch Kap. 9.5.

Da nicht gewährleistet ist, dass alle AbsolventInnen eines Lehramtsstudiums auch im schulischen Unterricht Beschäftigung finden werden, muss zugleich sichergestellt sein, dass die festgelegten Grundkompetenzen sich auf institutionenübergreifende Qualifikationen beziehen und damit einen Beitrag zur beruflichen Mobilität leisten.

Offene Fragen:

- Wäre es sinnvoll, zur Kompatibilität auf nationaler Ebene eine akkordierte Liste von Kernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen zu definieren, in deren Erstellung auch die Bedürfnisse der zukünftigen Arbeitgeber (bes. Schulbehörden) einfließen?
- Wie kann sichergestellt werden, dass Kernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen so formuliert werden, dass sie berufliche Mobilität (z.B. über den Schulbereich hinaus) erlauben und ermöglichen und nicht ausschließlich an den Bedürfnissen eines einzelnen Arbeitgebers (etwa der Schulbehörden) orientiert werden?
- Wie kann berufs begleitende Selbstevaluation als qualitätssichernde Maßnahme professionellen Handelns von der Schulaufsicht bzw. der Schule (oder den fortbildenden Institutionen) eingefordert werden?

6) Die schulpraktische Ausbildung erfolgt an Universitäten (in Ansätzen ausbildungsbegleitend, verstärkt nach Abschluss des Studiums) und Pädagogischen Hochschulen (durchgehend und sehr erfolgreich ausbildungsbegleitend) unterschiedlich.

Beide Institutionen fordern eine durchgehende seriöse Professionalisierung der Betreuungs- bzw. PraxislehrerInnen der UnterrichtspraktikantInnen. Die Betreuungs- bzw. PraxislehrerInnen müssen in enger Zusammenarbeit mit den Ausbildungsstätten geschult werden, damit die Ausbildungsziele mit den Zielen in der Schulpraxis übereinstimmen und von den Studierenden als homogenes Ganzes erlebt werden können. Die Betreuungs- bzw. PraxislehrerInnen sollen mit dem Konzept des *Continuous Professional Development Portfolios* vertraut gemacht werden, um die individuelle Professionalisierung der Studierenden begleiten zu können.

Offene Frage:

- Wie könnten institutionsübergreifende Module zur Professionalisierung von Betreuungs- bzw. PraxislehrerInnen aussehen und wie könnten sie gemeinsam entwickelt werden?

7) Ausbildungskonzepte/Organisation der Ausbildung: Bisher gab es zwischen den Universitäten, den Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Instituten nur eine unzureichend institutionalisierte Zusammenarbeit – ‚informell‘ allerdings brachten viele wissenschaftliche MitarbeiterInnen der Universität bei Veranstaltungen der ehemaligen PÄDAK und des PI umfangreichen wissenschaftlichen Input ein und arbeiten die Angehörigen der verschiedenen Institutionen durchaus zusammen. Auch die Durchlässigkeit zwischen den Institutionen ist sehr unzureichend geregelt: AbsolventInnen der PÄDAK haben gesetzlichen Anspruch auf Anrechnung des ersten Studienabschnitts an der Universität (mit maximal 30% Ergänzung); umgekehrt gibt es jedoch keine gesetzlich regulierte Anrechnungspraxis. Die Statuten der beiden Institutionen sehen in Zukunft eine engere Kooperation vor, die jedoch einer Konkretisierung bedarf. Möglich ist z.B. die gegenseitige Anerkennung bestimmter Ausbildungsmodulare. Grundsätzlich wäre jedoch eine gemeinsame „universitäre“ Ausbildung für alle LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen anzustreben, wobei geklärt werden muss, wie der Begriff „universitär“ zu verstehen ist. Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen in der jetzigen Form wurde eine reelle Chance vergeben, die LehrerInnenausbildung auf eine Schiene zu stellen. Es wäre durchaus eine gemeinsame Grundausbildung für alle Sprachenlehrenden mit Schwerpunktmodulen

hinsichtlich des zukünftigen Arbeitsfeldes (Kindergarten, VS, HS, AHS- Unterstufe, AHS- Oberstufe, BHS) denkbar – dies könnte auch einen Beitrag zu einer stärkeren beruflichen Mobilität der AbsolventInnen darstellen und den Schwankungen der Nachfrage nach Lehrkräften in verschiedenen Bildungsbereichen besser gerecht werden.

Die Abstimmung der einzelnen Ausbildungsstufen (Bachelor, Master, Doktorat) wurde noch nicht in Angriff genommen.

Offene Frage:

- Wie könnte eine gemeinsame Grundausbildung für alle Sprachenlehrenden verwirklicht werden?

8) Fort- und Weiterbildung: Die Grundausbildung kann nur eine Basisausbildung sein und in Zusammenhang mit einer verpflichtenden Fortbildung in einem bestimmten Ausmaß und für bestimmte Zeit gesehen werden. Die Schulen, an welchen die JunglehrerInnen unterrichten, sollten in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht Verantwortung für die Fortbildung übernehmen. Dazu müssen Fortbildungspläne für den gesamten Lehrkörper sowie individuelle Fortbildungspläne entwickelt werden. Interessante Vorschläge hierzu gibt es bereits.¹⁶¹

Für weitere freiwillige Fort- und Weiterbildung müssen Anreize geschaffen werden (z.B. *awards, scholarships, sabbaticals, pay rise*). Die Einführung einer Fortbildungspflicht für alle Lehrenden ist zu prüfen.

Im Weiterbildungsbereich sollen *postgraduate courses* mit Abschlüssen (z.B. Masterlehrgänge) angeboten werden, die als Zusatzqualifikationen anerkannt werden.

Es ist wichtig, im Bereich der Fort- und Weiterbildung Durchlässigkeit anzustreben. Themen, die für Lehrende mehrerer Schultypen interessant sind, müssen schulartenübergreifend angeboten werden. Dies wird in Zukunft leichter möglich sein, da die organisierende Fortbildungsinstitution für Lehrende aller Schultypen an den PH angesiedelt ist. Es ist zu hoffen, dass durch eine zentralisierte Organisation auch das enorme Fortbildungspotenzial der Universitäten besser genutzt werden kann, komplementär zu dem der PH. Dabei ist zu berücksichtigen, dass an Universitäten und PH Personalressourcen für Fort- und Weiterbildung zur Verfügung gestellt werden müssen.

Offene Fragen:

- Wie kann die Zusammenarbeit aller im Bereich Fort- und Weiterbildung tätigen Institutionen verbessert werden, um mögliche Synergien zu erzielen und Ressourcen optimal einzusetzen?
- Was ist notwendig, um eine professionelle Grundausbildung zu sichern?
- Wie viel an Professionalisierung kann in (teilweise verpflichtende) Fort- und Weiterbildung ausgelagert werden?
- Welche Erfahrungen mit verpflichtender Fortbildung wurden gemacht und wie können diese Erfahrungen in Österreich genutzt werden?
- Wie kann gesichert werden, dass die Einführung pädagogischer Innovationen, die durch gesetzliche Maßnahmen festgelegt wurden (z.B. neue Lehrpläne, Bildungsstandards) durch entsprechende Fortbildung an alle LehrerInnen kommuniziert werden?

¹⁶¹ Gassner, Otmar (2006). „Continuous Professional Development of Austrian Teachers – the way forward?“ In: English Language Teaching News number 54, Spring 2006, S. 18-23.

9) Gebärdensprache ist seit 2005 eine anerkannte Minderheitensprache, es gibt jedoch bis heute keine Ausbildungsstätte für Gebärdensprachlehrende. Gebärdensprache kommt weder als Unterrichtssprache noch als Fach in Curricula, Ausbildung und Schulpraxis vor.

In den VS können laut Lehrplan neben Englisch und Französisch alle österreichischen Nachbar- und Minderheitensprachen als Fremdsprachen angeboten werden. Weiters wird in den VS, HS und der AHS-Unterstufe muttersprachlicher Unterricht in den MigrantInnensprachen angeboten. Für die meisten dieser Sprachen gibt es keine Ausbildung an den Institutionen der LehrerInnenbildung.

In den HS können laut Lehrplänenentwurf als Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Türkisch, Slowakisch, Polnisch angeboten werden. Als Sprachlehramtsstudium wird in der Grundausbildung in der Regel nur Englisch angeboten.

An AHS werden – mit Ausnahme von Türkisch – laut Lehrplan dieselben Sprachen angeboten. Es gibt jedoch derzeit kein Lehramtsstudium für Polnisch und Slowakisch.

Offene Fragen:

- Wie kann in möglichst kurzer Zeit sichergestellt werden, dass Lehramtsausbildungen für alle in den Lehrplänen angeführten Sprachen sowie für die Österreichische Gebärdensprache angeboten werden?

10) Institutionelle Isolation: Die LehrerInnenbildung ist in Österreich auf mehrere Institutionen verteilt (vgl. Kap. 4.5.). In der im Oktober 2006 zur Vorbereitung des Länderberichts durchgeführten Veranstaltung (vgl. auch Vorwort zu diesem Bericht) wurde von den TeilnehmerInnen aller Ausbildungsstätten beklagt, dass sie voneinander viel zu wenig wissen. Ganz besonders unangenehm wird dies von jenen AusbilderInnen empfunden, die zum Teil Sprachenlehrende für die gleiche Altersgruppe ausbilden, welche nach wortidenten Lehrplänen unterrichtet werden.

Offene Frage:

- Wie kann dieser institutionellen Isolation begegnet werden?

13.2.2 Spezifische Fragestellungen zu den einzelnen Ausbildungsstufen

KindergartenpädagogInnen

1) In den meisten europäischen Ländern haben FrüherzieherInnen bzw. KindergartenpädagogInnen einen akademischen Abschluss bzw. eine postsekundäre Ausbildung. In Österreich wurden gerade die gesetzlichen Rahmenbedingungen für eine pädagogische Hochschule geschaffen, die die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen nicht inkludiert. Die Erziehung der Jüngsten wird nach wie vor in die Hände von PädagogInnen gelegt, für die der Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule reicht. Damit hat Österreich eines der niedrigsten Ausbildungsniveaus in Europa.¹⁶² Der OECD-Bericht „Starting Strong“ ortet einen großen Nachholbedarf bei der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen¹⁶³ (vgl. Kap. 10.3).

Besonders Sprachenbewusstsein muss bereits im Kindergarten geweckt werden. Die in den meisten Kindergärten vorhandene Mehrsprachigkeit ist als Chance zu nutzen. Hier gilt es

¹⁶² Vgl. dazu OECD-Bericht „Starting Strong“, op.cit., S. 44.

¹⁶³ Ebda., S. 30 u. 46.

innovative Konzepte zur Nutzung der Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Als besonders gelungenes Beispiel kann das Projekt „Interkulturelle Pädagogik in Niederösterreichs Landeskindergärten“ (vgl. Teil I, Kapitel 7) angesehen werden.

Die Fort- und Weiterbildung für Kindergartenpädagoginnen ist bisher Sache der einzelnen Bundesländer und wird regional sehr unterschiedlich gehandhabt.

Offene Fragen (vgl. auch Kap. 10):

- Was sollte getan werden, um eine höchst professionelle Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen sicherzustellen, damit diese auch mit der vorhandenen Sprachenvielfalt im Kindergarten adäquat umgehen können?
- Was kann getan werden, um erfolgreiche Einzelinitiativen zur Nutzung der Mehrsprachigkeit und zur Qualifizierung im Kindergarten österreichweit entsprechend zu kommunizieren?
- Was sollte getan werden, um österreichweit eine adäquate, in gewissem Ausmaß verpflichtende, berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung sicherzustellen?

VolksschullehrerInnen

Die erste institutionelle Begegnung mit anderen Sprachen hat große Bedeutung im Leben eines Kindes, daher muss sichergestellt werden, dass diese Begegnung möglichst positiv erlebt werden kann. Dazu sind sowohl im linguistischen wie auch im methodisch-didaktischen Bereich hohe Professionalität erforderlich.

Es wurde bereits andernorts (vgl. Kap. 11) dargestellt, dass sich das Sprachenpotenzial innerhalb einer Schulklasse in den letzten Jahren sehr verändert hat. Bisher werden die Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext noch zu wenig wahrgenommen (vgl. Kap. 4.2 und 4.4.3). Es ist notwendig, angehende VolksschullehrerInnen auf die Realität von mehrsprachigen SchülerInnengruppen bestmöglich vorzubereiten. Dazu sind interkulturelle Kompetenz, differenziertes linguistisches Wissen über Spracherwerbsprozesse und Sprachenlernen sowie entsprechende methodisch-didaktische Kenntnisse erforderlich.

Weiters ist zu berücksichtigen, dass auch Lehrende, die für den muttersprachlichen Unterricht für Kinder mit Migrationshintergrund verantwortlich sind, eine adäquate linguistische und fachdidaktische Ausbildung erhalten.

Bei der Vermittlung einer Einzelsprache dominiert im Augenblick die Fremdsprache Englisch, die laut Lehrplan integriert in die übrigen Unterrichtsgegenstände vermittelt werden soll. Dieser Ansatz erfordert ein Maß an Fremdsprachenkompetenz, das eine Begleitung und Unterstützung durch entsprechend attraktive Angebote in der LehrerInnenfortbildung permanent erforderlich macht.

Es ist weiters zu überlegen, wie ein Mehrsprachenkonzept und die Vermittlung einer Fremdsprache als Einzelsprache in der Grundschule bestmöglich verwirklicht werden können. Auf der Grundstufe I (erste und zweite Schulstufe) wäre die Umsetzung eines Sprachbewusstseinskonzepts durchaus denkbar. Auf der Grundstufe 2 (dritte und vierte Schulstufe) sollte der Fremdsprachenunterricht in einer Einzelsprache dominieren.

Langfristig ist die Entwicklung eines schulischen Gesamtsprachenkonzepts wünschenswert. Perspektiven der Weiterführung des Sprachenlernens im sekundären Bereich gehören skizziert und mitgedacht (vgl. Kap. 12).

Offene Fragen:

- Wie kann ein Modul zur Mehrsprachigkeitsdidaktik aussehen, das alle von den SchülerInnen mitgebrachten Erst- und Zweitsprachen in den Unterricht mit einbezieht?
- Welche Maßnahmen müssen ergriffen werden, um GrundschullehrerInnen zu möglichst guten Sprachenlehrenden auszubilden?
- Welche Fortbildungsangebote sind erforderlich, um die Sprachlehrkompetenz der im Beruf stehenden GrundschullehrerInnen zu stärken?
- Was soll ein Modul für jene Lehrenden beinhalten, die den muttersprachlichen Unterricht erteilen?
- Wie können in die Grundausbildung Module für eine gewisse fachliche Spezialisierung eingebunden werden?

HauptschullehrerInnen (Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen)

Auch in den neuen PH wird als Sprachlehramtsstudium in der Grundausbildung in der Regel nur Englisch angeboten (Ausnahmen: Kärnten, Burgenland), obwohl im Lehrplanentwurf eine große Bandbreite von Sprachen genannt wird (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Türkisch, Slowakisch, Polnisch).¹⁶⁴ Es ist dringend anzuraten, zumindest im Bereich der Weiterbildung Möglichkeiten zu schaffen, um auch Kompetenzen zum Lehren anderer Sprachen (z.B. MigrantInnensprachen, Nachbarsprachen) als Zusatzqualifikation zu erwerben. Die Curricula an den PH sollen Spezialisierungen zulassen, bei Anstellungen müssen Zusatzqualifikationen berücksichtigt werden.

Hier bietet sich wiederum eine engere Zusammenarbeit mit den Universitäten an, da diese die erforderlichen Kompetenzen haben.

An AHS-Unterstufen (Sekundarstufe I) können FremdsprachenassistentInnen als Native Speakers für den Unterricht eingesetzt werden, welche vom BMUKK bezahlt werden, an HS (ebenfalls Sekundarstufe I) gibt es diese Möglichkeit nicht.

Offene Fragen:

- Wie kann im Rahmen einer postsekundären bzw. tertiären Ausbildung eine den gesellschaftlichen Verhältnissen annähernd gerecht werdende Sprachenvielfalt angeboten werden?
- Was kann getan werden, um für den Einsatz von Native Speakers eine Gleichstellung für die verschiedenen Schularten zu erreichen?

LehrerInnen an allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) und berufsbildenden höheren Schulen (BHS)

AHS/BHS-JunglehrerInnen werden bei Abschluss ihres Unterrichtspraktikums durch die Schuldirektion bzw. durch ihre (oft viel älteren) BetreuungslehrerInnen beurteilt. Dieses Abhängigkeitsverhältnis birgt das Problem in sich, dass viele JunglehrerInnen ihr Innovationspotenzial nicht vollständig realisieren können.

¹⁶⁴ Lehrplanentwurf für Hauptschulen, Juni 2006.

Die eingehende ausbildungsbegleitende Betreuung der Studierenden in der schulpraktischen Ausbildung an den PH ist derzeit an den Universitäten aufgrund der hohen Studierendenzahlen bzw. wegen Mangels an Ressourcen nicht durchführbar.

Offene Fragen:

- Wie kann sichergestellt werden, dass die professionelle Ausbildung, auf die das Studium abzielt, im Unterrichtspraktikum zum Tragen kommt?
- Welche Maßnahmen müssen ergriffen werden, um die Betreuung der Schulpraxis entsprechend zu stützen?
- Welche Maßnahmen können ergriffen werden, um die BetreuungslehrerInnentätigkeit attraktiver zu machen?

An der Universität Wien ist das Projekt der Einrichtung von fachdidaktischen Zentren angelaufen, die vor allem auf eine stärkere wissenschaftliche Fundierung der Fachdidaktik abzielen. Derzeit gibt es solche fachdidaktischen Zentren in den Sprachfächern Englisch und Deutsch sowie u. a. in Geschichte und Mathematik; weitere sind in Planung.¹⁶⁵

Offene Frage:

- Können fachdidaktische Zentren dauerhaft in der Institution verankert, auf andere Sprachen ausgeweitet und mit ausreichenden Ressourcen versorgt werden?

13.2.3 Sprachlehrende in der Erwachsenenbildung, an Hochschulen und Universitäten

Für SprachlehrerInnen in der Erwachsenenbildung und an Hochschulen gibt es bislang keine fixierten Ausbildungsprofile und entsprechend auch keine standardisierten Ausbildungsmöglichkeiten. Um eine hohe sprachliche Kompetenz sicherzustellen, werden in der Regel Native Speakers beschäftigt; eine methodisch-didaktische Ausbildung erfolgt, wenn überhaupt, berufsbegleitend, je nach den Anforderungen der einzelnen Träger. Im Bereich der Erwachsenenbildung zeichnet sich eine Standardisierung von Anforderungen und Ausbildung durch internationale LehrerInnenzertifikate ab. So bieten z.B. das Berufsförderungsinstitut Wien wie auch die Volkshochschulen Lehrgänge für Unterrichtende an, die sich an einem internationalen Curriculum sowie an von EUROLTA erarbeiteten festgelegten Standards orientieren (vgl. Kap. 6.2).

An den Universitäten richten die Sprachenzentren Fortbildungsangebote für die Sprachlehrkräfte ein.

Bislang fehlt jedoch eine übergreifende Festlegung von Kernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen im sprachlichen wie im methodisch-didaktischen Bereich.

Offene Fragen:

- Welche Erfahrungen gibt es im Hinblick auf Ausbildungsprofile für Sprachlehrende im Bereich der Erwachsenenbildung und der Hochschulen?
- Reicht die Eigenschaft des Native Speakers als sprachliche Kompetenz für den Unterricht im Tertiärbereich? Welche zusätzlichen sprachlichen Kompetenzen sollten vorliegen?

¹⁶⁵ Zur Verankerung der Lehramtsstudien an den Universitäten siehe z.B. Entwicklungsplan der Universität Wien, April 2006, S. 22ff. unter http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Entwicklungsplan-2006.pdf (12.1.07).

- Welche methodisch-didaktischen Schlüsselkompetenzen sollten für eine Lehrtätigkeit im Tertiärbereich mitgebracht werden und welche sollten berufsbegleitend erworben werden?
- Unter welchen Eingangsvoraussetzungen ist an den Hochschulen eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu gewährleisten?

Addendum: Unterricht in Deutsch als Muttersprache

Der folgende Anhang behandelt den Unterricht von Deutsch als Muttersprache (DaM) und orientiert sich an der Kapitel-Einteilung dieses Länderberichts. Die Ergänzungen beziehen sich auf die jeweiligen Kapitel im Hauptteil, also z.B. 4.1.1a auf das Kap. 4.1.1.

Alle in diesem Anhang angegebenen Internet-Adressen wurden im Zeitraum vom 24.9.-5.10.2007 verwendet.

Kap. 4.1.1a Unterricht in Deutsch als Muttersprache¹⁶⁶

Bedeutung von DaM im Schulwesen, Stundentafeln für die einzelnen Schulstufen

Das Fach Deutsch hat im Fächerkanon der österreichischen Schulen eine zentrale Bedeutung (vgl. Kap 4.1.1 im Hauptteil dieses Berichts). Kompetenzen, die im Unterrichtsfach Deutsch erlernt werden – wie Text- und Schreibkompetenz sowie mündliche Fertigkeiten – schaffen wesentliche Voraussetzungen für alle anderen Fächer. Die Doppelfunktion als Unterrichtssprache und Unterrichtsfach zeigt sich im Stundenausmaß in den einzelnen Schultypen und Schulstufen. Schon im Deutschunterricht auf der Vorschulstufe, der auf freiwilliger Basis integrativ in Vorschulklassen bzw. -gruppen oder im Kindergarten angeboten wird und über die vorschulischen Maßnahmen zum Spracherwerb im Kindergarten hinausgeht (vgl. Kap.4.4.1), ist „Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben“ als verbindliche Übung mit 3,5 Wochenstunden präsent (zum Vergleich: Mathematische Früherziehung 1,5 Stunden, Sachbegegnung 1,5-2 Stunden). Auch in der Grundschule weist Deutsch mit 7/7/7/7¹⁶⁷ Wochenstunden an der VS bzw. 5/5/5/6/6¹⁶⁸ Wochenstunden an den ASO die meisten Unterrichtsstunden auf (im Vergleich dazu an der VS: Mathematik 4/4/4/4, Sachunterricht 3/3/3/3¹⁶⁹). Die Stundentafeln sind allerdings Zeitrichtwerte, die eine strenge Scheidung des Lehrstoffs nach Unterrichtsgegenständen vermeiden sollen und sich erst ab der Grundstufe II stärker an bestimmten Lernbereichen und Fächern orientieren.

Auf der Sekundarstufe I nimmt das Ausmaß an Wochenstunden für Deutsch ab und ist mit einem Stundenausmaß von 5/4/4/4 für HS und 4/4/4/4 für AHS-U gleichauf mit Mathematik. Auch die Stundentafeln für das Fach Deutsch der ASO Oberstufe (5/5/5) oder der PTS (3)¹⁷⁰ ist quantitativ gleich mit Mathematik oder im Fall der PTS auch mit der Lebenden Fremdsprache.

Auf der Sekundarstufe II geht die Stundenzahl im Fach Deutsch weiter zurück: An der AHS-O ist Deutsch mit 3/3/3/3 Wochenstunden¹⁷¹, an BMS und BHS in unterschiedlichem Ausmaß mit 2 bis 4 Wochenstunden vertreten. Zum Deutschunterricht an den BAKIP sei auf Kap. 4.5.1 im Hauptteil verwiesen, sowie an den Sonderschulen für Gehörlose auf Kap. 4.3.1 in diesem Bericht. Sowohl in der AHS als auch BHS ist bei der schriftlichen Maturaprüfung Deutsch verpflichtend, mit Ausnahme der HTL, wo anstelle von Deutsch die lebende Fremdsprache gewählt werden kann (vgl. Kap. 4.1.1 des Länderberichts).

¹⁶⁶ Vgl. dazu die in Kap. 4.1.1 des Hauptteils angeführten gesetzlichen Regelungen.

¹⁶⁷ Vgl. auch bei weiteren Stundentafeln Tabelle 11 im Anhang.

¹⁶⁸ www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/ASO_Lp2.pdf

¹⁶⁹ BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005.

¹⁷⁰ BGBl. II Nr. 236/1997.

¹⁷¹ ORG: 4/3/3/3, in der Übergangsstufe des ORG: 6 Wochenstunden Deutsch; kleinere Abweichungen finden sich in RG und ORG unter besonderer Berücksichtigung der musischen Ausbildung sowie für das Werkschulheim.

Wichtige Entwicklungen in den letzten Jahren

Aufgrund der vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen, die sich an den Schulen besonders in heterogenen, mehrsprachigen Klassen und einer veränderten Medienkultur zeigen, wandelt sich auch der Sprach- und Literaturunterricht im Fach Deutsch von einem monolingualen Selbstverständnis zu einem an sprachlicher Vielfalt orientierten Unterricht. Mit diesen Entwicklungen ergeben sich zugleich neue Anforderungen an die Lehrpläne im Sinne einer Umorientierung hin zu Mehrsprachigkeit und Medienorientiertheit.

An den berufsbildenden Schulen äußert sich das in neuen Fächern und Definitionen: An humanberuflichen Schulen wurde mit dem Lehrplan 2003 der Pflichtgegenstand Kommunikation und Präsentation eingeführt, gleichzeitig wurde der Deutschunterricht gekürzt. Gerade Präsentationstechniken fließen in andere Unterrichtsgegenstände ein und werden auch an den AHS wichtiger. An den Berufsschulen wurde als Schulversuch in Wien seit 2005/06 die unverbindliche Übung Medientraining mit dem Ziel eingeführt, die Lese- und Kommunikationskompetenz zu fördern. An den HAK fand eine methodische Änderung im Basisunterrichtsstoff statt, der im neuen Lehrplan 2004 statt einer traditionellen Literaturmappe ein „Kulturportfolio“ verlangt und damit einem erweiterten Kulturbegriff gerecht werden soll. An den HAK ist vorgesehen, das mündliche Prüfungsfach Deutsch bei der Reifeprüfung ab dem Schuljahr 2008/09 als „Kultur“ zu bezeichnen. In der neuen Lehrplangeneration der technischen Fachschulen wurde der Pflichtgegenstand Deutsch um den Bereich Kommunikation erweitert. Zusätzlich wurde der Freigegegenstand Deutsch als Zweitsprache eingeführt. Eine Neuerung mit dem Schuljahr 2007/08 ist die Teilung der Klassen der BMHS ab einer SchülerInnenzahl von 31 im Fach Deutsch in den ersten Klassen und Jahrgängen.

Zur Entwicklung von Bildungsstandards vgl. Kap. 5.4.a in diesem Anhang weiter unten.

Integrativer Deutschunterricht

Die offene Struktur der neuen Lehrplangeneration soll generell zu fächerübergreifendem und kooperativem Unterricht motivieren. In der Volksschule werden Lehrstoff und Unterrichtsgegenstand ohnehin nicht isoliert betrachtet, zudem korrespondieren die Lehrplanzusätze „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ mit den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Lehrplans für Deutsch.¹⁷² Hinweise auf integrativen bzw. fächerübergreifenden Unterricht auf der Sekundarstufe I und II finden sich in der neuen Lehrplangeneration in den allgemeinen Bildungszielen (an allgemeinbildenden Schulen) bzw. den didaktischen Grundsätzen (an berufsbildenden Schulen), die als Brückenfunktion für alle Fächer angelegt sind. Auch die Schul- und Unterrichtsplanung an allgemein bildenden Schulen widmet dem fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht einen eigenen Abschnitt und fordert dazu auf, bei den einzelnen Gegenständen integrativ zusammenzuwirken.¹⁷³ Die Lehrpläne für Tourismus sollen zum Erlernen verschiedener Sprachen befähigen und fordern vom Sprachunterricht explizit die integrative Vermittlung von Sprachstruktur, Idiomatik und Wortschatz, um das Erlernen weiterer Sprachen zu erleichtern.¹⁷⁴ Diese allgemeinen Bildungsziele spiegeln sich in den Deutschlehrplänen der allgemein bildenden Schulen: Auf der Sekundarstufe I ist von vielfältigen Aufgaben der Sprache in verschiedenen Handlungszusammenhängen die Rede.¹⁷⁵ Auf der Sekundarstufe

¹⁷² Vgl. Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 6/2007, BMUKK 2007, www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/Interkulturelles_Lernen1593.xml#toc3-id3.

¹⁷³ Vgl. BGBl. II Nr. 283/2003, Schul- und Unterrichtsordnung.

¹⁷⁴ Vgl. BGBl. II 320/2006, Didaktische Grundsätze.

¹⁷⁵ Bsp. Lehrplan Deutsch Sekundarstufe I, Didaktische Grundsätze: Die vielfältigen Aufgaben von Sprache (Sprache als Grundlage von Beziehungen, als Trägerin von Sachinformationen aus verschiedenen Bereichen, als Gestaltungsmittel)

Il wird als Bildungs- und Lehraufgabe die Verknüpfung mit anderen Fächern gefordert, um sprachliche Mittel zu sichern und zu erweitern und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln.¹⁷⁶ Die Ausführungen in Kap. 9.4 im Hauptteil dieses Berichts zu weiterführenden Modellen des FsAA-Unterrichts sind für das Fach Deutsch über den Konnex zu Kindern mit Migrationshintergrund hinaus relevant.

Gemeinsamer Deutschunterricht für deutschsprachige und nichtdeutschsprachige Kinder

Der hohe Prozentsatz an SchülerInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Kap. 4.1.2 im Hauptteil) und die dadurch existierenden heterogenen und mehrsprachigen Klassen haben teilweise zu einer Differenzierung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Angeboten und Deutsch als Muttersprache (DaM) im traditionell muttersprachlich angelegten Fach Deutsch geführt. Anfang der neunziger Jahre wurde interkulturelles Lernen als Unterrichtsziel verankert und als eine Querschnittsmaterie für alle Fächer der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen verbindliches Unterrichtsprinzip. Grundprinzipien wie Interkulturelles Lernen oder Mehrsprachigkeit finden sich in der Lehrplangeneration 2000 dementsprechend im Allgemeinen Teil wieder.¹⁷⁷ Dort wo in den allgemeinen Bildungszielen der Fachlehrpläne Deutsch jedoch von Sprache die Rede ist, bezieht sich das ausschließlich auf die deutsche Sprache, auch wenn erwähnt wird, dass die Lern- und Lebenserfahrungen von SchülerInnen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache sowie deren Muttersprache beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit berücksichtigt werden sollen.¹⁷⁸ Auch die besonderen Fachlehrplanzusätze (Grundschule) oder didaktischen Hinweise (auf der Sekundarstufe I) für Deutsch als Zweitsprache sind nicht auf ein integratives Konzept von Sprachenlernen im Sinne der Förderung von Mehrsprachigkeit ausgerichtet.

Inwieweit die Unterrichtsprinzipien in die Praxis umgesetzt werden oder der monolinguale Habitus im Deutschunterricht fortgeschrieben wird, ist offen. Zwar können laut Lehrplan auch Deutschförderkurse auf allen Schulstufen und in allen Schularten in den Unterricht integriert werden (vgl. dazu Kap. 4.2.1 im Hauptteil dieses Berichts), die praktische Differenzierung innerhalb eines integrativen Deutschunterrichts erfolgt aber meist nur bis zum Beginn der Sekundarstufe I.¹⁷⁹

In den Fachlehrplänen für Deutsch an berufsbildenden Schulen ist der interkulturelle oder mehrsprachige Bezug bereits in den allgemeinen Bildungszielen enthalten. Auch die Fachlehrpläne für Fremdsprachen beinhalten einen (an der Zielkultur ausgerichteten) interkulturellen Hinweis.

Bei der Umsetzung interkultureller und mehrsprachiger Prinzipien muss vor allem in der LehrerInnenausbildung angesetzt werden, wo Lehrveranstaltungen zu Mehrsprachigkeit in Klassenzimmern zum Teil schon verpflichtend sind.¹⁸⁰

legen für den Deutschunterricht sinnvolle Handlungszusammenhänge nahe. Damit fordern sie zum fächerverbindenden und fächerübergreifenden Arbeiten und zum Lernen an Themen heraus, die für die Einzelnen sowie für die Gesellschaft bedeutsam sind und Bedürfnisse der SchülerInnen mit einbeziehen. Sprach- und Schreibnormen sollen in allen Verwendungszusammenhängen angemessen berücksichtigt und behandelt werden.

¹⁷⁶ BGBl. II Nr. 277/2004, Teil Deutsch.

¹⁷⁷ VS: Allgemeines Bildungsziel, HS/AHS: Allgemeine Didaktische Grundsätze.

¹⁷⁸ Vgl. BGBl. II Nr. 133/2000, Fachlehrplan Deutsch, Allgemeines Bildungsziel.

¹⁷⁹ Gelten besondere didaktische Grundsätze für DaZ in der Sekundarstufe noch als Leitlinien für den Regelunterricht, so können sie an der AHS-Oberstufe zwar als Orientierung für den Deutschunterricht dienen, sind aber in erster Linie auf ein unterstützendes Sprachtraining anzuwenden. Vgl. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 6/2007, BMUKK 2007.

¹⁸⁰ Bsp. Lehramtsstudium Deutsch an der Universität Klagenfurt: Pflichtveranstaltungen zur Mehrsprachigkeit.

Geplant ist die Einrichtung einer Arbeitsgruppe zu dem Projekt „Languages of Schooling: towards a framework of reference for Europe“ des Europarats¹⁸¹, dessen Ziel es ist, einen gemeinsamen Referenzrahmen zu entwickeln, der die bisher isoliert betrachteten Bereiche Fachsprache und Unterrichtssprache verbindet und als Teil des Mehrsprachigkeitskonzepts versteht. Dies bedeutet u.a., dass alle Schulfächer in die Sprachvermittlung und -entwicklung involviert werden sollen.

4.5.1.a LehrerInnenausbildung

Die Curricula sämtlicher PH-Studien sind ab Herbst 2007 modular gestaltet und weisen studienfachbereichs- und studiengangübergreifende Module auf.¹⁸² Neu ist auch die quantitative Bewertung der Lehrveranstaltungen in ECTS-Credits und Semesterwochenstunden, was einen direkten Vergleich zur bisherigen Ausbildung an den PÄDAKs erschwert. Gegenüber der universitären DeutschlehrerInnenausbildung zeichnete sich die Ausbildung an den bisherigen PÄDAKs durch die Gleichwertigkeit der fachlichen, der pädagogischen und der schulpraktischen Ausbildung aus. Über die konkrete Arbeit der PHs, die im Herbst 2007 ihre Arbeit aufgenommen haben, sind derzeit noch keine Aussagen möglich, auch nicht darüber, inwieweit Fragen der Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt in Zukunft in den Lehramtsstudien verankert werden.

Neue Entwicklungen im universitären Lehramtsstudium Deutsch, v.a. im Bereich Fachdidaktik, sollen auch auf universitärer Ebene die Vernetzung zwischen Theorie und Praxis verbessern. Im Rahmen des Projekts IMST²¹⁸³ wurde ein Konzept für ein nachhaltiges Unterstützungssystem für den Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht sowie als PISA-Fach auch für den Deutschunterricht erarbeitet, das die Errichtung von nationalen Fachdidaktikzentren vorsieht. Ein solches Zentrum für Deutsch besteht seit kurzem in Klagenfurt; es verfolgt vor allem das Ziel, den Status der Fachdidaktik innerhalb der LehrerInnenaus- und -fortbildung und auch innerhalb der Forschung zu erhöhen. In den nächsten Jahren werden Impulse für die LehrerInnenbildung an allen lehramtsführenden Institutionen erwartet.¹⁸⁴ Des Weiteren wurde im November 2006 an der Universität Wien ein Fachdidaktisches Zentrum Deutsch eröffnet. Es soll als Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft, Pädagogik und Schulpraxis verankert und zu einer anwendungsorientierten Forschungs- und Lehrereinheit ausgebaut werden. Hervorzuheben ist dabei ein Projekt, in dem das Zentrum mit vier Wiener Schulen kooperiert, was den Studierenden eine forschungsgeleitete Unterrichtspraxis ermöglicht und wodurch die LehrerInnen wieder verstärkt an universitäre Einrichtungen gebunden werden.¹⁸⁵ Der Studienbereich Fachdidaktik innerhalb des Lehramtsstudiums in Wien ist seit 2002 gekennzeichnet durch eine massive Erhöhung der fachdidaktischen und pädagogischen Ausbildung. Der Anteil der Fachdidaktik muss österreichweit laut gesetzlicher Grundlage 25% betragen. Mit 165 Wochenstunden Schulpraxis ist eine Steigerung um das Dreifache gegenüber dem alten Studienplan zu beobachten.¹⁸⁶ Auch die zum Teil verpflichtende Einbeziehung von Lehrveranstaltungen aus Deutsch als Zweitsprache in das Lehramtsstudium zeugt von verbesserten Rahmenbedingungen für eine vermehrt praxisorientierte DeutschlehrerInnenausbildung an den

¹⁸¹ www.coe.int/lang; "This project deals with the language(s) of instruction in school which is most often the national or official language(s) and also the mother tongue of the majority of students; in a number of contexts this language is of course their second language where they have a different mother tongue. Within the wider concept of plurilingualism and respect for linguistic diversity, the project will also address the needs of these learners with regard to competence in the national/official language." Zit. aus www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp.

¹⁸² §§ 40 bis 43 des Hochschulgesetzes 2005, BGBl. I Nr. 30/2006.

¹⁸³ IMST² steht für Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching; Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung; www.imst.uni-klu.ac.at.

¹⁸⁴ Informationen unter www.uni-klu.ac.at/ide/html/aecc.html.

¹⁸⁵ Informationen unter www.univie.ac.at/germanistik od. <http://public.univie.ac.at/index.php?id=13894>.

¹⁸⁶ Vgl. ebda.

Universitäten. Wie weit es allerdings gelingt, Fragen der Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt in allen Lehramtsstudien zu verankern, ist derzeit offen.

4.5.2.a LehrerInnenfortbildung

Fortbildungsmaßnahmen für DeutschlehrerInnen setzen vor allem bei der Umsetzung neuer Lehrpläne und Standards bzw. bei denjenigen Inhalten und Zielen des Fachs an, die mit zurückliegenden Lehramtsstudien nicht mehr kongruent sind. Die inhaltlichen Richtlinien des Fortbildungsangebots setzen das BMUKK bzw. die LSR und der SSR Wien fest, die Durchführung obliegt ab Herbst 2007 den PHs. An der PH Wien finden sich z.B. für das Wintersemester 2007/08 neben den fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Seminaren für das Fach Deutsch an APS und AHS u.a. die thematischen Schwerpunkte Leseförderung, Medien, Kommunikationskompetenz, Interkulturelles Lernen einschließlich DaZ, Mehrsprachigkeit und *language awareness* sowie Deutsch als Fachsprache für Kinder mit Migrationshintergrund im AHS-Bereich; auch Seminare zu den Bildungsstandards und zur Selbstevaluation sind im Programm enthalten. Bei den Schwerpunkten im Bereich der BMHS ist die Nahtstellenarbeit insbesondere im Fach Deutsch zu erwähnen.¹⁸⁷ Die PH organisieren auch schulinterne oder schulübergreifende Fortbildungsveranstaltungen (SCHILF und SCHÜLF), die die Bedürfnisse an den einzelnen Schulen aufgreifen. Durch die bundesweit angebotenen Seminare besteht eine gesamtösterreichische Fortbildung für AHS-LehrerInnen, die auch über die PHs durchgeführt werden.¹⁸⁸ Dies gilt ebenso für die BMHS.

Darüber hinaus existieren auch von universitärer Seite Fort- und Weiterbildungsangebote für diverse Fachbereiche. Die Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung an der Universität Klagenfurt (www.uni-klu.ac.at/uniklu/org/oe.jsp?orgkey=34) bietet den sechssemestrigen Universitätslehrgang „Pädagogik und Fachdidaktik ArtHist“ an, der mit dem Fokus auf einen interdisziplinären Umgang mit Kunst und Kultur im Unterricht auch DeutschlehrerInnen ab der Sekundarstufe I anspricht (www.uni-klu.ac.at/ulg/arthist). Welche Rolle die in Kap. 4.5.1 im Hauptteil dieses Berichts erwähnten Fachdidaktikzentren, sowohl auf nationaler als auch auf universitärer Ebene, in Zukunft innerhalb der DeutschlehrerInnenfortbildung spielen werden, bleibt abzuwarten. Kooperationen zwischen universitärer LehrerInnenfortbildung und den bisherigen PIs bestanden im Rahmen von Akademielehrgängen oder Seminarreihen. Hier sei z.B. auf die AG Germanistik Wien verwiesen, die Veranstaltungsreihen und Akademielehrgänge (Akademielehrgang "DaZ/DaF an AHS") am PI Wien durchführte.¹⁸⁹ Die Akademielehrgänge werden an den PHs weitergeführt.

4.6.a Nahtstellen

Deutschkenntnisse bei der Einschulung (vgl. Kap. 4.1.2 im Hauptteil)

Dem Fach Deutsch kommt aufgrund seiner Doppelrolle als Unterrichtsgegenstand und Unterrichtssprache auch bezüglich der Übergänge zwischen den Schulstufen eine besondere Bedeutung zu. Die Sprachstandsfeststellung zum Schuleintritt wurde in Kap. 4.2.1 im Hauptteil dieses Länderberichts schon beschrieben.¹⁹⁰ Daraus hervorgehender Förderbedarf, der bei der SchülerInneneinschreibung festgestellt wird, bezieht sich hauptsächlich, wenn auch keineswegs ausschließlich, auf Kinder mit Migrationshintergrund. Wenn bei Kindern mit deutscher Muttersprache kognitive oder emotionale Verzögerungen

¹⁸⁷ www.phwien.ac.at/index.html.

¹⁸⁸ www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/lfb/lehrerfortbildung_uebersicht.xml.

¹⁸⁹ www.pi-wien.at/a2/arge/ag_d.html.

¹⁹⁰ Das zur Sprachstandsfeststellung verwendete Verfahren befindet sich derzeit (Herbst 2007) in Überarbeitung.

festgestellt werden, besteht Schulpflicht und wird entschieden, ob das Kind die Vorschulstufe oder die erste Schulstufe besucht.¹⁹¹

Die Rolle der Deutschnote für den Übergang in die AHS

Die Deutschnote im Halbjahreszeugnis der 4. Schulstufe entscheidet zusammen mit der Note für Mathematik über den Eintritt in eine AHS-U ohne Aufnahmeprüfung oder eine HS. Das Zeugnis darf in diesen zwei Fächern kein „Befriedigend“ enthalten. Brisanz hinsichtlich der Durchlässigkeit des österreichischen Schulwesens enthalten die Regelungen, wenn je nach Platzangebot an den Schulen bessere SchülerInnen bevorzugt werden. Weiters dürfte die Tatsache, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache an den AHS unterrepräsentiert sind, mit dieser Regelung zusammenhängen.¹⁹²

Da Deutsch an der HS als leistungsdifferenzierter Unterricht geführt wird, muss für einen Wechsel in eine AHS-O bzw. in eine BHS entweder die erste Leistungsgruppe positiv absolviert worden sein oder in der zweiten Leistungsgruppe mindestens ein „Gut“ erreicht werden. Für die Aufnahme an Fachschulen muss die zweite Leistungsgruppe in Deutsch positiv beendet werden. Ansonsten ist in beiden Fällen eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren.

Für kaufmännische Schulen wird in Zusammenarbeit mit dem ÖSD zurzeit eine förderdiagnostische Ist-Stand-Erhebung zum Schuleintritt entwickelt, die eine gezielte Förderung von sprachlichen Defiziten ermöglichen und den Schulwechsel erleichtern soll. Auch an technischen und humanberuflichen Schulen werden Diagnoseverfahren zur Nahtstellenproblematik eingesetzt.

4.7.a Lehrpläne

Die aktuellen Lehrpläne im Schulfach Deutsch sind für die Sekundarstufe I seit 2000, für die allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe II mit dem Schuljahr 2007/08 durchgehend in Kraft und stellen den Endpunkt einer Entwicklung dar, in der dezidierte inhaltliche Stoffangaben immer mehr in den Hintergrund rückten.

Das Fach „Deutsch, Lesen, Schreiben“ der VS soll laut Bildungs- und Lehraufgabe des Lehrplans die SchülerInnen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lernvoraussetzungen in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zur mündlichen und schriftlichen Verständigung mit und über Sprache fördern. Es gilt, die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern und zu festigen, zum Lesen anzuregen, kreativen Sprachgebrauch zu fördern und einige Grundeinsichten in Funktion und Struktur der Sprache zu gewinnen. Auch Arbeits- und Lerntechniken sollen im Fach Deutsch vermittelt werden, die zu selbstständigem Bildungserwerb befähigen.¹⁹³

Die Deutschlehrpläne der HS und AHS-U sind gleich mit Ausnahme der Differenzierungshinweise und der Bestimmungen zum Förderunterricht im allgemeinen Teil.¹⁹⁴ Lernen mit und über Sprache soll die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit fördern. Fähigkeiten zum Erfahrungs- und Gedankenaustausch, zur Gestaltung von Beziehungen und der Wahrnehmung von Interessen sind zu entwickeln. Darüber hinaus ist

¹⁹¹ Vgl. www.sprachbaum.at.

¹⁹² Vgl. Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 2: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Statistische Übersicht: Schuljahre 1998/99 bis 2005/06 unter www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/Interkulturelles_Lernen1593.xml#toc3-id3 (pdf, 2 MB).

¹⁹³ BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 107/2007.

¹⁹⁴ Ein Lehrplanvergleich ist möglich unter www.gemeinsamlernen.at.

die Arbeit mit Sachthemen und -informationen sowie Ausdrucksformen und Wirkungen von Texten und Medien und der kreative Umgang mit sprachlichen Gestaltungsmitteln Bildungsziel des Fachs. Der Kernbereich des Lehrstoffs umfasst Sprache als Grundlage von Beziehungen, als Trägerin von Sachinformation, als Gestaltungsmittel sowie Sprachbetrachtung und Rechtschreiben. Der Erweiterungsbereich wird durch das Bildungsziel und die didaktischen Grundsätze des Fachlehrplans festgelegt, der Erläuterungen zu den vielfältigen Aufgaben der Sprachen und den Fertigkeiten wie Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachbetrachtung beinhaltet.¹⁹⁵ In der Oberstufe der AHS wird das Bildungsziel der Sekundarstufe I um die Ziele Reflexionsfähigkeit und ästhetische Kompetenz erweitert. Mediale Formen von Präsentation, deutschsprachige Literatur im Kontext der Weltliteratur sowie die Fähigkeit, literarisch-ästhetische Botschaften kognitiv zu verstehen und emotional aufzunehmen, kommen hinzu. Die didaktischen Grundsätze sind klar in Sprachkompetenzen, literarische und mediale Bildung sowie Sprachreflexion unterteilt. Alle Aufgabenbereiche sind vor dem Hintergrund der Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung zu betrachten.¹⁹⁶ Prinzipien wie interkulturelles Lernen, Mehrsprachigkeit und Differenzierung werden dagegen im Fachlehrplan kaum thematisiert, hier wird auf die Brückenfunktion des allgemeinen Lehrplans gebaut.

Für humanberufliche, technische und kaufmännische berufsbildende Schulen sind die Fachlehrpläne für Deutsch in den Grundsätzen vergleichbar.¹⁹⁷ Unterschiedliche Rahmenbedingungen in den einzelnen Schultypen wie Umfeld, Bildungsziel des Schultyps oder Stundentafel beeinflussen den Deutschunterricht. Im Gegensatz zu den allgemein bildenden Schulen bezieht der Deutschunterricht im berufsbildenden Schulwesen berufsspezifische Aspekte mit ein, wodurch z.B. der Literaturunterricht zugunsten der Beschäftigung mit Fachtexten oder Präsentationstechniken verringert wird. Einerseits verstehen berufsbildende Schulen den Deutschunterricht als Bildungsfach mit kulturgeschichtlichen und kunsthistorischen Bezügen. Andererseits vermitteln sie stark berufsorientierte Kompetenzen wie berufsspezifische Kommunikation oder Präsentationstechniken, die in einem AHS Lehrplan nicht bzw. kaum zu finden sind. Im Rahmen der Schulautonomie können Schwerpunktsetzungen auch zu Lehrplanänderungen führen. An humanberuflichen Schulen etwa entstand Präsentationstechnik als eigenes Fach, was zur Reduktion der Deutschstundenanzahl führte. Zum Deutschlehrplan der BAKIP als Sonderfall vgl. Kap.4.5.1 im Hauptteil dieses Berichts.

4.8.a Leistungsüberprüfung

Deutschschularbeiten sind klar auf Textproduktion ausgerichtet, weiters werden vor allem die Mitarbeit und auch immer häufiger Portfolios zur Beurteilung herangezogen. In der Praxis wird die Bewertung schriftlicher Leistungen gelegentlich zu hoch veranschlagt, aber es existiert die Tendenz, von der traditionellen Grammatik-Fehler-Analyse hin zu einer Leistungsbeurteilung durch transparente Kriterien zu gelangen, die sich an den GERS anlehnen.

Für die Beurteilung von Kindern mit Teilleistungsschwäche gibt es keine gesetzlichen Grundlagen. Für den Gesamtaspekt „Legasthenie und Leistungsbeurteilung“ gelten die Richtlinien ER II: 127 (Zl.240.120/0018-kanz2/2002) mit allen Verweisen auf ministerielle Rundschreiben und Verordnungen.

Eine Besonderheit der Leistungsbeurteilung für SchülerInnen mit „mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache“ im Fach Deutsch stellt die sog. Sprachumkehr dar. SchülerInnen mit

¹⁹⁵ BGBl. II Nr. 283/2003 und BGBl. II Nr. 133/2000, jeweils Pflichtgegenstand Deutsch.

¹⁹⁶ BGBl. II Nr. 277/2004, Pflichtgegenstand Deutsch.

¹⁹⁷ Alle Lehrpläne sind unter www.berufsschulen.at einzusehen.

einer anderen Muttersprache als Deutsch können beantragen, dass für sie hinsichtlich der Leistungsbeurteilung Deutsch als lebende Fremdsprache gewertet wird, vorausgesetzt, die Ablegung der Prüfung in der Muttersprache ist möglich und es besteht ein österreichischer Lehrplan für diese Sprache. Dies ist aber nicht auf die Reifeprüfung anwendbar (SchUG § 18 Abs. 9+12).¹⁹⁸

5.4.a Bildungsstandards

U.a. auf Grund der Ergebnisse der zweiten PISA-Studie 2003¹⁹⁹ wurde die Notwendigkeit gesehen, Bildungsstandards für das Fach Deutsch zu entwickeln.²⁰⁰ Sie werden für die 4., 8. und 12. Schulstufe, also an den Nahtstellen der Bildungslaufbahn, entwickelt und zurzeit pilotiert. 2007 sind im Fach Deutsch Testungen auf der 4. und 8. Schulstufe im Bereich Lesekompetenz geplant. Auch für die berufsbildenden Schulen sind Bildungsstandards in Entwicklung. Die den Bildungsstandards zugrunde liegenden Kompetenzmodelle basieren generell auf nationalen Lehrplananforderungen.

6.2.a Erwachsenenbildung

Schätzungen zufolge haben in Österreich 300.000 bis 450.000 Erwachsene Probleme, Alltagstexte zu lesen, zu verstehen und zu schreiben.²⁰¹ Die Zahl an funktionalen AnalphabetInnen, die im beruflichen und privaten Alltag Schwierigkeiten mit Schriftsprache und Rechenbelangen haben, dürfte mit einem Bevölkerungsanteil von 10-20% der über Fünfzehnjährigen wesentlich höher sein.²⁰² Dabei ist zu betonen, dass bei funktionalem Analphabetismus explizit die Kenntnisse in Beziehung zu den Anforderungen der technologischen Entwicklungen unserer Informationsgesellschaft gesetzt werden.²⁰³ Genaue Zahlen wurden in Österreich bisher nicht erhoben, es ist aber von einem hohen Fortbildungsbedarf im Bereich Basisbildung auszugehen.

Abgesehen von Einzelinitiativen wurde erst 1989 seitens des damaligen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst auf das Problem reagiert und ein erstes Pilotprojekt „Basisbildung“ gefördert. Das vom Verband Wiener Volksbildung entwickelte Konzept wurde v.a. in der VHS Floridsdorf umgesetzt und weiterentwickelt. Beim weiteren Aufbau geeigneter Strukturen seien besonders sechs Institutionen erwähnt: In Wien die VHS Floridsdorf (www.vhs21.ac.at), in Graz der Verein ISOP Innovative Sozial Projekte (www.isop.at), die VHS Linz (www.vhs.linz.at), der Verein abcSalzburg (www.abc.salzburg.at), das Büro für Basisbildung in Niederösterreich (www.basisbildung.at) sowie die VHS in Kärnten, die seit etlichen Jahren auch Kurse in Betrieben abhalten (www.vhsktn.at). Mittlerweile führen auch etliche VHS in Tirol, Vorarlberg und dem Burgenland Basisbildungskurse im Programm. Neben den VHS und privaten Anbietern bietet das bfi für bildungsbenachteiligte Personen verstärkt elementare Abschlüsse auf der Sekundarstufe I an. Auch im Rahmen der berufsbildenden Kurse wie etwa der Facharbeiterausbildung werden oft Grundkompetenzen und

¹⁹⁸ Informationsblätter zum Schulrecht Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Stand: Juli 2007 → www.bmukk.gv.at/medienpool/5822/schulrecht_info_3.pdf.

¹⁹⁹ „Die Ende 2004 veröffentlichten Ergebnisse der zweiten PISA-Studie (PISA 2003) wiesen für Österreich in allen drei Domänen – Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften – schlechtere Werte aus als jene der ersten Erhebung (PISA 2000) drei Jahre zuvor.“ Vgl. www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/se/pisa.xml.

²⁰⁰ Vgl. www.bmukk.gv.at/medienpool/12093/bildungsstandards_folder.pdf und www.gemeinsamlernen.at.

²⁰¹ Vgl. Doberer Bey, Antje / Rath, Otto: Ein verborgenes Problem. Alphabetisierung, Basisbildung, Literarität. In: Sprachenpolitik in Österreich. Hrsg. v. Busch, Brigitta/de Cillia, Rudolf. Frankfurt/Main 2003, S.166-179. Die Autorinnen zitieren die Zahlen aus dem OECD-Bericht „Literacy in the Information Age“ (Paris 2000).

²⁰² Vgl. Rath, Otto (2007): Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. (MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Nr. 1), S. 1f. (ISSN 1993-6818). In diesem Bericht werden zwei OECD-Berichte zitiert, die von 670.000 bis 1,34 Mill. funktionalen AnalphabetInnen in Österreich ausgehen. Diese Zahlen kommen auch aufgrund der Hochrechnungen aus den PISA-Studien 2000 und 2003 zustande.

²⁰³ Zit.aus Antje Doberer Bey, Otto Rath (2003): Op.cit., S. 168.

Kulturtechniken vermittelt, die Defizite einer Basisbildung nachholen, nicht aber als solche deklariert sind. Die Übergänge zur beruflichen Aus- und Weiterbildung sind fließend, vor allem integrative Konzepte sind gefragt (z.B. an Berufsschulen). Seit 2005 münden verstärkte Aktivitäten zur Vernetzung, Qualitätssicherung und Angebotsentwicklung der Basisbildung in das österreichweite Netzwerk *In.Bewegung* – Basisbildung und Alphabetisierung (www.alphabetisierung.at, Alfatelefon 0810 200812) –, das vom Europäischen Sozialfonds und dem BMUKK gefördert wird.²⁰⁴

Eine weitere Ebene der Erwachsenenbildung im Bereich Deutsch als Muttersprache stellen Projekte dar, die die persönlichkeitsbildende und/oder kreative Arbeit an und mit Sprache fördern. Als Beispiele seien Präsentationstechniken oder Schreibwerkstätten genannt, die über die VHS oder eine Vielzahl von privaten Anbietern besucht werden können.

Offene Fragen

Während für den Fremdsprachenunterricht mit dem Österreichischen Sprachenkomitee ein landesweites Netzwerk und mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum eine Agentur besteht, die Erfahrungen auswertet und Innovationen stimuliert, gibt es für die deutsche Sprache und den Deutschunterricht keine vergleichbare Einrichtung, weder auf der Ebene der Wissenschaften (vergleichbar etwa dem Institut für deutsche Sprache in Mannheim/Deutschland), noch im Bereich der Schulpraxis. Damit besteht die Gefahr, dass wichtige Erfahrungen verloren gehen und es schwieriger ist, einen Dialog zwischen Wissenschaft und Schulpraxis in Gang zu setzen bzw. Innovationen rasch zu implementieren und zu evaluieren. Auch für sprachpolitische Entwicklungen und Überlegungen fehlt damit eine wichtige Stimme. Es wäre zu prüfen, wie eine solche Struktur geschaffen werden kann. Ein erster Schritt dazu könnte die Mitwirkung von VertreterInnen für DaM im ÖSKO sein.

²⁰⁴ Partnerschaften mit folgenden Organisationen: VHS Linz, VHS 21 Floridsdorf, Bildungs- & Heimatwerk Niederösterreich, ISOP, Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft, abc-Salzburg, Kärntner Volkshochschulen, ÖGB Landesorganisation Oberösterreich, NOWA, LLL GmbH, Die Förderagentur; mittelfristig sollen alle Bundesländer in die Aktivitäten einbezogen werden.

Anhang

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemein bildende höhere Schule
AHS-O	Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schule
AHS-U	Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule
APS	Allgemein bildende Pflichtschule
ASO	Allgemeine Sonderschulen
AUA	Austrian Airlines
BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BASOP	Bildungsanstalt für Sozialpädagogik
BEC	Business English Certificate (Cambridge)
BG	Bundesgymnasium
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BHAK	Bundeshandelsakademie
BHS	Berufsbildende höhere Schule
B/K/S	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BORG	Bundesoberstufenrealgymnasium
BPA	Berufspädagogische Akademie
BPS	Berufsbildende Pflichtschule
BRG	Bundesrealgymnasium
B-VG	Bundesverfassungsgesetz – BGBI. Nr. 1/1930, geändert durch BGBI. I Nr. 68/2000 und BGBI. I Nr. 81/2005
CAE	Certificate in Advanced English (Cambridge)
CLIL	Content and Language Integrated Learning/Fremdsprache als Arbeitssprache

DaF	Deutsch als Fremdsprache
DALF	Diplôme Approfondi de Langue Française (Centre International des Etudes Pédagogiques (C.I.E.P.))
DaM	Deutsch als Muttersprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DELE	Diplomas de Español como Lengua Extranjera (Instituto Cervantes)
DELF	Diplôme d'Etudes en Langue Française (Centre International des Etudes Pédagogiques (C.I.E.P.))
EAA	Englisch als Arbeitssprache
EB	Erwachsenenbildung
ECML	European Centre for Modern Languages
ECTS	European Credit Transfer System
EFSZ	Europäisches Fremdsprachenzentrum
EHS	European High School
EMS	Europäische Mittelschule
ESIS	Europasiegel für innovative Sprachenprojekte
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
EJS	Europäisches Jahr der Sprachen
ETS	Europäischer Tag der Sprachen
EU	Europäische Union
FCE	First Certificate in English (Cambridge)
FH	Fachhochschule
FL	Landwirtschaftliche Fachschule
FM	Fachschule für Mode und Bekleidungstechnik
FsAA	Fremdsprache als Arbeitssprache
FT	Technische oder gewerbliche Fachschule
FW	Fachschule für wirtschaftliche Berufe
G	Gymnasium
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

GEWI	Geisteswissenschaftliche Fakultät
HAK	Handelsakademie
HAS	Handelsschule
HLF	Höhere land- und forstwirtschaftliche Schule
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
HS	Hauptschule
HTL	Höhere technische oder gewerbliche Lehranstalt
IBW	Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
idF	in der Fassung von
IELTS	International English Language Testing System (British Council)
ILEC	International Legal English Certificate
IMST	Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching
ISCED	International Standard Classification of Education, UNESCO
JBBZ	Jüdisches Berufliches Bildungszentrum
k.A.	keine Angaben
KEBÖ	Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs
LSI	LandesschulinspektorIn
LSR	Landesschulrat
Mag.	Magister / Magistra
MTP	Medium Term Programme
ORG	Oberstufenrealgymnasium
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
ÖSD	Österreichisches Sprachdiplom Deutsch
ÖSKO	Österreichisches Sprachenkomitee
ÖSZ	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
ÖWB	Österreichisches Wörterbuch
PÄDAK	Pädagogische Akademie
POPREG	bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem von Statistik Austria

PH	Pädagogische Hochschule
PI	Pädagogisches Institut
PTS	Polytechnische Schule
RG	Realgymnasium
SCHILF	Schulinterne Fortbildung
SchOG	Schulorganisationsgesetz, BGBl. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 20/2006
SCHÜLF	Schulübergreifende Fortbildung
SchUG	Schulunterrichtsgesetz, BGBl. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 20/2006
SOVA	Slovenský Školský Spolok (Slowakischer Schulverein)
SSR	Stadtschulrat für Wien
TELC	The European Language Certificates
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
VERBAL	Verband für Angewandte Linguistik, Österreich
VfGH	Verfassungsgerichtshof
VHS	Volkshochschule(n)
VÖV	Verband Österreichischer Volkshochschulen
VWV	Verband Wiener Volksbildung
VS	Volksschule
WIFI	Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich
WITAF	Wiener Taubstummen-Fürsorge-Verband

Bibliographie

Abuja, Gunther, Hg. (1998). Englisch als Arbeitssprache. Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung. EAA-Berichte Reihe III, Nr.4. Graz: ZSE III.

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001. Ausgabe C 50/1.

Archan, Sabine / Dornmayr, Helmut (2006). Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. IBW-Schriftenreihe Nr. 131. Wien: IBW.

Baumgartner, Gerhard (1995). 6x Österreich. Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Besters-Dilger, Juliane / de Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen / Rindler-Schjerve, Rosita, Hg. (2003). Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Multilingualism in the enlarged European Union. Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 25, Abs. 1 des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten (2000). Wien.

Bericht des Rechnungshofes (2003). Reihe BUND 3.

Buchholz, Barbara. Die Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarschulen in Englisch. In: Erziehung & Unterricht. Öbv&hpt. Wien. Mai/Juni 2005.

Bundesgesetzblatt Nr. 242/1962

Bundesgesetzblatt Nr. 134/1963

Bundesgesetzblatt Nr. 472/1986

Bundesgesetzblatt II Nr. 236/1997

Bundesgesetzblatt II Nr. 133/2000

Bundesgesetzblatt II Nr. 134/2000

Bundesgesetzblatt II Nr. 283/2003

Bundesgesetzblatt II Nr. 277/2004

Bundesgesetzblatt II Nr. 368/2005

Bundesgesetzblatt I Nr. 20/2006

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005). Statistisches Taschenbuch. Wien: BMBWK.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Hg. (2005). Sprachstands-

feststellung im Rahmen der Schülerschreibung. Handreichung für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien: BMBWK.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Hg. (2006). SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht – Schuljahre 1997/98 bis 2004/05. Informationsblatt des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 2. Wien: BMBWK.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Hg.: Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 2: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Statistische Übersicht: Schuljahre 1998/99 bis 2005/06 unter www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/Interkulturelles_Lernen1593.xml#toc3-id3

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Hg.: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 6/2007, BMUKK 2007, www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/Interkulturelles_Lernen1593.xml#toc3-id3.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Hg. (2006). Österreichischer Hintergrundbericht zum OECD-Projekt „Starting Strong“.

De Cillia, Rudolf / Haller, Michaela / Kettmann, Bernhard (2005). Innovation im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zum Europasiegel für innovative Sprachprojekte. Frankfurt/Main: Lang.

De Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen / Wodak, Ruth, Hg. (2003). Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. The Cost of Multilingualism. Globalisation and Linguistic Diversity. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

De Cillia, Rudolf / Wodak, Ruth (2006). Ist Österreich ein deutsches Land? Reihe Österreich – Zweite Republik, Bd. 16. Innsbruck: Studienverlag.

Doberer Bey, Antje / Rath, Otto: Ein verborgenes Problem. Alphabetisierung, Basisbildung, Literarität. In: Sprachenpolitik in Österreich. Hrsg. v. Busch, Brigitta/de Cillia, Rudolf. Frankfurt/Main 2003, S.166-179. Die AutorInnen zitieren die Zahlen aus dem OECD-Bericht „Literacy in the Information Age“ (Paris 2000).

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

Europäische Kommission (2003). Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt. Aktionsplan 2004-2006. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt 2001. [englisch- und französischsprachige Originalfassung 2000].

Felberbauer, Maria / Heindler, Dagmar. Hg. unter Mitarbeit von Jantscher, Elisabeth (o.J.): Language learning for European citizenship. Report on Workshop 8B. Foreign Language Education in Primary Schools, Velm 1995. Council of Europe/Council de l'Europe. Council for Cultural Co-operation.

- Filla, Wilhelm (2003). Spracheninstitut Volkshochschule. Neue empirische Befunde. In: Die österreichische Volkshochschule 208 (Juni). S. 14-22.
- Fischer, Gero (2003). Von Minderheitensprachen zu Nachbarsprachen. In: Busch, Brigitta / de Cillia, Rudolf, Hg. (2003). Sprachenpolitik in Österreich. Frankfurt/Main: Lang, S. 72-90.
- Furch, Elisabeth (2003). Der Lehrplan-Zusatz ‚Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache‘ und das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ – Bildungspolitische Forderungen und pädagogische Realität. Wien (Phil. Diss): Eigenverlag.
- Furch, Elisabeth, Hg. (2003). C. A. N. E. – Cultural Awareness in Europe. Auseinandersetzung mit kultureller Diversität in Europa. Wien: Lernen mit Pfiff.
- Gassner, Otmar (2006). Continuous Professional Development of Austrian Teachers – the way forward? In: English Language Teaching News 54, S. 18-23.
- Gerngross, G. / Puchta, H. (1994). Warum haben SchülerInnen der HS / des Polytechnischen Lehrgangs beim Übertritt in Berufsbildende Höhere Schulen Schwierigkeiten im Englischunterricht? In: Erziehung und Unterricht 9. Wien: ÖbV, S. 583-589.
- Ingrid Gogolin (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gritsch, A. (1995). Fremdsprachenunterricht an der Grundschule. Das Kontinuitätsproblem an den Nahtstellen HS und AHS. In: Erziehung & Unterricht, 2/3. Wien: Öbv, S. 181-190.
- Haller, Michaela (2003). Länderstudie Nachbar- und Minderheitensprachen. In: Besters-Dilger, Juliane / de Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen / Rindler-Schjerve, Rosita, Hg. (2003). Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Multilingualism in the enlarged European Union. Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie. Klagenfurt/Celovec: Drava, S. 167-199.
- Heindler, Dagmar (1998). Der Europarat, eine wichtige Einrichtung des Kontakts, des Austauschs, der Zusammenarbeit. In: Erziehung und Unterricht 9/10, S. 705-710.
- Jantscher, Elisabeth (2004). Innovationen im Sprachenlernen: Impulse zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulbereich. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Krausneker, Verena (2006). Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Krumm, Hans-Jürgen, Hg. (1999). Sprachen – Brücken über Grenzen. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen, Hg. (1999). Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. The languages of our neighbours – our languages. Wien: Eviva.
- Lothaller, Harald (2005). Evaluierung der Pilotierung des ESP 15+. Projekt-Phase 1. Kommentierter Tabellenband zur ersten SchülerInnen-Befragung. Graz (unveröffentlicht).
- Manolakos, Theodora unter Mitarbeit von Böheim, Sabine (2006). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2005/06. Informationsblatt des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 5. Hg. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien: BMBWK.

Meyers Großes Taschenlexikon in 25 Bänden. 7. neu bearb. Auflg. Hrsg. von Meyers Lexikonredaktion. Bd. 16. Mannheim u.a.: B.I.-Taschenbuchverlag 1999.

Nezbeda, Margarete (2005). Überblicksdaten und Wissenswertes zu Fremdsprache als Arbeitssprache. eaa-serviceheft 6. Praxisreihe. Graz: ÖSZ.

OECD Directorate for Education (2006). Starting Strong. Early Childhood Education and Care Policy. Country Note for AUSTRIA. 2 March.

Ogris, Thomas / Domej, Theodor. Jahresbericht über das Schuljahr 2004/2005 des Landesschulrates für Kärnten, Abt. VII: Minderheitenschulwesen. (o.O., o.J.)

Österreich-Kooperation: www.oek.at

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2004). Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006 der EK. Prioritäten und Umsetzung in Österreich. ÖSZ-Reihe Fokus 1. Graz: ÖSZ.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2002). Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 in Österreich. Bericht. Graz: ÖSZ

Parlamentarischer Bericht: Zur Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes „Lebende Fremdsprache“ ab der 1. Schulstufe der Grundschule in den Schuljahren 1998/99 und 1999/2000.

Petri, G.; Zrzavy, A. (1976). Untersuchungen zur Evaluation des Schulversuchs „Fremdsprachliche Vorschulung“. Forschungsberichte des Zentrums für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung Nr. 8. Graz: ZSE II.

Rath, Otto (2007): Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. (MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Nr. 1), S. 1f. (ISSN 1993-6818).

Seidlhofer, Barbara (2005). SprachenlehrerInnen brauchen Bildung, nicht nur Training. In: Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Die gemeinsame Umsetzung der europäischen Ziele bis 2010 in Österreich. ÖSZ-Reihe Fokus 3. Graz: ÖSZ, S. 23-28.

Sokrates Nationalagentur Österreich, Hg. (2006). SOKRATES-Tätigkeitsbericht 2005. Wien: Sokrates Nationalagentur.

Van EK, J.A. (1977). The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. Frome/London: Longman.

Verein Projekt Integrationshaus, Hg. (2005). Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Wien: Verein Projekt Integrationshaus.

VÖV (2005). Statistikbericht 2005 für das Arbeitsjahr 2003/2004 (VÖV-Materialien 40), Wien.

Wodak, Ruth / de Cillia, Rudolf (1995): Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien: Passagen.

Links und Downloads

Bericht des Europarats zur Prüfung des österreichischen Staatenberichts über die Umsetzung der Rahmenkonvention zum Schutz nationaler Minderheiten: Bundeskanzleramt: www.bka.gv.at/2004/4/15/rahmenkonvention_pruefbericht_dt.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: www.bmukk.gv.at

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: www.bmwf.gv.at

Center für berufsbezogene Sprachen: www.cebs.at

Empfehlung RecChL(2001) 1 des Ministerkomitees des Europarats über die Anwendung der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitensprachen durch Österreich (verabschiedet am 19. Januar 2005 vom Ministerkomitee auf der 912. Sitzung der StellvertreterInnen der MinisterInnen: [www.coe.int/t/e/legal_affairs/local_and_regional_democracy/regional_or_minority_languages/2_monitoring/2.3 Committee of Experts' Reports/Austria_1st reportDE.pdf](http://www.coe.int/t/e/legal_affairs/local_and_regional_democracy/regional_or_minority_languages/2_monitoring/2.3_Committee_of_Experts'_Reports/Austria_1st_reportDE.pdf)

Entwicklungsplan der Universität Wien: http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Entwicklungsplan-2006.pdf

Erasmus-Programm: www.erasmus.at

Europabüro des Stadtschulrates für Wien: www.europabuero.ssr-wien.at

Europarat/Council of Europe: Language Policy Division: www.coe.int/lang Webseite zum GERS: www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html Webseite zum Europäischen Tag der Sprachen: www.coe.int/edl

Europäische Kommission: Allgemeine und berufliche Bildung: http://ec.europa.eu/education/index_de

Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats: www.ecml.at Webseite zum Europäischen Tag der Sprachen: www.ecml.at/edl

European Federation of National Institutions for Language: www.eurfedling.org

Informationsportal für das Lehren und Lernen Erwachsener: www.erwachsenenbildung.at

Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, BMUKK: www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/Interkulturelles_Lernen1593.xml#toc3-id3

Interkulturelles Zentrum: www.iz.or.at

Karl-Franzens-Universität Graz: www.uni-graz.at

Kulturkontakt: www.kulturkontakt.or.at

Leonardo da Vinci-Programm: www.leonardodavinci.at

Nationalagentur Lebenslanges Lernen: www.lebenslanges-lernen.at

ÖGS-Projekt an der Universität Wien: www.univie.ac.at/oegsprojekt

Österreichischer Gehörlosenbund: www.oeglb.at

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF): www.integrationsfonds.at

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: www.oesz.at

Pädagogische Akademie des Bundes in Tirol – nun Pädagogische Hochschule Tirol: www.ph-tirol.ac.at

Pädagogische Akademie des Bundes in Wien – nun Pädagogische Hochschule Wien: www.phvienna.at

Projekt EdQ – Education Quality: www.edq.eu.com

Rechnungshof: www.rechnungshof.gv.at

Sokrates-Programm: www.sokrates.at

SpEAK – Sprachen in Europa. Animations- und Kommunikationszentrum am Pädagogischen Institut des Bundes in Vorarlberg: www.speak.at

Statistik Austria: www.statistik.at

The Common European Framework of Reference for Languages. CEF: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Vienna Bilingual Schooling: www.wien.gv.at/ssr/allgemeines/vbs.htm

Wiener Taubstummten-Fürsorge-Verband: www.witaf.at

AutorInnen

Mag. Dr. Michaela Haller – ÖSZ Graz und Universität Graz

Mag. Gunther Abuja – ÖSZ Graz

Mag. Dr. Carla Carnevale – ÖSZ Graz

Univ Prof. Dr. Rudolf de Cillia – Universität Wien

Mag. Andrea Dorner – Universität Wien

Dr. Elisabeth Furch – PH Wien

Univ. Prof. Mag. Dr. Georg Gombos – Universität Klagenfurt

Prof. Arnold Gritsch – PH Vorarlberg

Prof. Dr. Angela Horak – PÄDAK Graz-Seckau – seit Herbst 2007 an der PH Steiermark

Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm – Universität Wien

Mag. Elisabeth Schlocker (vormals: Jantscher), ÖSZ Graz

Univ.-Prof. Dr. Barbara Seidlhofer – Universität Wien

InformantInnen²⁰⁵

Ohne die Bereitschaft von SprachexpertInnen aus unterschiedlichsten Bereichen, Informationen in schriftlicher oder mündlicher Form zur Verfügung zu stellen, hätte ein Länderbericht zur Situation der österreichischen Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in der vorliegenden Form nicht erstellt werden können. Allen Mitgliedern des Österreichischen Sprachenkomitees, den TeilnehmerInnen an der Tagung „Stand der österreichischen Sprach- und Sprachunterrichtspolitik: Schwerpunkte und Perspektiven“ am 18.10.2006 sowie auch allen namentlich in der nachstehenden Liste angeführten Personen sei auf diesem Wege nochmals ganz herzlich für ihre Beiträge und Informationen gedankt.

MinR Dr. Christa Achleitner – BKA

Mag. Elisabeth Allgäuer-Hackl – SpEAK an der PH Vorarlberg

Mag. Sabine Archan – IBW

Mag. Romana Beikircher – Nationalagentur Lebenslanges Lernen

Kornelia Berlakovich – Kindergarteninspektorin, Amt der Burgenländischen Landesregierung.

Dr. Karl Blüml – Stadtschulrat für Wien

Mag. Elisabeth Bogenreiter-Feigl – VÖV

Mag. Dr. Barbara Buchholz – Stiftung private PH Burgenland

MinR Mag. Maria Dippelreiter – BMUKK

LSI Dr. Theodor Domej – Landesschulrat für Kärnten

Prof. Mag. Rudolf Edelman – PH Wien

Mag. Lucia Eder – Amt der Salzburger Landesregierung

DSA Marianne Erasmus – Amt der Niederösterreichischen Landesregierung

AL Dr. Maria Felberbauer – ehemalige PÄDAK der Erzdiözese Wien, seit Herbst 2007 in Ruhestand

MinR Mag. Elfriede Fleck – BMUKK

MMag. Ludmilla Gasser – BMGF

Mag. Martina Grötschnig – Amt der Steiermärkischen Landesregierung

Dr. Luise Hollerer – PH der Diözese Graz-Seckau

Emmerich Gärtner-Horvath – Roma-Service

²⁰⁵ Die Liste wurde auf der Basis der Rückmeldungen der AutorInnen, aber auch unter Berücksichtigung verschiedenster Reflexionsschleifen erstellt. Es wurde auf Vollständigkeit geachtet, jedoch ist – auch aufgrund des aufwändigen Verfahrens der Erstellung des Länderberichts – nicht auszuschließen, dass ExpertInnen, die Beiträge geliefert haben, versehentlich nicht in der Liste aufscheinen. Wir bitten dafür um Verständnis.

OR Dr. Norbert Griesmayer – Universität Wien

Mag. Martina Huber-Kriegler – PH Steiermark

Mag. Michaela Hutz – Amt der Tiroler Landesregierung

Dipl. Päd. Claudia Ischepp – Europa Büro, Stadtschulrat für Wien

Mag. Helene Jarmer – Österreichischer Gehörlosenbund

Mag. Elke Kabel-Herzog – Amt der Salzburger Landesregierung

Anita Keiper – ÖSZ Graz, seit Herbst 2007 textzentrum graz

MinR Mag. Augustin Kern – BMUKK

Dr. Christian Kloyber – BIFEB Strobl

Dr. Arnulf Knafl – Österreich Kooperation

Mag. Dr. Stefan Krammer – Universität Wien

Dr. Verena Krausneker – Österreichischer Gehörlosenbund, seit 2007 Universität Hamburg

Dr. Christine Krawarik – Verband der Elternvereine an den höheren und mittleren Schulen Wiens

Dr. Renate Krippel, ehem. PÄDAK des Bundes in Wien

Dr. Isabel Landsiedler – treffpunkt sprachen – Sprachenzentrum der Universität Graz

Mag. Miriam Lukasser – Europa Büro, Stadtschulrat für Wien

Mag. Elena Mandik – SOVA

Daniela Marhold – Wiener Kinderfreunde

Dr. Edith Matzer – Universität Graz, Institut für Romanistik

Dr. Katrin Mayr – Internationales Sprachenzentrum (ISZ) der Universität Innsbruck

Mag. Barbara Mehlmauer-Larcher – Fachdidaktisches Zentrum Universität Wien

Mag. Sylvia Minich – Amt der Wiener Landesregierung

DI Vladimir Mlynar – SOVA

Dr. Wolfgang Moser – ÖSZ Graz

LSI Mag. Edith Mühlgaszner – Landesschulrat für Burgenland

Dr. Andreas Neuhold – Fachhochschulrat

LSI Thomas Ogris – Landesschulrat für Kärnten, seit 2007 im Ruhestand

Dr. Christian Ollivier – Sprachenzentrum der Universität Salzburg

Mag. (FH) Ingo Prepeluh – Fachhochschulkonferenz
OR Mag. Andrea Pühringer Kriegner – BMUKK
Iris Raunig – Amt der Kärntner Landesregierung
MinR Mag. Regina Rosc – BMUKK
Dr. Gerald Salzmann – Institut für Bildung und Beratung in Kärnten
Univ.Prof. Dr. Herbert Schendl – Vorsitzender der Steuerungsgruppe Lehramt der Universität Wien
Mag. Dr. Franz Schimek – Europa Büro, Stadtschulrat für Wien
Mag. Michaela Schneider – Berufsförderungsinstitut Österreich
Mag. Franz Schober – Amt der Steiermärkischen Landesregierung
Dipl. Päd. Stuart Simpson, D.A. – Europa-Büro Stadtschulrat für Wien
Mag. Ewelina Sobczak – Erhebung vorschulisches Sprachenlernen im Schuljahr 2005/2006
Mag. Christine Spiess – Amt der Wiener Landesregierung
Mag. Ferdinand Stefan – PH Kärnten
Dr. Renate Steger – Amt der Niederösterreichischen Landesregierung
Gerlinde Strasser – Amt der Oberösterreichischen Landesregierung
Dr. Michael Sturm – bfi Österreich
Margot Thoma – Amt der Vorarlberger Landesregierung
MinR Dr. Heinz Tichy – BMUKK
Mag. Ingrid Weger – BMUKK
Univ.Prof. Dr. Wilfried Wieden – Universität Salzburg
MinR Mag. Johann Wimmer – BMUKK
Mag. Sonja Winklbauer – Sprachenzentrum der Universität Wien
Univ.-Prof. Dr. Werner Wintersteiner – Universität Klagenfurt
MinR Dr. Wilhelm Wolf – BMUKK
MinR Mag. Gertrude Zhao-Heissenberger – BMUKK

Organisationen im Österreichischen Sprachenkomitee (Stand: Jänner 2008)

Berufsförderungsinstitut Österreich
Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte
Bundeskanzleramt
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
Bundesverband der Elternvereinigungen an höheren und mittleren Schulen Österreichs
Center für berufsbezogene Sprachen (CEBS)
Industriellenvereinigung
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates
Fachhochschulkonferenz
Landesschulrat für Burgenland
Landesschulrat für Steiermark
Nationalagentur Lebenslanges Lernen
Österreichischer Gehörlosenbund
Österreichischer Gewerkschaftsbund
Österreichischer Verband der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen
Pädagogische Hochschulen
Sprachenzentrum der Universität Graz (Treffpunkt Sprachen)
Sprachenzentrum der Universität Wien
Stadtschulrat für Wien
Universitäten – Österreichische Rektorenkonferenz
Universität Salzburg
Universität Innsbruck
Universität Wien
Verband der Elternvereine an den höheren und mittleren Schulen Wiens
Verband Österreichischer Volkshochschulen
WIFI – Wirtschaftsförderungsinstitut
Wirtschaftskammer Österreich
Wirtschaftsuniversität Wien

Tabellen

Zu Kapitel 1:

Tabelle 1: Bevölkerung nach Bundesländern: Daten der Volkszählungen (VZ) 1991 und 2001 und POPREG²⁰⁶ 1.1.2006²⁰⁷ mit Anteil der AusländerInnen

L	Bevölkerung VC 1991		Bevölkerung VC 2001					Bevölkerung POPREG 1.1.2006				
	Gesamt		Gesamt		InländerInnen	AusländerInnen		Gesamt		InländerInnen	AusländerInnen	
	absolut	%	absolut	%	absolut	absolut	%	absolut	%	absolut	absolut	%
Ö	7.795.786	100,0	8.032.926	100,0	7.322.000	710.926	8,9	8.265.925	100,0	7.451.860	814.065	9,8
B	270.880	3,5	277.569	3,5	265.005	12.564	4,5	279.317	3,4	266.652	12.665	4,5
K	547.798	7,0	559.404	7,0	527.333	32.071	5,7	560.300	6,8	525.474	34.826	6,2
NÖ	1.473.813	18,9	1.545.804	19,2	1.451.770	94.034	6,1	1.581.422	19,1	1.479.474	101.948	6,4
OÖ	1.333.480	17,1	1.376.797	17,1	1.277.180	99.617	7,2	1.402.050	17,0	1.297.522	104.528	7,5
S	482.365	6,2	515.327	6,4	454.807	60.520	11,7	528.351	6,4	463.336	65.015	12,3
St	1.184.720	15,2	1.183.303	14,7	1.129.791	53.5132	4,5	1.202.087	14,5	1.133.801	68.286	5,7
T	631.410	8,1	673.504	8,4	609.860	63.644	9,4	697.435	8,4	626.224	71.211	10,2
V	331.472	4,3	351.095	4,4	304.395	46.700	13,3	363.526	4,4	317.124	46.402	12,8
W	1.539.848	19,8	1.550.123	19,3	1.301.859	248.264	16,0	1.651.437	20,0	1.342.253	309.184	18,7

B: Burgenland; K: Kärnten; NÖ: Niederösterreich; OÖ: Oberösterreich; S: Salzburg; St: Steiermark; T: Tirol; V: Vorarlberg; W: Wien

²⁰⁶ POPREG = Bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem der STATISTIK AUSTRIA.

²⁰⁷ Quelle: www.statistik.at – 11.7.2006 – Volkszählung 2001 und POPREG 1.1.2006.

Tabelle 1a: Bevölkerung nach Bundesländern Volkszählungen (VZ) 1991 und 2001 und POPREG²⁰⁸ 1.1.2006²⁰⁹

Länder	Bevölkerung VC 1991		Bevölkerung VC 2001		Bevölkerung 1.1.2006	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Österreich	7.795.786	100,0	8.032.926	100,0	8.265.925	100,0
Burgenland	270.880	3,5	277.569	3,5	279.317	3,4
Kärnten	547.798	7,0	559.404	7,0	560.300	6,8
Niederösterreich	1.473.813	18,9	1.545.804	19,2	1.581.422	19,1
Oberösterreich	1.333.480	17,1	1.376.797	17,1	1.402.050	17,0
Salzburg	482.365	6,2	515.327	6,4	528.351	6,4
Steiermark	1.184.720	15,2	1.183.303	14,7	1.202.087	14,5
Tirol	631.410	8,1	673.504	8,4	697.435	8,4
Vorarlberg	331.472	4,3	351.095	4,4	363.526	4,4
Wien	1.539.848	19,8	1.550.123	19,3	1.651.437	20,0

Tabelle 1b: Bevölkerung nach Bundesländern VZ 2001 und POPREG 1.1.2006 mit Ausländeranteil²¹⁰

BL	Bevölkerung VC 2001					Bevölkerung POPREG 1.1.2006				
	Gesamt		Inlände-	AusländerInnen		Gesamt		Inlände-	AusländerInnen	
	absolut	%	absolut	absolut	%	absolut	%	absolut	absolut	%
Ö	8.032.926	100,0	7.322.000	710.926	8,9	8.265.925	100,0	7.451.860	814.065	9,8
B	277.569	3,5	265.005	12.564	4,5	279.317	3,4	266.652	12.665	4,5
K	559.404	7,0	527.333	32.071	5,7	560.300	6,8	525.474	34.826	6,2
NÖ	1.545.804	19,2	1.451.770	94.034	6,1	1.581.422	19,1	1.479.474	101.948	6,4
OÖ	1.376.797	17,1	1.277.180	99.617	7,2	1.402.050	17,0	1.297.522	104.528	7,5
S	515.327	6,4	454.807	60.520	11,7	528.351	6,4	463.336	65.015	12,3
St	1.183.303	14,7	1.129.791	53.5132	4,5	1.202.087	14,5	1.133.801	68.286	5,7
T	673.504	8,4	609.860	63.644	9,4	697.435	8,4	626.224	71.211	10,2
V	351.095	4,4	304.395	46.700	13,3	363.526	4,4	317.124	46.402	12,8
W	1.550.123	19,3	1.301.859	248.264	16,0	1.651.437	20,0	1.342.253	309.184	18,7

B: Burgenland; K: Kärnten; NÖ: Niederösterreich; OÖ: Oberösterreich; S: Salzburg; St: Steiermark; T: Tirol; V: Vorarlberg; W: Wien

²⁰⁸ POPREG = Bevölkerungsstatistisches Datenbanksystem der STATISTIK AUSTRIA.

²⁰⁹ Quelle: www.statistik.at – 11.7.2006 – Volkszählung 2001 und POPREG 1.1.2006.

²¹⁰ Quelle: www.statistik.at – 11.7.2006 – Volkszählung 2001 und POPREG 1.1.2006.

Tabelle 2: Geburtsland der Bevölkerung Österreichs und deren Nationalität, VZ 2001:²¹¹

Staatsangehörigkeit	Geburtsland		
	Österreich	Ausland	zusammen
Österreich	6.913.512	408.488	7.322.000
Ausland	116.015	594.911	710.926
Insgesamt	7.029.527	1.003.399	8.032.926

Tabelle 3: Ausgewählte Staatsangehörigkeiten der in Österreich lebenden AusländerInnen, VZ 2001²¹²

Staatsangehörigkeit	Zahl	In %
AusländerInnen insgesamt	710.926	100,0
Nachfolgestaaten Jugoslawiens	322.261	45,3
Davon:		
Serbien und Montenegro	132.975	18,7
Bosnien und Herzegowina	108.047	15,2
Kroatien	60.650	8,5
Mazedonien	13.696	1,9
Slowenien	6.893	1,0
Türkei	127.226	17,9
EU-Staaten 2001	106.290	15,0
Davon:		
Deutschland	72.218	10,2
Polen	21.841	3,1
Rumänien	17.470	2,5
Ungarn	12.729	1,8
Slowakei	7.739	1,1
Tschechische Republik	7.313	1,0

²¹¹ www.statistik.at – 11.7.2006 – Volkszählung 2001.

²¹² www.statistik.at – 11.7.2006 – Volkszählung 2001.

Tabelle 4: Bevölkerung in Österreich nach Religionsbekenntnis²¹³

	Bevölkerung	
	<i>absolut</i>	%
<i>Österreich insgesamt</i>	8.032.926	100,0
<i>Römisch-katholisch</i>	5.915.421	73,6
<i>Ohne Bekenntnis</i>	963.263	12,0
<i>Evangelisch</i>	376.150	4,7
<i>Islamisch</i>	338.988	4,2
<i>Orthodox</i>	179.472	2,2
<i>Religionsangabe fehlt</i>	160.662	2,0
<i>Andere christliche Gemeinschaften</i>	69.227	0,9
<i>Andere nicht-christliche Gemeinschaften</i>	19.750	0,2
<i>Israelitisch</i>	8.140	0,1
<i>Griechisch-katholisch</i>	1.853	0,02

Tabelle 5a: Wohnbevölkerung nach Umgangssprache und Staatsangehörigkeit, VZ 2001²¹⁴

Umgangssprache	Gesamt		ÖsterreicherInnen		AusländerInnen	
	<i>absolut</i>	%	<i>absolut</i>	%	<i>absolut</i>	%
<i>Insgesamt</i>	8.032.926	100,0	7.322.000	100,0	710.926	100,0
<i>Deutsch</i>	7.115.780	88,6	6.991.388	95,5	124.392	17,5
<i>Deutsch und andere</i>	693.057	8,6	301.454	4,1	391.603	55,1
<i>Ausschließlich andere</i>	224.089	2,8	29.158	0,4	194.931	27,4

²¹³ www.statistik.at – 11.7.2006 – Volkszählung 2001.

²¹⁴ www.statistik.at – 11.7.2006 – Volkszählung 2001.

Tabelle 5b: Wohnbevölkerung nach Umgangssprache und Staatsangehörigkeit, VZ 2001²¹⁵

Umgangssprache	Gesamt		ÖsterreicherInnen		AusländerInnen	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Deutsch	7.115.780	88,6	6.991.388	95,5	124.392	17,5
Sprachen der in Österreich anerkannten Volksgruppen:						
Gesamt:	119.667	1,5	82.504	1,1	37.163	5,2
Burgenland-Kroatisch	19.412	0,2	19.374	0,3	38	0,005
Romanes ²¹⁶	6.273	0,08	4.348	0,06	1.925	0,3
Slowakisch	10.234	0,1	3.343	0,05	6.891	1,0
Slowenisch	24.855	0,3	17.953	0,2	6.902	1,0
Tschechisch	17.742	0,2	11.035	0,2	6.707	1,0
Ungarisch	40.583	0,5	25.884	0,4	14.699	2,1
„Windisch“ ²¹⁷	568	0,01	567	0,01	1	--
Sprachen des ehemaligen Jugoslawien und der Türkei:						
Gesamt:	534.207	6,7	133.364	1,8	400.843	56,4
Bosnisch	34.857	0,4	3.306	0,05	31.551	4,4
Kroatisch	131.307	1,6	25.820	0,4	105.487	14,8
Mazedonisch	5.145	0,06	1.127	0,02	4.018	0,6
Serbisch	177.320	2,2	41.944	0,6	135.376	19,0
Türkisch	183.445	2,3	60.028	0,8	123.417	17,4
Kurdisch	2.133	0,03	1.139	0,02	994	0,1
Engl., Franz., Ital. gesamt:	79.514	1,0	43.469	0,6	36.045	5,1
Englisch	58.582	0,7	33.427	0,5	25.155	3,5
Französisch	10.190	0,1	4.977	0,07	5.213	0,7
Italienisch	10.742	0,1	5.065	0,07	5.677	0,8
Sonstige europäische Sprachen	116.892	1,5	38.660	0,5	78.232	11,0
Afrikanische Sprachen	19.408	0,2	10.020	0,1	9.388	1,3
Asiatische Sprachen	47.420	0,6	22.576	0,3	24.844	3,5
Andere Sprachen	38	0,0005	19	0,0003	19	0,003

²¹⁵ www.statistik.at – 11.7.2006 – Volkszählung 2001.

²¹⁶ Im internationalen Sprachgebrauch wird dem Begriff „Romani“ der Vorzug gegeben, bei der Volkszählung 2001 wurde der Begriff „Romanes“ verwendet.

²¹⁷ „Windisch“ ist ein politisch besetzter Begriff für „Slowenisch“.

Tabelle 6: Volksgruppensprachen als Umgangssprache von österreichischen StaatsbürgerInnen nach Bundesländern, VZ 2001²¹⁸

BL	Insgesamt	Deutsch	Burgenland-Kroatisch	Kroa-tisch	Romanes	Slowa-kisch	Slowe-nisch	Tsche-chisch	Unga-risch	„Windisch“
Ö	7.322.000	6.991.388	19.374	25.820	4.348	3.343	17.953	11.035	25.884	567
B	265.005	240.228	16.245	996	263	108	70	189	4.704	-
K	527.333	508.543	25	906	67	71	12.554	192	313	555
NÖ	1.451.770	1.414.446	424	2.425	1.000	849	436	2.467	4.790	1
OÖ	1.277.180	1.247.403	35	3.748	903	217	255	1.284	2.344	1
S	454.807	443.268	33	1.154	98	85	207	360	551	1
St	1.129.791	1.112.569	67	1.839	611	147	2.192	356	1.652	3
T	609.860	595.040	65	994	97	44	181	224	469	-
V	304.395	290.695	24	1.196	41	47	646	185	375	2
W	1.301.859	1.139.196	2.456	12.562	1.268	1.775	1.412	5.778	10.686	4

Tabelle 7: Autochthone Minderheiten: Ergebnisse der Volkszählungen²¹⁹

	Kärntner SlowenInnen	Burgenländische KroatInnen	Burgenländische UngarInnen	Wiener TschechInnen	Wiener SlowakInnen	Roma
1910	66.463	43.633	26.225	98.461		
1923	34.650	41.761	9.606	47.555		
1934	24.857	40.151	8.353	28.403		
1939	43.179	36.482*	8.319*	52.275		
1951	42.095	34.427	7.669	3.438		
1981	16.552	18.648	4.025	4.106		
1991	13.962	19.109	4.937	6.429		
2001	12.554	17.241	4.704	5.778	1.775	4.348
Veränderung 1991 zu 2001	(- 10,1%)	(- 9,8%)	(- 4,7%)	(- 10,1%)		

* = Niederdonau und Steiermark

Slowakisch und Romanes wurden erst 1992 bzw. 1993 als Volksgruppensprachen anerkannt und wurden daher erst bei der Volkszählung 2001 erstmals offiziell erhoben.

²¹⁸ www.statistik.at – 11.7.2006 – Volkszählung 2001.

²¹⁹ Zitiert nach: de Cillia/ Wodak (2006). Ist Österreich ein deutsches Land? Innsbruck: Studienverlag, S. 45 und Statistik Austria, Volkszählung 2001 – Hauptteil I. Auf die Problematik dieser Daten sei hingewiesen, da in den verschiedenen Erhebungen keineswegs immer einheitliche und eindeutige Kriterien für die Zuordnung zu den Volksgruppen angewendet wurden.

Zu Kapitel 2:

Tabelle 8: SchülerInnen und Standorte nach Schularten im Schuljahr 2004/2005

Schulen der Schulpflicht	VS	SS	HS	AHS-U	PTS
<i>SchülerInnen</i>	364.900	13.301	269.418	116.283	21.769
<i>Standorte</i>	3.324	385	1.170	266	294

Weiterführende Schulen	AHS-O	ORG	BPS	BMS	BHS	BAKIP/BASOP
SchülerInnen	54.243	22.500	124.983	54.735	132.060	8.889
Standorte	256	89	175	436	296	35
Summe SchülerInnen	76.743		320.667			
davon in Maturaklassen	16.113				21.322	1.367

Tabelle 9: Universitäten, FHs, Theolog. Lehranstalten, Privatuniversitäten und Lehrgänge, Studierende insgesamt im Studienjahr 2004/2005

Tertiärer Sektor	Studierende		Davon:		Davon:	
	ordentliche	insgesamt	ÖsterreicherInnen	%	AusländerInnen	%
Universitäten	195.763	211.518	172.008	81%	39.510	19%
Fachhochschulen		23.394	22.145	95%	1.249	5%
Theolog. Lehranstalten		121	78	64%	43	36%
Privatuniversitäten		1.336	919	69%	417	31%
Lehrgänge		2.033	1.695	83%	338	17%
Summe		238.402	196.845	83%	41.557	17%

Tabelle 10: An Universitäten und FHs belegte Studien im Studienjahr 2004/2005, Abschlüsse im Studienjahr 2003/2004

	Belegte Studien	Davon:	Nach Herkunft:		Abschlüsse	
			ÖsterreicherInnen	AusländerInnen	ÖsterreicherInnen	AusländerInnen
	<i>insgesamt</i>					
<i>Uni</i>	<i>269.297</i>	<i>Bakk.</i>	<i>27.365</i>	<i>6.553</i>	<i>1.280</i>	<i>174</i>
		<i>Diplom ohne LA</i>	<i>174.619</i>	<i>31.270</i>	<i>14.330</i>	<i>1.857</i>
		<i>Diplom mit LA</i>	<i>9.859</i>	<i>694</i>		
		<i>Mag.</i>	<i>2.142</i>	<i>569</i>	<i>198</i>	<i>39</i>
		<i>Doktorat</i>	<i>12.940</i>	<i>3.230</i>	<i>1.229</i>	<i>423</i>
<i>FH</i>	<i>23.394</i>	<i>Bakk.</i>	<i>2.614</i>	<i>224</i>	<i>77</i>	<i>2</i>
		<i>Mag.</i>	<i>68</i>	<i>1</i>	<i>--</i>	<i>--</i>
		<i>Diplom</i>	<i>19.463</i>	<i>1.024</i>	<i>2.789</i>	<i>93</i>

Zu Kapitel 3:

Keine Tabellen

Zu Kapitel 4:

Tabelle 11: Unterrichtsgegenstand Deutsch im allgemein bildenden und berufsbildenden Schulwesen: Bezeichnung, Stundenausmaß, Lehrplan (ohne schulautonome Lehrplanbestimmungen)

	Schulart	Bezeichnung des Gegenstandes	Stundenausmaß	Lehrplan
APS:	VS	Deutsch, Lesen, Schreiben	7/7/7/7	BGBI. II Nr. 283/2003
	HS	Deutsch	5/4/4/4	BGBI. II Nr. 134/2000 idF BGBI. II Nr. 283/2003
	PTS	Deutsch	3	BGBI. II, Nr. 236/1997 idF BGBI II Nr. 283/2003
AHS:	AHS-U	Deutsch	4/4/4/4	BGBI. II Nr. 133/2000 idF BGBI. II Nr. 283/2003
	AHS-O	Deutsch	3/3/3/3	BGBI. II Nr. 277/2004; seit BGBI. II Nr. 283/2003
BPS:		„Deutsch und Kommunikation“	Verschiedenes Ausmaß	Verschiedene Verordnungen
BMS:	HAS	Deutsch	4/3/4	BGBI. II Nr. 315/2003
	FW	Deutsch	3/2/2	BGBI. II Nr. 316/2003
	FT	Deutsch	3/2/2 bzw. 3/2/2/2	Lehrplanprovisorium, unverb. LP-Empfehlungen

	Schulart	Bezeichnung des Gegenstandes	Stundenausmaß	Lehrplan
BHS:	HAK	Deutsch	3/3/3/2/3	BGBI. II Nr. 291/2004
	HLW	Deutsch	3/2/2/2/3	BGBI. II Nr. 316/2003
	HTL	Deutsch	2/2/2/2/2	BGBI. Nr. 302/1997 und BGBI. Nr. 382/1998 idF BGBI. II Nr. 283/2003
	HLF	Deutsch	2/2/2/2/2 3/2/2/2/2 bzw.	BGBI. II Nr. 331/2004
	BAKIP	Deutsch einschließlich Sprecherziehung, Kinder- und Jugendliteratur	4/3/3/3/2	BGBI. II Nr. 327/2004

Tabelle 12: Aufteilung der im Geltungsgebiet des Minderheitenschulgesetzes zum zweisprachigen Unterricht angemeldeten SchülerInnen in Kärnten im Schuljahr 2004/2005:

	Anzahl der SchülerInnen mit zweisprachigem Unterricht	Prozent von allen SchülerInnen
VS	1.921	53,76%
Sek I	884	24,74%
Sek II	768	21,50%
Summe	3573	

Diese SchülerInnen teilen sich wie folgt auf:

Tabelle 12a: Aufteilung der zum zweisprachigen Unterricht angemeldeten SchülerInnen auf die verschiedenen Schultypen im Schuljahr 2004/2005:

Kärnten insgesamt: 3573				
BG/BRG für Slowenen, Oberstufe: 164	Andere AHS- Oberstufe: 106	Zweispr. BHAK 139	HLA St. Peter: 140	Andere BHS: 219
	HS: 337	BG/BRG für Slowenen, Unterstufe: 378	Andere AHS- Unterstufe: 169	
		VS: 1921		

Tabelle 13: SchülerInnen mit Muttersprache Kroatisch im Burgenland an verschiedenen Schularten im Schuljahr 2004/2005

Kroatisch als Muttersprache	VS	HS	AHS	BMHS	Summe
SchülerInnen	285	53	139	15	492
Standorte	42	13	4	3	

Tabelle 14: SchülerInnen mit Fremdsprache Kroatisch im Burgenland an verschiedenen Schularten im Schuljahr 2004/2005

Kroatisch als Fremdsprache	VS	HS	AHS	BMHS	Summe
SchülerInnen	1142	216	225	108	1691
Standorte	42	13	5	3	

Tabelle 15: SchülerInnen mit Muttersprache Ungarisch im Burgenland an verschiedenen Schularten im Schuljahr 2004/2005

Ungarisch als Muttersprache	VS	HS	AHS	BMHS	Summe
SchülerInnen	283	133	122	122	660
Standorte	64	22	2	4	

Tabelle 16: SchülerInnen mit Fremdsprache Ungarisch im Burgenland an verschiedenen Schularten im Schuljahr 2004/2005

Ungarisch als Fremdsprache	VS	HS	AHS	BMHS	Summe
SchülerInnen	1134	533	162	233	2062
Standorte	64	22	7	4	

Tabelle 17: FSU in den Kindergärten Österreichs

Bundesland	Fremdsprachen	Mehrsprachige Kindergärten	Fremdsprachige Kindergärten	Interkulturelle Aktivitäten
Wien	Englisch flächendeckend integriert; an sonstigen FS: B/K/S, Französisch, Italienisch, Japanisch, Kurdisch, Spanisch, Ungarisch, Tschechisch und Türkisch	einige mehrsprachige Kindergärten mit Arabisch, Englisch, Französisch, Kroatisch in Kombination mit Deutsch	einige fremdsprachige Kindergärten: englisch- und französischsprachig	
Niederösterreich	Englisch, Tschechisch, Slowakisch	5 Kindergärten mit englischem Programm 101 Kindergärten mit Angebot von Tschechisch oder Slowakisch Ca 75 Kindergärten mit Betreuung durch Interkulturelle Mitarbeiterinnen		15 Interkulturelle MitarbeiterInnen
Oberösterreich	In einigen Kindergärten Englisch, punktuell Türkisch	Ein zweisprachiger Kindergarten englisch-deutsch		
Salzburg	Englisch punktuell		Ein englischsprachiger Kindergarten	
Tirol	In den meisten Kindergärten Englisch (Projekt „Englisch im Kindergarten“), in drei Kindergärten Italienisch			Sprachstartgruppen
Vorarlberg	Englisch, aber auch Spanisch, Italienisch und Türkisch			
Burgenland	Englisch	29 kroatisch-deutsche Gemeindekindergärten, 10 ungarisch-deutsche Gemeindekindergärten und 2 ungarisch-deutsche Privatkinderergärten		
Steiermark	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Kärnten		13 slowenisch-deutsche Kindergruppen		

Tabelle 18: Pflichtgegenstand/ verbindliche Übung LF im allgemein bildenden Bereich – Stundentafeln, GERS-Niveaus, Sprachenfolge – ab Schuljahr 2006/2007

Schularzt/ Schulstufe		Stunden	GERS-Niveau nach Abschluss					Sprachenangebot												
Grundschule			Dia	Mo n	Sch	H	L	E	Fr	I	R	Sp	Kr	U	Sn	T	Sk	P	B/K/S	Tü
VS	Gst I	32 Jahres- stunden integrativ	-																	
	Gst II	1/1 oder integrativ	-																	
Sekundarstufe I																				
HS 220	1.LF 4.LJ	4/4/3/3	A2	A2	A2+	A2+	A2+													
AHS- RG	1.LF 4.LJ	4/4/3/3	A2	A2	A2+	A2+	A2+													
AHS- G	1.LF 4.LJ	4/4/4/3	A2	A2	A2+	A2+	A2+													
AHS- G	2.LF 2.LJ	-/-/4/3	A1	A2	A2	A2	A2													
Sekundarstufe II – AHS																				
RG	1.LF 8.LJ	3/3/3/3	B2	B2	B2	B2	B2													
RG	2.LF 4.LJ	3/3/3/3	B1	B1	B1+	B1	B2													
G	1.LF 8.LJ	3/3/3/3	B2	B2	B2	B2	B2													
G	2.LF 6.LJ	3/3/3/3	B1	B1+	B1+	B1+	B2													
G	2.LF 4.LJ	3/3/3/3	B1	B1	B1+	B1	B2													
ORG	1.LF 8.LJ	3/3/3/3	B2	B2	B2	B2	B2													
ORG	2.LF 4.LJ	4/3/3/3	B1	B1	B1+	B1	B2													

²²⁰ 2006 vorgesehen, voraussichtlich ab 2007/2008 in Kraft.

Gst = Grundstufe	Dia = an Gesprächen teilnehmen	E = Englisch	Sk = Slowakisch
LF = Lebende Fremdsprache	Mon = zusammenhängendes Sprechen	Fr = Französisch	Sn = Slowenisch
LJ = Lernjahr	Sch = Schreiben	I = Italienisch	Sp = Spanisch
G = Gymnasium	H = Hören	Kr = Kroatisch	T = Tschechisch
RG = Realgymnasium	L = Lesen	P = Polnisch	Tü = Türkisch
ORG = Oberstufenrealgymnasium	B/K/S = Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	R = Russisch	U = Ungarisch
z.B. B1+ = B1 und zusätzlich einige Fertigkeiten aus B2			

Tabelle 19: Pflichtgegenstand LF im berufsbildenden Bereich – Lehrpläne, Studententafeln, GERS-Niveaus, Sprachenwahl

Schulart	LP	Stunden	Bezeichnung	GERS	Sprachenwahl
BPS					
Prinzipiell 1 LF		1 WS pro Jahrgang	Berufsbezogene FS	k.A.	Nicht festgelegt
Einige Ausbildungslehrgänge 2. LF					
BMS					
HAS – 1 LF Pflicht	2003	3/3/3	Englisch einschließlich Wirtschaftssprache	B1	Englisch
FW	2003				
Prinzipiell 1 LF		3/3/3	Englisch	B1	Englisch
Ausbildungsschwerpunkt „Zweite Lebende Fremdsprache“		Zumindest 6 Wochenstunden	Zweite lebende Fremdsprache	A1+	Nicht festgelegt
FT	1998 ²²¹	2/2/-/- (2/2/1/-; 2/2/2/1; 2/2/2/2)	Englisch	k.A.	Englisch
BHS					
HAK	2004				
1. LF		2/3/3/3/3	Englisch einschließlich Wirtschaftssprache	B2+	Englisch
2. LF		3/2/3/3/3	Zweite lebende Fremdsprache	B1+	Nicht festgelegt
HLW	2003				

²²¹ Lehrplanprovisorium, siehe de Cillia/Haller/Kettemann.

Schulart	LP	Stunden	Bezeichnung	GERS	Sprachenwahl
1. LF		3/3/3/3/3	Englisch	B2+	Englisch
2. LF		3/3/3/2/3	Zweite lebende Fremdsprache	B1+	Nicht festgelegt
HTL	1998				
Prinzipiell 1 LF		2/2/2/2/3	Englisch	k.A.	Englisch ²²²
Fachgebiet „Fremdsprache“		Analog zur 1. LF	Eine weitere Fremdsprache	k.A.	Nicht festgelegt
HLF	2004				
1. LF		2/2/2/2/2	Lebende Fremdsprache	B2	Nicht festgelegt
2. LF oder		-/2/2/2 (-/2/2/-)	Zweite lebende Fremdsprache	A2	Nicht festgelegt
Fachseminar „Englisch“			Fachseminar Englisch	B2+	Englisch
BAKIP	2004	3/3/2/2/2	Lebende Fremdsprache/ Volksgruppensprache	B2+	Jede LF bzw. Volksgruppen- sprache ²²³

²²² Schulautonom kann eine andere LF als Englisch festgelegt werden.

²²³ Bei Nicht-Festlegung Englisch.

Tabelle 20: Anzahl der SchülerInnen in den großen und kleinen lebenden Fremdsprachen in der vierten Schulstufe, gegliedert nach Bundesländern. Mit den Anteilen der SchülerInnen an der Gesamtzahl der SchülerInnen in den Bundesländern.

4. Schulstufe										
Bundesland										gesamt
Schuljahr 2004/05	B	K	N	O	S	ST	T	V	W	
Englisch	2.849	6.692	18.007	17.016	6.206	13.133	8.270	4.501	15.045	91.718
in %	98,3%	99,1%	98,2%	99,2%	98,7%	98,3 %	98,7%	98,1%	98,4%	98,61%
Französisch	43	27	1.051	163	71	125	35	54	70	1.639
in %	1,49%	0,40%	5,73%	0,95%	1,13%	0,93%	0,42%	1,17%	0,46%	1,76%
Italienisch		997	23	15	39	60	98	87	18	1.338
in %		14,7%	0,13%	0,09%	0,63%	0,45%	1,17%	1,90%	0,12%	1,44%
Russisch			19	28	30				99	176
in %			0,10%	0,16%	0,47%				0,65%	0,19%
Spanisch			79				3	15		97
in %			0,43%				0,03%	0,33%		0,10%
Kroatisch	375	38	18	34	14		8	1		488
in %	12,95%	0,57%	0,10%	0,20%	0,23%		0,09%	0,02%		0,52%
Slowakisch		11	126						4	140
in %		0,16%	0,69%						0,03%	0,15%
Slowenisch		716								716
in %		10,6%								0,77%
Tschechisch			257						21	278
in %			1,40%						0,14%	0,30%
Ungarisch	168		27							195
in %	5,80%		0,15%							0,21%
andere leb. Sprachen	1	29	51	83	25	4	8	17	13	231
in %	0,03%	0,43%	0,28%	0,48%	0,40%	0,03%	0,10%	0,37%	0,09%	0,25%
Schüler gesamt (=100%)	2.897	6.750	18.334	17.152	6.287	13.348	8.372	4.588	15.284	93.012

Tabelle 21: Anzahl der SchülerInnen in den Fremdsprachen, gegliedert nach ausgewählten Schulstufen sowie Schultypen

Schultyp	Sonderschulen		Volks- schulen	Haupt- schulen	AHS		Berufsb. Pflicht.	BHS	BMS
	Primar- stufe	8. Schulstufe			8. Schul- stufe	10. Schul- stufe			
2004/05									
Englisch	1.190	1.374	346.589	68.999	25.303	17.391	41.643	21.522	10.136
in %	26,36%	63,12%	97,66%	99,76%	99,78%	98,95%	98,06%	97,86%	97,38%
Französisch	3		3.892	2.574	5.247	9.927	4.111	6.524	351
in %	0,06%		1,10%	3,72%	20,69%	56,48%	9,68%	29,67%	3,37%
Italienisch			3.482	2.415	856	4.151	142	3.975	414
in %			0,98%	3,49%	3,37%	23,62%	0,34%	18,08%	3,98%
Russisch			32	2	297	397		136	2
in %			0,01%	0,00%	1,17%	2,26%		0,62%	0,02%
Spanisch			223	34	1.003	2.852		1.001	6
in %			0,06%	0,05%	3,96%	16,23%		4,55%	0,06%
Kroatisch			1.761	86	72	38		20	10
in %			0,50%	0,12%	0,28%	0,22%		0,09%	0,10%
Slowakisch			561	37	2	2	20		
in %			0,16%	0,05%	0,01%	0,01%	0,05%		
Slowenisch	4	2	2.739	54		28		132	3
in %	0,08%	0,10%	0,77%	0,08%		0,16%		0,60%	0,03%
Tschechisch			1.094	119	25		25	139	28
in %			0,31%	0,17%	0,10%		0,06%	0,63%	0,27%
Ungarisch			985	81	117	29		60	41
in %			0,28%	0,12%	0,46%	0,17%		0,27%	0,39%
andere leb. Sprachen	1		948	301	23	45		50	24
in %	0,02%		0,27%	0,44%	0,09%	0,26%		0,23%	0,23%
Schüler gesamt (=100%)	4.515	2.176	354.910	69.163	25.358	17.575	42.467	21.992	10.408

Tabelle 22: Gesamtanzahl (absolut und relativ) der in kleinen Fremdsprachen unterrichteten SchülerInnen in Österreich in der Sekundarstufe II nach Schultypen (2004/05)

Schultyp	Sprache	Schulstufe	
		10.	12.
AHS	andere leb. Sprachen	14	19
	in %	0,08%	0,12%
	Arabisch	1	
	in %	0,01%	
	Chinesisch	5	
	in %	0,03%	
	Japanisch	25	16
	in %	0,14%	0,10%
	Kroatisch	38	41
	in %	0,22%	0,25%
	Slowakisch	2	
	in %	0,01%	
	Slowenisch	28	6
	in %	0,16%	0,04%
	Tschechisch		4
	in %		0,03%
	Ungarisch	29	43
	in %	0,17%	0,25%
	Schüler ges. (=100%)	17.575	16.766
BHS Höhere Schulen für wirtschaftliche Berufe	Slowenisch		2
	in %		0,05%
	Schüler ges. (=100%)	374	4.501
BHS Kaufmännische höhere Schulen	Chinesisch	13	3
	in %	0,13%	0,04%
	Finnisch	31	
	in %	0,32%	
	Japanisch	4	12
	in %	0,04%	0,15%
	Kroatisch	20	11
	in %	0,21%	0,13%
	Slowenisch	36	71
	in %	0,37%	0,88%
	Tschechisch	89	79
	in %	0,91%	0,97%
	Ungarisch	52	52
	in %	0,53%	0,64%
	Schüler ges. (=100%)	9.841	8.103
BHS Technische und gewerbliche höhere Schulen	Chinesisch	1	
	in %	0,01%	
	Slowenisch	96	39
	in %	0,87%	0,38%
	Tschechisch	26	27
	in %	0,23%	0,26%
	Schüler ges. (=100%)	11.082	10.344
BMS Gewerbliche, technische und kunstgewerbliche mittlere Schulen	Slowenisch	3	
	in %	0,12%	

Schultyp	Sprache	Schulstufe	
		10.	12.
	Tschechisch in %	27 0,99%	
	Schüler ges. (=100%)	2.720	1.701
BMS Kaufmännische mittlere Schulen	Chinesisch in %	24 0,58%	
	Tschechisch in %	1 0,03%	
	Schüler ges. (=100%)	4.125	81
BMS Land und forstwirtschaftliche mittlere Schulen	Kroatisch in %	10 0,36%	
	Ungarisch in %	41 1,46%	
	Schüler ges. (=100%)	2.800	414
Höhere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung	Kroatisch in %	2 0,13%	5 0,32%
	Slowenisch in %	2 0,13%	5 0,32%
	Tschechisch in %	3 0,18%	3 0,18%
	Ungarisch in %	3 0,19%	
	Schüler ges. (=100%)	1.686	1.690
Sonst. allgemein bild. Schulen (Statut)	Slowenisch in %	10 0,71%	
	Schüler ges. (=100%)	1.376	122
Sonstige	Chinesisch in %	3 0,03%	
	Kroatisch in %		6 0,26%
	Slowenisch in %	26 0,24%	19 0,81%
	Schüler ges. (=100%)	11.033	2.354
Berufsbildende Pflichtschulen	Slowakisch in %	20 0,05%	20 0,05%
	Tschechisch in %	25 0,06%	25 0,06%
	Schüler ges. (=100%)	42.467	40.568
BHS Land und forstwirtschaftliche höhere Schulen	Tschechisch in %	24 3,46%	24 3,67%
	Ungarisch in %	8 1,15%	8 1,22%
	Schüler ges. (=100%)	695	654

Tabelle 23: Übersicht über fremdsprachenbezogene Akademielehrgänge an den ehemaligen PÄDAKs, die im WS 2006/2007 angeboten wurden:

PÄDAK	Akademielehrgang	Sem.	WSt.	ECTS
Stiftung PÄDAK Burgenland	Französisch für VS	4	7	
	Französisch für HS	4	12	
	Englisch als Arbeitssprache	2		
	Kroatisch	6	24	30
	Ungarisch	4		30
PÄDAK des Bundes in Ktn.	Italienisch an HS	5	24	30
	Italienisch für VS	3	12	
	Italienisch als Arbeitssprache	4	12	15
	Englisch an HS und PTS	6	36	53
	Englisch als Arbeitssprache	3	12	12
	Zweisprachiger Lehrer in VS mit dt. u. slowen. Unterrichtssprache	6	30	39
	Slowenisch an HS nach dem Minderheitenschulgesetz und LF Slowenisch an HS	4	24	33
PÄDAK des Bundes in NÖ	Englisch als Arbeitssprache in der Praxis	2	8	8
PÄDAK der Diözese St. Pölten	Französisch für HS/PTS	6	24	30
	Englisch als Arbeitssprache	2	6	10
	Englisch für das Lehramt an ASO	4	8	8
	Französisch für VS	4	9	14
	German as a foreign language	1	12	10
PÄDAK des Bundes in OÖ	Deutsch als Fremdsprache	2	12	
	Englisch als Arbeitssprache	2	12	
	English Proficiency for International Qualification	2	8	
	Österreichische Gebärdensprache	4	12	
PÄDAK der Diözese Linz	---			
PÄDAK des Bundes in Sbg.	Englisch für HS	6	40	

PÄDAK	Akademielehrgang	Sem.	WSt.	ECTS
PÄDAK des Bundes in Stmk.	Englisch als Arbeitssprache	3	12	
	Französisch an VS und HS	3	18	
	Interkulturelle Pädagogik	2	12	
	Italienisch an HS	3	18	
	Englisch für HS	6		
PÄDAK der Diözese Graz-Seckau	Interreligiöses und interkulturelles Lernen	2	13	16
	Französisch für HS	5	18	
	Englisch als Arbeitssprache	3	12	15
PÄDAK des Bundes in Tirol	Französisch für VS	4	9	8
	Französisch für HS	4	24	30
	Italienisch für VS	4	9	8
	Italienisch für HS	4	24	30
PÄDAK der Diözese Innsbruck	Italienisch für HS	4	24	30
	Französisch für HS	4	24	30
	Italienisch für VS	4	9	12
	Französisch für VS	4	9	12
PÄDAK des Bundes in V	---			
PÄDAK des Bundes in Wien	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	2	12	10
	Österreichische Gebärdensprache Aufbaukurs	2	12	10
	Interkulturelle Erziehung	2	12	10
PÄDAK der Erzdiözese Wien	Französisch für die VS		7	10

Sem. = Dauer in Semestern	WSt. = Umfang in Wochenstunden	ECTS = European Credit Transfer System
---------------------------	--------------------------------	--

Tabelle 24: Philologische Studienrichtungen in lebenden Fremdsprachen (Bakkalaureats-, Magister- und Diplomstudien) ohne Lehramtsausbildung²²⁴

Studienrichtung	Uni Wien	Uni Graz	Uni Innsbruck	Uni Salzburg	Uni Klagenfurt
DIPLOMSTUDIEN					
Ägyptologie	X				
Afrikanistik	X				
Anglistik und Amerikanistik	X	X	X	X	X
Arabistik	X				
Deutsche Philologie	X	X	X		X
Romanistik/ Französisch	X	X	X	X	
Romanistik/ Italienisch	X	X	X	X	
Romanistik/ Portugiesisch	X			X	
Romanistik/ Rumänisch	X				
Romanistik/ Spanisch	X	X	X	X	
Slawistik/ B/K/S	X	X			X
Slawistik Bulgarisch	X				
Slawistik Polnisch	X				
Slawistik/ Russisch	X	X		X	X
Slawistik/ Slowakisch	X				
Slawistik/ Slowenisch	X	X			X
Slawistik/ Tschechisch	X				
Slawistik/ Ukrainisch	X				
Indologie	X				
Niederlandistik	X				
Skandinavistik	X				
Turkologie	X				

²²⁴ Daten von den Homepages der Universitäten – 1.8. bis 15.8.2006.

BAKKALAUREATS- und MAGISTERSTUDIEN					
Bakk. Anglistik und Amerikanistik					X
Mag. Anglistik und Amerikanistik					X
Bakk. Germanistik		X		X	X
Mag. Germanistik		X		X	X
Bakk. Romanistik/ Französisch		X			X
Mag. Romanistik/ Französisch		X			X
Bakk. Romanistik/ Italienisch		X			X
Mag. Romanistik/ Italienisch		X			X
Bakk. Romanistik/ Spanisch		X			X
Mag. Romanistik/ Spanisch		X			X
Bakk. Slawistik/ B/K/S			X		X
Mag. Slawistik/ B/K/S			X		X
Bakk. Slawistik/ Russisch			X		X
Mag. Slawistik/ Russisch			X		X
Bakk. Slawistik/ Slowenisch					X
Mag. Slawistik/ Slowenisch					X
Bakk. Fennistik	X				
Bakk. Hungarologie	X				
Mag. Finnisch-Ugrische Sprachwissenschaft	X				
Mag. Ungarische Literaturwissenschaft	X				
Bakk. Japanologie	X				
Mag. Japanologie	X				
Bakk. Judaistik	X				
Mag. Judaistik	X				
Bakk. Sinologie	X				
Mag. Sinologie	X				

Tabelle 25: Lehramtsstudien²²⁵

Studienrichtung	Uni Wien	Uni Graz	Uni Innsbruck	Uni Salzburg	Uni Klagenfurt
B/K/S	X	X			
Deutsch	X	X	X	X	X
Englisch	X	X	X	X	X
Französisch	X	X	X	X	X
Italienisch	X	X	X	X	X
Russisch	X	X	X	X	
Slowenisch	X	X			X
Spanisch	X	X	X	X	
Tschechisch	X				
Ungarisch	X				

²²⁵ Voraussetzung für die Berufsausübung eines Lehramtes an höheren Schulen ist ein abgeschlossenes Lehramtsstudium, wobei meist zwei Studienrichtungen zu kombinieren sind. Nach dem Abschluss eines Lehramtsstudiums müssen ein Unterrichtspraktikum sowie ein Lehrgang für UnterrichtspraktikantInnen an den entsprechenden Abteilungen der Pädagogischen Hochschulen absolviert werden. – www.bmukk.gv.at – 26.3.2007

Tabelle 26: Studien der Dolmetscher- und Übersetzer Ausbildung

Sprache	Uni Wien	Uni Graz	Uni Innsbruck
Albanisch		X	
Arabisch		X	
B/K/S	X	X	
Chinesisch	X		
Deutsch	X	X	X
Englisch	X	X	X
Französisch	X	X	X
Italienisch	X	X	X
Japanisch	X		
Polnisch	X		
Portugiesisch	X		
ÖGS		X	
Rumänisch	X		
Russisch	X	X	X
Slowenisch		X	
Spanisch	X	X	X
Tschechisch	X		
Türkisch		X	
Ungarisch	X	X	

Tabelle 27: Sprachenbezogene Universitätslehrgänge

Universität	Ausbildung zum/zur Lehrenden für DaF	Zum Erwerb der deutschen Sprache
Graz	Deutsch als Fremdsprache, 2 Semester	Vorstudienlehrgang für ausländische Studierende (Universität Graz)
Wien		Deutschkurse für ausländische Studierende (Innovationszentrum Wien) Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten für internationale Studierende
Innsbruck		Innsbrucker Hochschulkurse Deutsch (IHD) – auch für ausländische Studierende (Internationales Sprachzentrum)
Salzburg		Deutsch als Fremdsprache-Kurse, auch für ausländische Studierende (Universität Salzburg 2 Semester oder Sprachzentrum der Universität Salzburg)
Klagenfurt		Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für Sprachinteressierte mit nichtdeutscher Muttersprache (Universität Klagenfurt)

Tabelle 28: Sprachunterricht an den Fremdsprachenzentren der Universitäten Graz, Wien, Innsbruck und Salzburg

An Universität	Graz (Studienjahr 2005/2006)	Wien (Studienjahr 2005/2006)	Innsbruck (Studienjahr 2005/2006)	Salzburg (Studienjahr 2005/2006)
Bezeichnung	treffpunkt sprachen – Sprachenzentrum der Universität Graz	Sprachenzentrum der Universität Wien (SZ) Deutschkurse der Uni Wien (D)	Internationales Sprachzentrum der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck – ISI	Sprachenzentrum der Universität Salzburg
Homepage	www.uni-graz.at/treffpunkt_sprachen/	www.univie.ac.at/sprachenzentrum (SZ) www.univie.ac.at/WIHOK (D)	www.uibk.ac.at/isi	www.sprachenzentrum.com
Auskunft von:	Dr. Isabel Landsiedler (Leiterin) – E-Mail am 11.8.06	Mag. Sonja Winklbauer (Leiterin) – E-Mail am 29.8.06	Dr. Katrin Mayr (Assistenz der Leitung) – E-Mail am 16.8.06	Dr. Christian Ollivier (Leiter) – E-Mail am 18.8.06
Organisationsform	Einrichtung der Universität, der Vizerektorin für Internationale Beziehungen und Frauenförderung unterstellt, in alle universitären Maßnahmen eingebunden, Lehrende werden als Lehrbeauftragte geführt und auch mit Lehraufträgen abgegolten.	Das Innovationszentrum der Universität Wien (= 100%ige Tochter der Universität Wien) hat u.a. zwei große Abteilungen: die Deutschkurse der Uni Wien (D) und das Sprachenzentrum (SZ)	Serviceeinrichtung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck	Das SZ ist ein Büro des Rektorats und untersteht direkt dem Vizerektorat für internationale Beziehungen und Kommunikation

An Universität	Graz (Studienjahr 2005/2006)	Wien (Studienjahr 2005/2006)	Innsbruck (Studienjahr 2005/2006)	Salzburg (Studienjahr 2005/2006)
Kurse:				
Sprachen	Chinesisch, DaF, Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Niederländisch, Russisch, Schwedisch, Slowenisch, Spanisch, Ungarisch	D: DaF, DaZ SZ: Albanisch, Arabisch, Chinesisch, Englisch, Finnisch, Französisch, Hindi, Italienisch, Japanisch, Kroatisch, Niederländisch, ÖGS, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch	Altgriechisch, Arabisch, Chinesisch, DaF, Englisch, Französisch, Hindi, Italienisch, Iwrit (Hebräisch), Japanisch, Latein, Neugriechisch, Norwegisch, ÖGS, Portugiesisch, Romanes, Russisch, Schwedisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch	Arabisch, DaF, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Portugiesisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch, Türkisch
Niveaus	Chinesisch, Kroatisch, Niederländisch, Russisch, Schwedisch, Ungarisch: A1, Slowenisch: A1 – A2, Französisch, Italienisch, Spanisch: A1 – B2, Englisch: A2 – B2+, DaF: A1 – C1	D: A1 – C2 SZ: Albanisch, Finnisch, Hindi, Niederländisch, Portugiesisch, Rumänisch: A1, Japanisch, Polnisch, Tschechisch, Ungarisch: A1 – A2, Arabisch, Schwedisch, Slowakisch: A1 – B1, Chinesisch, Französisch, Italienisch, Russisch: A1 – B2, Kroatisch: A1 – B2+, Spanisch: A1 – C1, Englisch: A1 – C2, ÖGS: 6 Stufen	DaF, Englisch: A1 – C1, Spanisch: A1 – B1+, Italienisch: A1 – B1, Portugiesisch: A1, Französisch: A1 – A2; zusätzlich Kurse für RomanistInnen; alle anderen Kurse keine Niveaubeschreibungen	Englisch, DaF, Italienisch, Französisch, Spanisch: A1 – B2+, Arabisch, Japanisch, Koreanisch, Portugiesisch, Schwedisch, Türkisch: A1, Russisch: A1-A2+,
Kosten	2-stündige Kurse: Studierende (45 EUR), Universitätsbedienstete (35 EUR, im Rahmen der Personalförderung, nur 4 Kurse pro Semester)	D: 680 EUR pro Semester, 15 Lektionen wöchentlich SZ: 3stündige Kurse: Gestaffelt: StudienbeihilfebezieherInnen (120 EUR), andere Studierende (220 EUR), Universitätsbedienstete (220 EUR), Externe (290 EUR)	z.B. 2stündige Kurse: Gestaffelt: Studierende (30 EUR), Universitätsbedienstete, Externe (120 EUR)	z.B. 2stündige Kurse: Gestaffelt: Studierende (28 EUR) – nicht-akademische Universitätsbedienstete (37 EUR) – akademische Universitätsbedienstete (61 EUR) – Externe (184 EUR)
Wie viele kommen zustande?	Auslastung bei 91%	D: alle SZ: auf AnfängerInnenniveau kam nur Hindi nicht zustande, Fortsetzungskurse in „kleineren“ Sprachen finden nicht immer statt	171 Kurse insgesamt, im WS 4 storniert (1 Englisch, 1 Französisch, 2 Spanisch), im SS 14 storniert (1 ÖGS, 1 Neugriechisch, 1 Englisch, 4 DaF, 2 Italienisch, 1 Japanisch, 2 Spanisch, 1 Romanes, 1 Tschechisch)	Alle mit Ausnahme von Japanisch IV
Anrechenbarkeit auf Universität	Studierende erhalten ein Zeugnis mit ECTS-Punkten, das im Bereich der freien Wahlfächer angerechnet wird	D: positives Kurszeugnis der Stufe „Fortgeschrittene 3, ab WS 2006: „Mittelstufe 3“) ersetzt die Ergänzungsprüfung aus Deutsch an Uni Wien, TU Wien und BOKU SZ: noch nicht	z.T. als freie Wahlfächer anrechenbar	Die Studierenden erhalten am SZ ein universitäres Zeugnis und können die Kurse im Rahmen der Freifächer anrechnen lassen.
Zertifikate	Vorbereitungskurse für ÖSD, Prüfungszentrum für ÖSD, Vorbereitungskurse für IELTS, Abhaltung von TOEFL-Tests	D: Vorbereitungskurs für ÖSD, Prüfungszentrum für ÖSD SZ: Prüfungszentrum für TELC, Vorbereitungskurse für IELTS, Vorbereitungskurs für ILEC im WS 06/07	Möglichkeit, Zertifikate abzulegen (z.B. DELE, ÖSD)	Möglichkeit, Zertifikate abzulegen

An Universität	Graz (Studienjahr 2005/2006)	Wien (Studienjahr 2005/2006)	Innsbruck (Studienjahr 2005/2006)	Salzburg (Studienjahr 2005/2006)
Trends	Stärken der allgemeinsprachlichen Kompetenz in Englisch, Interesse an fachsprachlichen Kenntnissen, Tendenz zu Zweit- und Drittsprache bei den Studierenden, Nachfrage nach Nachbarsprachen und Chinesisch, Russisch, Japanisch gestiegen, Spanisch seit Jahren dominant, Tendenz zu Intensivseminaren	D: ev. ein stärkerer Trend zu intensiveren Kursen SZ: „stärkste“ Sprache ist Englisch, gefolgt von ÖGS, Nachfrage nach Französisch gestiegen (Aber: Institut Français bietet keine Sprachkurse mehr an!)	Steigerung der Nachfrage auf Anfängerniveau: Arabisch, Chinesisch, DaF, Französisch, ÖGS, Hindi, Italienisch, Japanisch, Norwegisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch Steigerung der Nachfrage auf Leichtfortgeschrittenen-niveau: Arabisch, Chinesisch, DaF, Französisch, Japanisch, Schwedisch, Spanisch	Spanisch ist sehr gefragt, Arabisch eingeführt und großes Interesse, Japanisch/Koreanisch Interesse im Anfängerbereich, aber nicht mehr für Fortgeschrittene
TN:				
Anzahl	Ca. 2400	D: 5717 SZ: 2005: 3031, SS 2006: 1233, Juli 06: 596	3512	Ca. 1100 TN pro Studienjahr
Profil	Studierende und Universitätsbedienstete	D: ca. 50% Studierende SZ (SS 2006): 54% Studierende; MitarbeiterInnen der Universität: 6,7% wissenschaftliches Personal, 1,3% nicht-wissenschaftliches Personal; Externe: 22,7% Angestellte, 7% Selbstständige, 2,6% Beamte	Studierende, Universitätsbedienstete, Externe	75% Studierende, 10% Bedienstete der Universität, 15% Externe
Grund für Besuch	Interesse, um die Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern, um ein Austauschprogramm im Ausland zu absolvieren, Anrechnungsmöglichkeit	D: 25% - Erwerb des Zeugnisses, 30% - Wunsch nach sozialen Kontakten, 30% - Verbesserung der Sprachkenntnisse SZ: privates Interesse 64%, berufliches Interesse 23%, beides 13%; Detailliert (absteigend): Kurszeit, Ruf des Veranstalters, Kursart, TN-Zahl, TrainerIn, Kursort, Kursinhalte, Preis, Möglichkeit, standardisierte Prüfungen abzulegen	Latein/Altgriechisch, DaF: Voraussetzung für Studien; Spanisch, Italienisch, Französisch: Austauschprogramme; Spanisch: allgemeiner Trend; Italienisch: Nachbarland; Russisch, Türkisch: Ostöffnung; Arabisch: Interesse am arabischen Raum; Chinesisch/Japanisch: Weltwirtschaft; ÖGS: Pädagogik, soziale Berufe	Zusatzqualifikation, Kommunikationsfähigkeit, Kurs = Freifach
Lehrende:				
Qualifikation	Ausgezeichnete Beherrschung der unterrichteten Sprache, Studium, Unterrichtserfahrung	Überwiegend abgeschlossenes philologisches Studium, fremdsprachendidaktische Ausbildung	Studium der unterrichteten Sprache bzw. einschlägige Ausbildung, Praxis	Studium, ausgezeichnete Kompetenz in der Unterrichtssprache, Unterrichtserfahrung (Uni, EB), fachdidaktische Ausbildung

An Universität	Graz (Studienjahr 2005/2006)	Wien (Studienjahr 2005/2006)	Innsbruck (Studienjahr 2005/2006)	Salzburg (Studienjahr 2005/2006)
FB	Zwischen 3 und 5 Weiterbildungsveranstaltungen pro Studienjahr, zusätzlich Erfahrungsaustausch	In-house: 4 Weiterbildungen pro Jahr sprachenübergreifend, jeweils ein Jahresschwerpunkt; zusätzlich Angebote für die einzelnen Sprachen	In-house: Mindestens 1x pro Semester	In-house: mindestens 1x pro Semester meist 15stündig; TN-Möglichkeit an Kursen anderer SZ; regelmäßig ein 1wöchiger Kurs zum Thema Internetdidaktik für FremdsprachenlehrerInnen im Rahmen eines EU-Projekts
Sonstiges:	Europasiegel für innovative Sprachenprojekte 2002	Europasiegel für innovative Sprachenprojekte 2004		

Zu Kapitel 5:

Keine Tabellen

Zu Kapitel 6:

Tabelle 29: Sprachenwahl in Kursen der VHS in Österreich, gegliedert nach Bundesländern für das Arbeitsjahr 2003/2004 – Anzahl der Kurse im Bundesland (Angaben zu Kärnten und Salzburg fehlen) – grau in Abstufungen: die drei Sprachen mit den meisten Kursen im Bundesland

	Burgenland	Niederösterreich	Oberösterreich	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Deutsch (DaF)	27	196	453	85	106	175	991
Englisch	94	807	468	654	192	253	1489
Französisch	2	169	86	100	31	49	396
*-Italienisch	18	356	325	347	232	214	621
Spanisch	10	222	156	174	82	103	447
Sonstige			180		35	68	
Ungarisch	56	63		24			37
Kroatisch	12	k.A.		39			45
Sonstige	9						
Tschechisch		103		1			59
Slowakisch		17					11
Neugriechisch		38		35			85
Sonstige		84					
Slowenisch				19			10
ÖGS				10			16
Russisch				23			41
Portugiesisch				8			1
Türkisch				3			32
Polnisch							12
Sonstige							1195
Arabisch				8			

	Burgenland	Niederösterreich	Oberösterreich	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Chinesisch				4			
Finnisch				2			
Hebräisch				2			
Japanisch				8			
Latein				9			
Persisch				20			
Rumänisch				2			
Schwedisch				8			
Gesamt	228	2055	1668	1587	678	862	5488