



LANGUAGE EDUCATION POLICY PROFILING

Sprach- und
Sprachunterrichtspolitik
in Österreich

Länderprofil

Language and
Language Education Policy
in Austria

Country Profile

LEPP



Themenreihe
Band 4



bm:uk

BM.W.F^a

ÖSZ, BMUKK, und BMWF, eds. *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report.* Graz/Wien: ÖSZ, 2009.

Approbiert durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (November 2008).

Approved by the Federal Ministry for Education, the Arts and Culture, and the Federal Ministry for Science and Research, in November, 2008.

Internationale Expertengruppe/International expert group

David G. Little (Rapporteur, Irland/Ireland), Jorunn Berntzen (Norwegen/Norway), Angelika Kubanek (Deutschland/Germany), Sera de Vriendt (Belgien/Belgium)

Vertreterin der Language Policy Division des Europarates/Representative of the Language Policy Division of the Council of Europe

Philia Thalgott

Gesamtkoordination in Österreich/National coordination in Austria

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, in engem Zusammenwirken mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF).

Austrian Centre for Language Competence, in close cooperation with the Austrian Federal Ministry for Education, the Arts and Culture, and the Austrian Federal Ministry for Science and Research.

Steuergruppe/Steering group

Rudolf de Cillia (Universität Wien), Dagmar Heindler (Konsultantin für das BMUKK/Consultant BMUKK), Hanspeter Huber (BMUKK), Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien), Elisabeth Schlocker (ÖSZ), Muriel Warga (BMUKK, ab Mai 2007/from May, 2007)

IMPRESSUM/PUBLISHING INFORMATION

Medieninhaber und Herausgeber/Editor, and media rights owned by:

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ), im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF).

Austrian Centre for Language Competence, on behalf of the Austrian Federal Ministry for Education, the Arts and Culture and the Austrian Federal Ministry for Science and Research.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Geschäftsführung/CEO: Mag. Gunther Abuja
A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/I
Tel. ++43 316 824150-0, Fax: DW -6
office@oesz.at, www.oesz.at

bm:uk BMW_F^a



Übersetzung ins Deutsche/Translations: Volker Horn

Redaktionelle Bearbeitung der Übersetzung ins Deutsche/Editorial revision of the German translation:

Elisabeth Schlocker, Carla Carnevale, Hans-Jürgen Krumm, Rudolf de Cillia, Dagmar Heindler

Lektorat, Umschlaggestaltung und Layout/Publisher's reader, cover design and layout: textzentrum graz

Vervielfältigung/Printed by: Kopierstelle des BMUKK

ISBN 123-4-567890-1-2

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2009.

Anforderung weiterer Exemplare online unter www.oesz.at/publikationen oder schriftlich an das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

Copies may be ordered online, at: www.oesz.at/publikationen, or please write to Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, at the above address.

LANGUAGE EDUCATION POLICY PROFILING

Sprach- und
Sprachunterrichtspolitik
in Österreich
Länderprofil

Themenreihe des Österreichischen
Sprachen-Kompetenz-Zentrums

Band 4

Inhalt

Vorwort	5
Editorial	7
1 Einleitung	9
1.1 Das Language Education Policy Profile – eine Initiative des Europarates: Ursprung, Kontext und Ziel	9
1.2 Sprach- und Sprachunterrichtspolitik und Sozialpolitik	11
1.3 Die Sprach- und Sprachunterrichtspolitik des Europarates	11
2 Die aktuelle Situation	14
2.1 Einführung	14
2.2 Veränderungen und Herausforderungen im Bereich der sprachlichen Bildung in Österreich	14
2.3 Einige Schlüsselbereiche	17
2.4 Die Sicht der Eltern	18
2.5 Ziele der österreichischen Behörden	19
2.6 Aufbau und Inhalt des Profils	20
3 Frühes Sprachenlernen	22
3.1 Erläuterungen	22
3.1.1 Die Herausforderung	22
3.1.2 Einige Überlegungen zu Diskussionspunkten aus dem Länderbericht	23
3.2 Themen zur weiteren Berücksichtigung	26
4 LehrerInnenbildung und Sprachlehr-/lernforschung	29
4.1 Erläuterungen	29
4.1.1 Kontext	29
4.1.2 Kindergarten	30
4.1.3 Grundstufe	31
4.1.4 Sekundarstufe	32
4.1.5 Erwachsenenbildung	33
4.1.6 Forschung zu Sprachunterricht und Sprachenlernen	33
4.2 Themen zur weiteren Berücksichtigung	33
4.2.1 Allgemeine Fragen	33
4.2.2 Kindergarten	34
4.2.3 Grundstufe	35
4.2.4 Sekundarstufe	35
4.2.5 Forschung mit Fokus auf Sprachunterricht und Sprachenlernen	36

5	Kontinuität	37
5.1	Erläuterungen	37
5.1.1	Das Problem	37
5.1.2	Bildungsstandards und der GERS	38
5.1.3	Standardisierte Reifeprüfung	38
5.1.4	Einsatz des ESP für mehr Kontinuität	38
5.2	Themen zur weiteren Berücksichtigung	40
6	Bildungssprache(n) und Förderung für Deutsch (L1 und L2) und die Erstsprachen von MigrantInnen	41
6.1	Erläuterungen	41
6.1.1	Bildungssprache(n)	41
6.1.2	Stützung aus L2 und L1 für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund	42
6.1.3	CLIL: Fremdsprache als Arbeitssprache	44
6.2	Themen zur weiteren Berücksichtigung	45
7	Minderheitensprachen und bilingualer Unterricht	46
7.1	Erläuterungen	46
7.1.1	Autochthone Minderheiten einschließlich Roma	46
7.1.2	Gehörlose	48
7.2	Themen zur weiteren Berücksichtigung	51
7.2.1	Autochthone Minderheiten einschließlich Roma	51
7.2.2	Gehörlose	52
8	Ein Blick in die Zukunft	53
8.1	Allgemeine Überlegungen	53
8.2	Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur	54
8.3	Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung	55
8.4	Öffentliche Diskussion zu den Inhalten des Länderprofils	56
Anhang 1 – Der Standpunkt des Europarates zu Sprachen und Sprachunterricht: Individuelle Mehrsprachigkeit		57
Anhang 2 – Dokumente zur Position des Europarates bezüglich Sprach- und Sprachunterrichtspolitik		60
Anhang 3 – Instrumente des Europarates: Präsentation		62
Anhang 4 – Nationale Behörden und die ExpertInnengruppe des Europarates		67
Anhang 5 – Programm des einwöchigen Studienbesuchs der ExpertInnengruppe		69
Englische Version: Language and Language Education Policy in Austria. Country Profile		73

Vorwort

Sprachenkompetenzen spielen eine Schlüsselrolle für schulischen und beruflichen Erfolg sowie für den sozialen und kulturellen Zusammenhalt unserer Gesellschaft. Für den Wirtschafts-, Wissenschafts- und Kulturstandort Österreich ist es von großer Bedeutung, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene eine breite Palette an sprachlichen Kompetenzen erwerben. Mit der Durchführung des sprachpolitischen Strategieentwicklungsprozesses *Language Education Policy Profiling* setzen wir einen markanten Schritt in der Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt und leisten einen wichtigen Beitrag zur Sicherstellung der Chancengerechtigkeit für alle in Österreich lebenden Menschen.



Mit der Initiative *Language Education Policy Profiling* unterstützt der Europarat Länder und Regionen bzw. Städte bei der kritischen Reflexion der eigenen Sprach- und Sprachunterrichtspolitik und ihrer Weiterentwicklung hin zur bestmöglichen Förderung individueller Mehrsprachigkeit. Damit wird der Förderung von sozialem Zusammenhalt und der Erziehung zu demokratischer Bürgerschaft, den Grundpfeilern der Politik des Europarates, die auch von Österreich mitgetragen und unterstützt wird, Rechnung getragen. Ein wichtiger Aspekt ist die Wertschätzung aller in der Gesellschaft präsenten Sprachen und Kulturen, wobei nicht die Sprachen an sich im Mittelpunkt stehen, sondern die Menschen, die diese Sprachen sprechen.

Als eines von mittlerweile 14 Ländern beteiligte sich Österreich an dieser Initiative. Unterstützt durch eine ExpertInnengruppe des Europarates und unter Einbeziehung von insgesamt mehreren hundert EntscheidungsträgerInnen, ExpertInnen und Betroffenen aus Österreich wurde die österreichische Situation des Sprachenlernens- und -lehrens und der Sprachunterrichtspolitik fokussiert, beleuchtet und analysiert.

Die Ergebnisse des vielschichtigen mehrjährigen Verfahrens werden im vorliegenden österreichischen Länderprofil zusammengefasst. Das Länderprofil bietet nicht nur eine kritische Analyse der österreichischen Situation, sondern auch eine Reihe von Anregungen zur nationalen Weiterarbeit. Durch konkrete Beispiele erhalten diese Ideen Kontur und können damit als Grundlage für eine unmittelbare Umsetzung herangezogen werden.

Es freut uns, dass einige der Anregungen aus dem vorliegenden Bericht von uns bereits in Angriff genommen werden konnten. Insbesondere verweisen wir auf die Maßnahmen zur Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung – eines der Schwerpunktthemen im Profilbildungsprozess: Derzeit werden von einem ExpertInnenteam Reformen zur Neugestaltung der LehrerInnenbildung

erarbeitet und noch in dieser Legislaturperiode für die Studierenden umgesetzt werden. Sprachförderprogramme sowie der Ausbau von bilingualen Schulen sind ebenfalls Bestandteile des aktuellen Maßnahmenpakets des Unterrichtsressorts.

Unser Dank gilt den vielen am LEPP-Prozess mitwirkenden Organisationen und ihren VertreterInnen, die mit ihrem Engagement und ihrer Expertise das Entstehen des vorliegenden Endprodukts möglich gemacht haben.

Wir laden alle ein: Setzen Sie mit uns gemeinsam die Impulse aus dem Prozess um und leisten Sie damit gezielt einen Beitrag zur gelebten Mehrsprachigkeit.

Wien, April 2009



Dr.ⁱⁿ Claudia Schmied
BM für Unterricht, Kunst
und Kultur



Dr. Johannes Hahn
BM für Wissenschaft
und Forschung

Editorial

Der österreichische LEPP-Prozess wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum in engem Zusammenwirken mit zahlreichen ExpertInnen aus unterschiedlichen Bereichen von 2006-2008 durchgeführt.

Das vorliegende österreichische Länderprofil ist das Endprodukt dieses mehrjährigen Reflexions- und Entwicklungsprozesses und stellt eine Grundlage für die sprachpolitische Weiterarbeit in Österreich dar. Wichtig ist festzustellen, dass mit dem Länderprofil nicht der Anspruch einer umfassenden Darstellung der österreichischen Situation erhoben wird. Vielmehr werden die auf der Grundlage der nationalen Diskussion und der Rückmeldungen der ExpertInnengruppe des Europarates definierten Schwerpunktbereiche im vorliegenden Bericht fokussiert analysiert.

Wir möchten in diesem Zusammenhang auch darauf hinweisen, dass das Länderprofil immer in Zusammenhang mit dem österreichischen Länderbericht – einer umfassenden Bestandsaufnahme der Sprachunterrichtssituation in Österreich – zu sehen ist.

Mit der Veröffentlichung dieses Profils der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich geht ein intensiver Prozess der Reflexion und des Dialogs zu Ende. An dieser Stelle möchten wir allen, die am Prozess mitgewirkt haben, ganz herzlich danken.

Ein besonderer Dank gilt Dagmar Heindler, die als nationale Expertin ihre umfassende Expertise in den Prozess eingebracht und den Prozess bis 2007 als Leiterin des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums inhaltlich wesentlich mitbestimmt hat. Unser aufrichtiger Dank geht auch an die beiden Universitätsprofessoren Rudolf de Cillia und Hans-Jürgen Krumm, die nicht nur die Hauptverantwortung und die fachliche Koordination für den österreichischen Länderbericht hatten, sondern den österreichischen LEPP-Prozess von Anfang an inhaltlich begleitet und mitgesteuert haben.

Für die ausgezeichnete Zusammenarbeit möchten wir auf nationaler Ebene auch den VertreterInnen der beiden Ressorts und auf internationaler Ebene Philia Thalgott von der Abteilung für Sprachenpolitik des Europarates und der internationalen ExpertInnengruppe, unter der Koordination von David Little, ganz herzlich danken.

Die im vorliegenden Länderprofil enthaltenen Ideen und Anregungen zur Weiterentwicklung des Sprachenlernens in Österreich gilt es nun umzusetzen. Mit der nationalen Sprachenkonferenz „Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich“ im Dezember 2008 wurden bereits erste Handlungsschritte gesetzt. Die Ergebnisse der Konferenz werden in Kürze publiziert und damit öffentlich zur Verfügung gestellt werden.

Wir sind zuversichtlich, dass der LEPP-Prozess nachhaltig das Sprachenlernen und den Sprachunterricht in Österreich prägen wird. Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum wird die nun anstehenden Prozesse der Veränderung und Weiterentwicklung mit allen Kräften unterstützen und begleiten.

Graz, April 2009



Mag.^a Elisabeth Schlocker
Projektleitung LEPP am ÖSZ



Mag. Gunther Abuja
Geschäftsführer des ÖSZ

1 Einleitung

1.1 Language Education Policy Profiling – eine Initiative des Europarates: Ursprung, Kontext und Ziel

Die Abteilung für Sprachenpolitik des Europarates bietet Mitgliedsländern Hilfe bei der Erstellung von Analysen zu ihrer Politik des Sprachunterrichts und des Sprachenlernens. Gemäß den *Guidelines and Procedures*¹ ist das Ziel, „Mitgliedsländern (oder Regionen oder Städten) Gelegenheit zu geben, eine ‚Selbstbewertung‘ ihrer grundsätzlichen Sprachenpolitik durchzuführen, im Dialog mit ExpertInnen des Europarates und um mögliche künftige Entwicklungen der Sprachenpolitik im betreffenden Land schwerpunktmäßig zu behandeln. [...] Dies bedeutet keine ‚Bewertung von außen‘. Es ist vielmehr ein Reflexionsprozess von Behörden und AkteurInnen der Zivilgesellschaft, in dem die ExpertInnen des Europarates als Katalysatoren fungieren.“

Dieser Prozess führt zu einem Profil der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik (*Language Education Policy Profile*, LEPP). Das einvernehmlich erstellte Länderprofil thematisiert die aktuelle Position sowie mögliche künftige Entwicklungen sprachlicher Bildung aller Art.

Aus Sicht des Europarates lassen sich Analyse und Bewertung der sprachlichen Bildung nicht aufsplitten: Sprachunterricht und Sprachenlernen müssen in jedem Land in ihrer Gesamtheit und in Zusammenschau verstanden werden. Dies betrifft Sprachunterricht in der/den Nationalsprache(n) oder der/den Bildungssprache(n), wie auch Unterricht in regionalen und Minderheitensprachen, in Migrantensprachen und in Zweit- und Fremdsprachen.

Der Profillbildungsprozess besteht aus drei Hauptphasen:

- Erstellung eines *Länderberichts*, der die aktuelle Position beschreibt und Sachbereiche anspricht, die zur Zeit in Diskussion stehen oder einer Überprüfung oder Revision unterzogen werden (er wird von den Behörden des betreffenden Landes erarbeitet);
- Erstellung eines *Expertenberichts* (der nicht publiziert wird), welcher den Länderbericht wie auch Diskussionen und Beobachtungen, die während eines einwöchigen Besuchs im betreffenden Land durch eine kleine Gruppe von ExpertInnen aus anderen Mitgliedsstaaten, die der Europarat nominiert hat, durchgeführt bzw. angestellt werden, mit einbezieht;

1 Dokument DGIV/EDU/LANG (2002) 1 Rev. 3.

- Erstellung eines *Profils der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik (Language Education Policy Profile)*, das auf Basis des Expertenberichts entwickelt wird und Bemerkungen und Rückmeldungen der nationalen Involvierten im Rahmen eines Runden Tisches, wo der Expertenbericht zur Diskussion stand, mit einbeziehen. Jedes *Profil* wird in seiner endgültigen Fassung durch die Europarats-ExpertInnen sowie die Behörden des betreffenden Landes einvernehmlich verabschiedet, um dann vom Europarat in englischer und französischer Sprache und vom betroffenen Land in seiner nationalen oder offiziellen Sprache (oder den offiziellen Landessprachen) veröffentlicht zu werden.

Auf diese Weise agieren die ExpertInnen als Katalysatoren im Prozess der Selbstanalyse und bringen eine Außensicht ein, die den Reflexions- und Problemlösungsprozess unterstützen soll.

Die ExpertInnengruppe des Europarates bringt also Überlegungen ein, ist sich aber auch der Prioritäten des in Frage stehenden Landes bewusst und berücksichtigt auch die aus Sicht des Europarates wünschenswerte Praxis – wie sie in Dokumenten des Europarates vorgestellt wird, insbesondere mit Bezug auf die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit.

Das vorliegende *Länderprofil Österreich* ist das Ergebnis folgender Schritte und Beiträge:

- ein vorbereitendes Treffen im Mai 2006 in Wien;
- der Länderbericht, erarbeitet unter der fachlichen Koordination von Hans-Jürgen Krumm und Rudolf de Cillia;
- ein einwöchiger Studienaufenthalt im Mai 2007 – in dieser Zeit führten vier Europarats-ExpertInnen und ein Mitglied des Sekretariats des Europarates Gespräche und Diskussionen mit VertreterInnen offizieller Stellen, Sprach-ExpertInnen sowie Beteiligten und Betroffenen (*stakeholders*) und besuchten verschiedene Bildungsinstitutionen;²
- Unterlagen, welche die österreichischen Behörden und andere Betroffene und Beteiligte im Vorfeld, während und nach dem Studienaufenthalt zur Verfügung stellten;
- ein Treffen der Europarats-ExpertInnen mit VertreterInnen der österreichischen Behörden im November 2007, zur Besprechung des Expertenberichts;
- eine *Round-Table*-Veranstaltung im März 2008 im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Wien. Bei dieser Veranstaltung präsentierten die ExpertInnen den österreichischen Beteiligten und Betroffenen, die sie während ihres Studienaufenthaltes kennen gelernt hatten, ihren Bericht und erhielten deren Rückmeldungen;
- schriftliche Rückmeldungen zum Expertenbericht aus der Zeit nach Abhaltung des Runden Tisches.

Die ExpertInnengruppe bestand aus: David Little (Berichterstatter), Irland; Jorunn Berntzen, Norwegen; Angelika Kubanek, Deutschland; Sera de Vriendt, Belgien; Philia Thalgott, Europarat. Dagmar Heindler war österreichische Verbindungsperson und Beraterin.

2 Vgl. Anhang 5.

1.2 Sprach- und Sprachunterrichtspolitik und Sozialpolitik

Das Hauptziel des Europarates ist es, Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu schützen und zu fördern, wie in der Warschauer Erklärung vom Mai 2005 nochmals unterstrichen wurde. In diesem konkreten Zusammenhang ist die Förderung der aktiven Teilnahme der BürgerInnen und der Zivilgesellschaft an demokratischen, offenen Regierungs- und Verwaltungsformen eine der entscheidenden Bedingungen für Erfolg; ebenso wie die Förderung einer europäischen Identität und Einheit, die auf gemeinsamen grundlegenden Werten aufbauen und die Achtung des gemeinsamen Erbes und kultureller Vielfalt. Wie im Europäischen Kulturabkommen angeführt, macht dies das Lernen von Sprachen sowie das Studium der Geschichte und Zivilisation erforderlich, um gegenseitiges Verständnis zu schaffen. Nur auf der Basis solchen Verständnisses kann dem dringenden Ruf nach politischem, interkulturellem und interreligiösem Dialog (wie in der Warschauer Erklärung artikuliert) Folge geleistet werden.

Sprachenlernen und Sprachunterricht sind wesentliche Elemente europäischer Sozialpolitik. Die Analyse der Grundsätze sprachlicher Bildung als langfristige Sprach- und Sprachunterrichtspolitik (*language education policy*) ist Teil der Anstrengungen, die alle Mitgliedsstaaten machen, um ihre Sozialpolitik weiter zu entwickeln. Die Initiative LEPP (*Language Education Policy Profile*) ist ein Beitrag zu diesem Prozess.

1.3 Die Sprach- und Sprachunterrichtspolitik des Europarates

Die Sprach- und Sprachunterrichtspolitik des Europarates beruht auf dem Schlüsselkonzept der individuellen Mehrsprachigkeit. Diese ist zu unterscheiden von der Vielsprachigkeit geografischer Regionen.

Gemäß den Grundsätzen des Europarates

- bezieht sich allgemeine Vielsprachigkeit (*multilingualism*) auf das Vorhandensein von mehr als einer Sprache oder ‚sprachlichen Varietät‘ innerhalb eines geografischen Bereichs (der groß oder klein sein kann), das heißt, auf die Art, wie eine soziale Gruppe spricht, egal, ob diese formal als Sprache anerkannt ist oder nicht. In solch einer geografischen Einheit können Einzelpersonen einsprachig (monolingual) sein, also nur ihre eigene sprachliche Varietät sprechen.

Dagegen

- bezieht sich individuelle Mehrsprachigkeit oder Plurilingualismus (*plurilingualism*) auf das Repertoire der sprachlichen Varietäten, die Einzelpersonen verwenden, und ist daher in diesem Sinne das Gegenteil der allgemeinen Vielsprachigkeit. Individuelle Mehrsprachigkeit schließt die sprachliche Varietät mit ein, die man als Muttersprache oder Erstsprache bezeichnet, plus eine unbestimmte Anzahl anderer Sprachen oder Varietäten auf allen möglichen Kompetenzstufen. In manchen multilingualen Gebieten sind einige Personen individuell monolingual, andere individuell mehrsprachig oder plurilingual.

Europa als geografisches Gebiet ist allgemein vielsprachig, nicht anders als die Mitgliedsstaaten des Europarates auch. Der Europarat hat einen internationalen Konsens über Prinzipien erzielt, die als Richtlinien für die Entwicklung langfristiger Sprach- und Sprachunterrichtspolitik dienen. Diese fördern individuelle Mehrsprachigkeit als zentrales Ziel jeder sprachenbezogenen Bildungspolitik. Diese Position findet sich mehreren Dokumenten, die in Anhang 2 aufgelistet sind.

Plurilingualismus – individuelle Mehrsprachigkeit – wird im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* definiert wie folgt:

[Plurilingualismus – individuelle Mehrsprachigkeit – ist] die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei Menschen als gesellschaftlich Handelnde verstanden werden, die über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen in mehreren Kulturen verfügen. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die NutzerInnen zurückgreifen können.³

Individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich also auf das volle linguistische Repertoire der Menschen einschließlich ihrer ‚Muttersprache‘ oder ‚Erstsprache‘. Im vorliegenden LEPP-Profil ist daher implizit jede Form von sprachlicher Bildung in Österreich unser Thema, einschließlich Unterricht aus Deutsch und aus regionalen und Minderheitensprachen, wie auch aus Sprachen, die gemeinhin als ‚Fremdsprachen‘ bezeichnet werden.

Diese Perspektive stellt nicht Sprachen ins Zentrum der Sprachenpolitik, sondern die Menschen, die sie sprechen. Der Schwerpunkt liegt auf der Wertschätzung und Entwicklung der Fähigkeit aller, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden, diese Kompetenz durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung zu verbreitern und zu vertiefen, mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und kulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von BürgerInnen zu schaffen.

Das vorliegende Profil vertritt die Position des Europarates, wie sie in den Empfehlungen des Ministerkomitees und der Parlamentarischen Versammlung des Europarates enthalten ist. Sie ist ebenso aus normativen Instrumenten wie etwa dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* ablesbar und wird im Einzelnen im *Leitfaden zur Entwicklung von Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Europa (Guide for the Development of Language Education Policies in Europe)*⁴ vorgestellt. Im letztgenannten Dokument wird klargestellt, dass individuelle Mehrsprachigkeit auch ein fundamentaler Aspekt einer grundsätzlichen Politik der sozialen Integration und der Erziehung zu demokratischer Bürgerschaft ist:

In der Erklärung und dem Programm bezüglich der Erziehung zu einer demokratischen Gesellschaft von BürgerInnen vom 7. Mai 1999 betonte das Ministerkomitee, dass die Erhaltung europäischer sprachlicher Vielfalt keine einzelne, isolierte Zielvorgabe sei, da diese auf derselben Stufe (mit demselben Stellenwert) steht wie der Aufbau einer toleranteren Gesellschaft, die auf Solidarität beruht: *„Eine freiere, tolerantere und gerechte Gesellschaft, die auf Solidarität, gemeinsamen Werten und einem durch seine Vielfalt noch reicheren kulturellen Erbe beruht“* (CM (99) 76). Staatsoberhäupter und Regierungschefs machten 1997 die Erziehung zu demokratischer Staatsbürgerschaft zur Priorität für den Europarat und seine Mitgliedsstaaten: Damit erklärten sie Sprachen zu einem zentralen Anliegen der demokratischen Staatsbürgerschaft in

3 Vgl. Trim, John, Brian North, Daniel Coste, und Joseph Sheils. Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. S. 163.

4 *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Revidierte Fassung von 2007, veröffentlicht durch die Language Policy Division des Europarates. Online verfügbar unter www.coe.int/lang.

Europa. BürgerInnen einer Demokratie müssen aktiv an der politischen Entscheidungsfindung und am Leben ihrer Gesellschaft teilnehmen; diese Verpflichtung setzt voraus, dass eine aktive Teilnahme nicht durch Mangel an geeigneten sprachlichen Fertigkeiten unmöglich gemacht wird. Am politischen und öffentlichen Leben Europas teilnehmen zu können – nicht nur an dem des eigenen Landes – impliziert also individuelle mehrsprachige Fertigkeiten: Mit anderen Worten die Fähigkeit, effektiv und in geeigneter Weise mit anderen europäischen BürgerInnen zu interagieren.

Die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit ist nicht bloß funktional notwendig: Sie ist auch ein unverzichtbarer Teil demokratischen Verhaltens. Anerkennung der Vielfalt des mehrsprachigen Repertoires der SprecherInnen sollte zu sprachlicher Toleranz und auf diese Weise zu Achtung für sprachliche Unterschiedlichkeit führen: Achtung der sprachlichen Rechte von Personen und Gruppen in ihren Beziehungen zum Staat und mit sprachlichen Mehrheiten, Respekt für die Freiheit der Meinungsäußerung, Respekt für sprachliche Minderheiten, Achtung vor den wenig gesprochenen und wenig unterrichteten nationalen Sprachen, Achtung vor der Vielfalt der Sprachen zur inter-regionalen und internationalen Verständigung. Sprachenpolitik ist eng verbunden mit Bildung und Erziehung in den Werten demokratischer Staatsbürgerschaft, da ihr jeweiliger Zweck den anderen Bereich ergänzt: Sprachunterricht, der ideale Ort für interkulturellen Kontakt, ist ein Sektor, in dem Erziehung zu demokratischer Staatsbürgerschaft in ihren interkulturellen Dimensionen in Bildungssysteme mit einbezogen werden kann.⁵

Man darf nicht vergessen: Die Umsetzung dieses Konzepts der Mehrsprachigkeit steht in den meisten bildungsrelevanten Bereichen erst ganz am Beginn, trotz der allgemeinen Akzeptanz der individuellen Mehrsprachigkeit als Ziel des Sprachunterrichts und der sprachlichen Bildung. Dahingehende Maßnahmen können mehr oder weniger anspruchsvoll sein, zum Beispiel ministerielle Erlässe, die den Lehrplan betreffen, oder neue Organisationsformen, die vielleicht Sonderformen der Finanzierung benötigen, oder politische Entscheidungen, die eine eingehende Diskussion auf allen Ebenen mit sich bringen.

Der Umsetzung einer langfristigen Politik zur Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit kann man in ganz unterschiedlicher Weise nähertreten; sie ist nicht unbedingt eine Frage von ‚alles oder nichts‘. Das Echo auf das eigene Länderprofil (LEPP) wird daher wahrscheinlich in jedem einzelnen Land anders ausfallen, je nach den Umständen, der Geschichte oder den Prioritäten des betreffenden Landes.

5 From *Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. S. 36.

2 Die aktuelle Situation

2.1 Einführung

Österreichs sprachliche Situation ist komplex. Die einzelnen autochthonen sprachlichen Minderheiten erinnern ständig daran, wie tief verwurzelt die Geschichte des Landes in Mehrsprachigkeit und Multikulturalität ist. Das Vorhandensein einer großen Anzahl von ‚neuen‘ Sprachen in der österreichischen Gesellschaft wie auch der hohe prozentuelle Anteil von SchülerInnen, für die Deutsch Zweitsprache ist, ist den neueren Immigrationsbewegungen zuzuschreiben. In fünf der acht Länder, mit denen Österreich gemeinsame Grenzen hat – Italien, Slowenien, Ungarn, die Slowakei und die Tschechische Republik – ist Deutsch weder Staats- noch Mehrheitssprache. Und die deutsche Sprache innerhalb Österreichs weist selbst regionale Varianten auf – wie alle anderen Sprachen auch.

Diese ökologische Komplexität findet ihr Gegenstück in der Komplexität der österreichischen Bildungslandschaft und ihrer Strukturen. Für manche Bereiche des Schulunterrichts und der Bildung liegt die Verantwortung bei der Bundesregierung und ihren Behörden, für andere liegt sie bei den Ländern. Die vor nicht langer Zeit erfolgte Schaffung zweier für Bildung zuständiger Ministerien – das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur auf der einen Seite, das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung auf der anderen – hat zu weiterer Komplexität geführt. Die Universitäten sind autonom, wie in anderen Ländern auch; doch steht zu hoffen, dass die Einbindung in die Erarbeitung dieses Profils die Universitäten ermutigen wird, ihre eigene Sprachenpolitik in Einklang mit diesem zu entwickeln.

Unter diesen Umständen ist die Entwicklung und Durchführung einer kohärenten und transparenten Sprach- und Sprachunterrichtspolitik eine Herausforderung, die eine entschiedene langfristige Anstrengung mit viel Verständnis und Engagement nötig macht – sowohl von Seiten der Sprach-ExpertInnen und aller anderen Beteiligten, wie auch mit Einsatz des nötigen politischen Willens. Aus der Sicht des Europarates jedoch bietet Österreichs komplexe linguistische Situation Möglichkeiten für kreative Innovationen, die nicht leicht wieder kommen, während man die ebenso komplexen Bildungsstrukturen des Landes als eine motivierende Herausforderung sehen sollte, nicht als unüberwindliches Hindernis.

2.2 Veränderungen und Herausforderungen im Bereich der sprachlichen Bildung in Österreich

Drei Ereignisse der Zeitgeschichte haben neue sprachliche und sprachunterrichtliche Herausforderungen für Österreich geschaffen: der Fall des Eisernen Vorhangs im Jahr 1989, Österreichs Beitritt zur Europäischen Union 1995 und der Beitritt benachbarter Staaten zur Europäischen Union im

Jahr 2004. Jedes dieser Ereignisse hat die inner- und außereuropäische Mobilität erhöht, neue Möglichkeiten für den Handel eröffnet und neue Fragen mit sich gebracht, auf welche die sprachliche Bildung noch Antworten finden muss.

Seit 1989 hat sich zum Beispiel die wirtschaftliche Situation im Burgenland völlig gewandelt, wobei Sprachen in diesem Prozess eine wichtige Rolle gespielt haben: 50% der österreichischen Unternehmen in Ungarn stammen aus dem Burgenland, da deren MitarbeiterInnen Ungarisch sprechen. Man hat auch Anstrengungen unternommen, das Lernen von Tschechisch, Ungarisch und Slowakisch zu fördern. Obwohl der Länderbericht eine diesbezügliche Zunahme von 2001/02 bis 2004/05 dokumentiert, bleibt die Anzahl der LernerInnen dieser Sprachen sehr klein.

Als Mitglied der Europäischen Union ist Österreich am Bologna-Prozess, der studentische Mobilität mit sich bringt, und an der Lissabon-Strategie, die auf die Schaffung einer wissensbasierten Gesellschaft abzielt, beteiligt. Beide Prozesse haben in Österreich wie auch in anderen EU-Mitgliedsstaaten offensichtliche Implikationen für die sprachliche Bildung. Die hohen Ziele der Bologna-Erklärung basieren auf der Bereitschaft der Studierenden, ihren Studien in Ländern nachzugehen, in denen ihre Erstsprache nicht die Muttersprache der Bevölkerung ist. Dies bedeutet unter anderem auch, dass sie imstande sind, ihre Studien mittels einer Zweit- oder Fremdsprache zu betreiben. Dieselbe Art Überlegung trifft auch auf die Schaffung einer wissensbasierten europäischen Gesellschaft zu: Wir verwenden Sprache, um Wissen zu akkumulieren, zu dokumentieren und darauf zuzugreifen oder dieses zugänglich zu machen – und wir werden als Einzelpersonen wie auch als Gesellschaften größere Fortschritte machen, wenn wir Wissen in mehr als einer Sprache akkumulieren, dokumentieren und handhaben können. So ist zu verstehen, warum der Europarat und die Europäische Union mit Engagement und Entschlossenheit das Sprachenlernen in ihren jeweiligen Mitgliedsstaaten auf eine breitere Basis stellen, aber auch verbessern wollen. Im Gegensatz dazu zeigt der Länderbericht (4.4.4) für Österreich auf, dass an österreichischen Universitäten (ausgenommen Fachhochschulen) nicht-philologische Fächer und Fachbereiche im Allgemeinen keine Fremdsprache in ihren Studienplänen vorschreiben. Hingegen ist man sich des hohen Stellenwerts von Sprachen bewusst, nicht nur als Schwerpunkt akademischer Studien, sondern als kommunikatives Werkzeug, das Studierende beherrschen müssen: Dies hat dazu geführt, dass in jüngerer Vergangenheit Sprachenzentren an Österreichs vier größeren Universitäten (Wien, Graz, Innsbruck und Salzburg) eingerichtet wurden, was zu einem signifikant größeren Angebot an nicht verpflichtenden Fremdsprachen-Modulen für Studierende aller Disziplinen geführt hat. Da Sprachenzentren sich jedoch selbst finanzieren müssen, bedeutet dies, dass sie sich nur schwer in der Forschung engagieren können – was aber nötig wäre, um sich ganz in den universitären Mainstream zu integrieren.

Während der Durchführung des LEPP-Prozesses wurden die Pädagogischen Akademien (PÄDAKs), Pädagogischen Institute (PIs) und Berufspädagogischen Akademien (BPAs) in Pädagogische Hochschulen (PHs) umgewandelt, was beide Bundesministerien (das BM für Unterricht, Kunst und Kultur sowie das BM für Wissenschaft und Forschung) als willkommenen Anlass für signifikante Innovation sehen, besonders was die Kooperation zwischen den PHs und den Universitäten und die größere gesellschaftliche Teilhabe am tertiären Bildungssektor im Ganzen betrifft. Es besteht die verbreitete Meinung, dass die Lehrpläne der PHs überladen sind und revidiert werden müssen, um ein neues Verständnis der Professionalität von SprachlehrerInnen und *Educational Leadership* widerzuspiegeln. Es gibt auch Bedenken, dass von der für die Schaffung neuer Strukturen nötigen eingesetzten Energie vielleicht nur wenig für innovative Lehrplanentwicklung übrig bleibt. Die PHs mit ihrem neuen Status werden darüber hinaus autonom in der Entwicklung ihrer eigenen Curricula sein; es gibt keine

Garantie, dass sie aus eigener Entscheidung sprachliche Vielfalt zu einem Schwerpunkt machen werden, auch wenn eine immer größer werdende Zahl ihrer Studierenden Migrationshintergrund hat.

Man kann darauf hinweisen, dass es universitäre Studiengänge (als Lehramtsstudium) gibt, die StudentInnen darauf vorbereiten, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Tschechisch, Ungarisch und Slowenisch zu unterrichten. Ab Herbst 2008 bietet die Universität Wien auch Kurse aus Polnisch und Slowakisch an. Was Albanisch, Arabisch, Türkisch und andere Sprachen betrifft, kann man den Master-Titel (im Diplomstudium) erwerben, jedoch keine Lehrbefähigung. Kurse für die Mehrzahl der angeführten Sprachen werden auch an den vier universitären Sprachzentren angeboten.

Eine weitere Entwicklung im Bildungssektor (mit wichtigen impliziten Folgen für den Sprachunterricht und das Sprachenlernen) ist die vor kurzem erfolgte Übernahme eines auf Standards basierenden Ansatzes. Die österreichischen Behörden haben bereits die Gelegenheit ergriffen, die Ziele des Sprachenlernens (und damit Sprach-Lehrpläne) an die Leistungsstufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* zu koppeln. Die Entscheidung für einen auf Standards basierenden Ansatz ist unter anderem ein Zeichen für eine zunehmende Orientierung in Richtung einer Beurteilung, die nicht völlig vom einzelnen Lehrer/von der einzelnen Lehrerin abhängt, wie dies traditionell der Fall war oder ist.

Zu Beginn konzentrierte sich der LEPP-Prozess auf das Lehren und Lernen von Zweit- und Fremdsprachen ohne Deutsch als Erst- oder Muttersprache. Es stellte sich jedoch rasch heraus, dass – aus einer Vielzahl von Gründen – der Deutschunterricht eine zentrale Rolle bei der Entwicklung einer schlüssigen sprachbezogenen Bildungspolitik spielt. Die Mehrsprachigkeit jedes/jeder Einzelnen kann ihre Wurzeln nur in der/den eigenen Erstsprache(n) haben. Die Ergebnisse des PISA-Lesetests aus den Jahren 2000 und 2003, die keinen Anlass zu Selbstzufriedenheit geben, betreffen (ob man will oder nicht) Deutsch als Mutter- oder Erstsprache. Dasselbe gilt von den neuesten Ergebnissen der PIRLS-Studie (*Internationale Studie zum Fortschritt der Lesefertigkeit/Progress in International Reading Literacy Study*): Diese testet die Leseleistung sowie das Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen von Viertklässlern. Österreich wurde unter 19 teilnehmenden EU-Ländern auf den 12. Platz verwiesen. Und es gibt keine Diskussion über Schulunterricht und Bildung von MigrantInnen, die nicht einen Bezug zu Deutsch als der Sprache der Regelschule und des regulären Bildungssystems herstellte. (Österreich nimmt bereits am Europarats-Projekt zu den ‚Unterrichtssprachen‘ oder ‚Sprachen der schulischen Bildung‘/ *Languages of School Education* teil.) Aufgrund dieser Überlegungen fiel die Entscheidung, ein Addendum im Länderbericht zu verfassen, welches den Deutschunterricht im österreichischen Schulsystem darstellt.

Österreich unterstützt in anderen Ländern – im Einklang mit dem Ideal der individuellen Mehrsprachigkeit sowie der Förderung sprachlicher Vielfalt und des interkulturellen Dialogs – das Lehren und Lernen seiner Staatssprache und seiner nationalen Kultur in vielfältiger Weise. Es bietet zum Beispiel Sprachschulungsprogramme für DeutschlehrerInnen sowie Deutschkurse (durch die Österreich-Institute) an. Es bietet ferner das Österreichische Sprach-Diplom (ÖSD), entwickelt und verteilt Lehrmaterial, publiziert den ‚Österreich-Spiegel‘ und betreibt die Internet-Plattform ‚Österreich-Portal‘. Darüber hinaus organisiert Österreich Programme für Vortragende und SprachassistentInnen, koordiniert Treffen, Konferenzen und Projekte, unterstützt den Austausch von ExpertInnen, networkt mit Organisationen in anderen deutschsprachigen Ländern und in Europa und arbeitet mit dem Internationalen Deutschlehrerverband zusammen. Lehrstühle für Deutsch als Fremdsprache, die für die Sprachausbildung von LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache zuständig sind, haben an den Universitäten von Wien und Graz einen festen Platz. Österreichs internationales Engagement auf diesem Gebiet lässt sich aus Publikationen, Konferenzen, wissenschaftlichen Veranstaltungen und Projekten der Forschungszusammenarbeit ablesen.

2.3 Einige Schlüsselbereiche

Österreich ist reich an Beispielen von erfolgreicher Innovation und guter Praxis im Sprachenlernen und -lernen, auf europäischer Ebene wie auch auf Bundes-, Länder- und Gemeindeebene. Darüber hinaus hat Österreich – durch seine Rolle als Gastgeber für das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarates/*European Centre for Modern Languages* (ein erweitertes Teilabkommen des Europarates) und wegen seiner aktiven Teilnahme an dessen Arbeit – leicht Zugang zu innovativen Projekten verschiedenster Art. Österreich war einer der ersten Mitgliedsstaaten des Europarates, der dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) sowie dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP)⁶ ungeteilte Aufmerksamkeit widmete und sich immer mit starker Präsenz an Sprachlehr- und Austauschprogrammen der Europäischen Union beteiligt hat.

Österreichs Engagement für sprachliche Bildung und für den Sprachunterricht wird weiters unterstrichen durch das Bestehen folgender Einrichtungen:

- das *Österreichische Sprachenkomitee* (ÖSKO), ein nationales Komitee für sprachenbezogene Bildung und (Fremdsprachen-)Unterricht, dem VertreterInnen aller beteiligten und betroffenen Einrichtungen angehören;
- das *Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum* (ÖSZ), gegründet zur Unterstützung der Entwicklung und Verbreitung von Innovation im Sprachenlernen und -lehren, mit besonderem Bezug auf aktuelle Bereiche in der internationalen Sprachenpolitik (Europarat, einschließlich des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates/*European Centre for Modern Languages*; Europäische Union);
- das *Center für berufsbezogene Sprachen* (CEBS), das berufsbezogene Bildung, Ausbildung und Schulung für LehrerInnen anbietet.

Österreich hat derzeit zwar keine starke Tradition in der Sprachlehrforschung, es ist jedoch allgemein anerkannt, dass es notwendig ist, eine Forschungskultur an den PHs zu entwickeln. Es besteht auch Bedarf an Forschung, welche die Effektivität verschiedener Dimensionen von Sprachenlernen und sprachlicher Bildung evaluiert: Zum Beispiel wird oft geltend gemacht, dass der ‚integrative‘ Ansatz im Englischunterricht in der Grundschule (das so genannte Mini-CLIL, *Content and Language Integrated Learning*/Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen) ‚motivierend‘ sei, es gibt jedoch keine Ergebnisse aus groß angelegter Forschung, welche diese Ansicht bestätigen oder als unrichtig ausweisen würden.

Wie in den meisten anderen Mitgliedsstaaten des Europarates dominiert der Englischunterricht in so großem Ausmaß, dass er manchmal gleichbedeutend mit Fremdsprachenunterricht zu sein scheint. Mit Ausnahme der Vorkehrungen, die man für autochthone Minderheiten und MigrantInnen getroffen hat, konzentriert sich tendenziell jede Diskussion über frühes Sprachenlernen ausschließlich auf Englisch. In Österreich – nicht anders als in vielen anderen Ländern – hält man das Erlernen und Beherrschen des Englischen für sehr wichtig: Dies macht es schwierig, der sprachlichen Diversifizierung eine faire Chance zu geben, und noch schwieriger, Vorstellungen zu entwickeln, wie diese konkret umgesetzt werden könnte. Englisch ist jedoch in den internationalen Medien, ganz besonders im Internet, so durchgehend präsent, dass junge Leute die Sprache wohl nicht nur als Ergebnis des Schulunterrichts lernen und beherrschen (wie man mit gutem Grund annehmen kann), sondern weil Englisch ein unübersehbarer Teil ihres kulturellen Umfelds

6 Vgl. Anhang 3.

ist. In diesem Zusammenhang sei auf einen Bericht des *European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems*⁷ verwiesen, in dem norwegische SchülerInnen (mit besten Leistungen) auf der unteren Sekundarstufe angaben, sie hätten ebensoviel Englisch außerhalb des Schulunterrichts gelernt wie in der Schule.

In den verschiedenen Besprechungen und Beratungen, auf welche sich das vorliegende Profil stützt, verliehen Auskunftspersonen wiederholt ihrer Besorgnis Ausdruck, dass es für KindergartenpädagogInnen keine tertiäre Bildungseinrichtung gibt. Als Reaktion darauf werden die Pädagogischen Hochschulen (laut ihren eigenen Angaben) Kurse einrichten, welche KindergartenpädagogInnen eine bildungs- und einstufigsmäßig höhere Qualifizierung ermöglichen werden. Was das Frühe Fremdsprachenlernen betrifft, haben alle PHs ihr ausdrückliches Einverständnis erklärt, spezielle Kurse für KindergartenpädagogInnen anzubieten, zusammen mit GrundschullehrerInnen und LehrerInnen an BAKIPs (Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik).

Allgemeine und berufsorientierte Beherrschung von Fremdsprachen – von Österreichs Nachbarsprachen ebenso wie des Englischen – ist wichtig für die Berufs- und Arbeitswelt. Größere Konzerne werden daher wahrscheinlich die Entwicklung einer nationalen Sprach- und Sprachunterrichtsstrategie gutheißen und befürworten. Ein Maßstab für die Wichtigkeit, die Konzerne dem Sprachenkönnen beimessen, sind die Geldmittel, die sie ins Sprachenlernen investieren. Obwohl 80% der Konzerne angeben, sie bräuchten (Fremd-)Sprachen, bieten nicht mehr als 50% firmeneigene Kurse an. Beschäftigte in jenen Firmen und Konzernen, welche keine firmeneigenen Sprachkurse anbieten, müssen solche in Erwachsenenbildungsinstitutionen besuchen. Ein detaillierter Vergleich der Kosten für firmenseitig angebotene Sprachkurse einerseits und Alternativen wie Übersetzungs- und Dolmetscherleistungen oder das Zurückgreifen auf eine *lingua franca* auf der anderen Seite steht allerdings aus. Dies erklärt vielleicht, weshalb exportorientierte Organisationen manchmal zögern, in die sprachliche Schulung ihrer Beschäftigten zu investieren.⁸

Zum Teil wegen des hohen Stellenwerts in der Arbeitswelt hat Sprachenlernen einen hohen Anteil in der Erwachsenenbildung, mit 27% aller Angebote im Volkshochschulbereich. Wie in anderen Ländern steht die Erwachsenenbildung ein wenig abseits von den übrigen Bildungsbereichen. An den Universitäten Wien, Graz und Klagenfurt bestehen traditionellerweise Ausbildungsangebote für ErwachsenenbildnerInnen (für Deutsch als Fremdsprache, Englisch und weniger häufig verbreitete und gelehrte Sprachen).

2.4 Die Sicht der Eltern

Entwicklung und Umsetzung langfristiger Sprachenpolitik sind von großer Komplexität; ihr Erfolg hängt von der aktiven Mitwirkung und der motivierten Unterstützung aller Beteiligten und Betroffenen ab. Dies ist dem Europarat bewusst. Eltern gehören – in Österreich wie auch anderswo – zu den einflussreichsten Beteiligten und Betroffenen, wenn es um Bildungsanliegen geht. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur erkennt an, dass Eltern dem Sprachenlernen großes Gewicht beimessen. Trotz eines gewissen Bewusstseinsstandes, dass Englisch alleine nicht ausreicht, ist es ausgesprochen schwierig, viele Eltern zu überzeugen, dass die erste Fremdsprache ihrer Kinder vielleicht eine andere Sprache als Englisch sein könnte.

7 *The assessment of pupils' skills in English in eight European Countries*. 2002. (<http://cisad.adc.education.fr/revampdf/assessmentofenglish.pdf>, 25. Mai 2009)

8 Vgl. im Folgenden die Studie von Archan, Sabine, und Helmut Dornmeayr. „Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf“. *ibw-Schriftenreihe* 131. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2006.

Anlässlich eines Treffens, welches das Bundesministerium im Zusammenhang mit dem LEPP-Prozess organisierte, gaben VertreterInnen der Elternschaft folgende Äußerungen und Bemerkungen ab⁹:

- Migrantenkinder sollten zunächst in ihrer Familiensprache kompetent sein. Es gibt ausreichend LehrerInnen, die zum Beispiel Kroatisch, Serbisch oder Türkisch unterrichten können.¹⁰
- Die große Zahl von privaten Initiativen ist ein Hinweis, dass zusätzliche Nachfrage für Sprachunterricht an Schulen besteht.
- In ländlichen Gebieten ist es schwierig, ausgebildete *native speakers* für den Englischunterricht zu finden.
- Mehr öffentliche Mittel sollten dem Sprachunterricht zugewiesen werden, insbesondere um CLIL sowie das Angebot von anderen Sprachen (außer Englisch) und die Beschäftigung von *native-speaker*-LehrerInnen zu unterstützen.
- Es gibt den Wunsch nach einem breiteren Spektrum von Sprachen.
- Es gibt den Wunsch nach mehr *native speakers*.
- Das Dienstrecht ist allzu starr; LehrerInnen werden für gute Leistung nicht belohnt.

VertreterInnen der Elternschaft haben auch die Ansicht geäußert, dass jeder Teilbereich des Bildungssystems für sich alleine vor sich hin arbeite, ohne Bezug zu anderen Bereichen. Sie würden gerne mehr Kontinuität im System und mehr Unterstützung für Basis-Initiativen sehen, an denen Eltern und LehrerInnen teilhaben und mitarbeiten. Sie betonten auch, wie wichtig es sei, SchülerInnen direkt mit *native speakers* jener Sprachen zusammenzubringen, die sie aktuell gerade lernen.

2.5 Ziele der österreichischen Behörden

Obwohl Sprachenfächer finanziellen Beschränkungen sowie Druck von Seiten anderer Schulgegenstände unterliegen, haben die österreichischen Behörden beachtliche Anstrengungen unternommen, um auf dem Erfolg des Europäischen Jahres der Sprachen vom Jahr 2001 aufzubauen, welches gemeinsam vom Europarat und der Europäischen Union durchgeführt wurde. Ein Ziel des LEPP-Prozesses war es, eine Bestandsaufnahme zu machen und festzustellen, was bisher geleistet wurde, sowie neue Perspektiven zu entwickeln. Zum Beispiel ließe sich mehr zur Förderung der vermehrten individuellen Mehrsprachigkeit (*plurilingualism*) tun, obwohl jede neue Maßnahme öffentliche Unterstützung benötigen wird, wenn sie Wirkung zeigen soll. Ein weiteres Ziel war, dem Thema Sprachen eine stärkere Bedeutung in der Öffentlichkeit zu verleihen sowie zur Schaffung eines Klimas beizutragen, in dem Investitionen in Sprachen und Sprachenlernen als unabdinglich für die Zukunft der Bildung und des Landes gesehen werden. Es bestand auch die Erwartung, dass der LEPP-Prozess neue Synergien für sprachliche oder sprachenbezogene Bildung entwickeln würde, indem er alle beteiligten und betroffenen Personen an einen Tisch brachte; ferner, dass der Prozess die Vernetzung stärken und mehr Menschen mit einbeziehen würde.

9 Aus dem Protokoll eines Treffens, das am 20. April 2007 im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur stattfand.

10 Dies trifft zwar auf einige Landesteile (einschließlich Wien) zu, nicht aber auf das ganze Land.

Mehr als 30 Organisationen und 70 ExpertInnen aus vielen verschiedenen Bildungsbereichen trugen zur Entstehung des Länderberichts bei. Der LEPP-Prozess umfasste unter anderem Treffen mit der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, dem Bundesminister für Wissenschaft und Forschung, VertreterInnen der beiden mit Bildung befassten Ministerien, Mitgliedern des Österreichischen Sprachenkomitees (ÖSKO), mit VertreterInnen der politischen Parteien, der Schulbehörden, mit universitären ExpertInnen, LehrerbildnerInnen und LehrerInnen, Nichtregierungsorganisationen (NGOs), SprachexpertInnen und MultiplikatorInnen. Alles in allem waren etwa einhundert Personen an einem einwöchigen Programm von Treffen und Sitzungen beteiligt.¹¹ Etwa 70 von ihnen nahmen im März 2008 an einem Runden Tisch teil, wo konkrete Themen besprochen wurden. Elternvereine haben ihr Engagement für den LEPP-Prozess gezeigt, indem sie in jedem Bundesland Diskussionsveranstaltungen organisierten.

2.6 Aufbau und Inhalt des Länderprofils

Eine wichtige Grundlage für die Entwicklung des Länderprofils war der Länderbericht¹², der von einer AutorInnengruppe unter der gemeinsamen Leitung von Hans-Jürgen Krumm und Rudolf de Cillia erstellt wurde und einen umfassenden Überblick über den Sprachunterricht und die sprachenbezogene Bildung in Österreich, vom Kindergarten bis zur Universität und zur Erwachsenenbildung, bietet. Der Bericht enthält statistische Daten, die erstmals auf diese Weise zusammengestellt wurden, und bildet damit ein wichtiges neues Grundlagendokument und Nachschlagewerk. Der Bericht fokussiert drei Bereiche, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen:

- Frühes Sprachenlernen
- LehrerInnenausbildung und Forschung
- Kontinuität

Kapitel 3, 4 und 5 des vorliegenden Profils behandeln diese Themen.

In der ersten Phase des LEPP-Prozesses unterstrich Dr.ⁱⁿ Claudia Schmied, Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, nochmals, dass Sprachenpolitik und Sprachenlernen bedeutende Themen für Österreich sind. Das Land müsse sich den Herausforderungen stellen, die sich aus dem Fall des Eisernen Vorhangs (1989), Österreichs Beitritt zur Europäischen Union (1995) sowie dem Beitritt seiner Nachbarstaaten zur Europäischen Union (2004) herleiten. In ihrer Rede nannte sie drei weitere Bereiche, die das Profil abhandeln sollte:

- Bilinguale Erziehung.
- Nachbarsprachen (Angebot und Nutzung des Angebots).
- Besondere Unterstützung für SchülerInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

Diese Fragen werden in Kapitel 6 und 7 behandelt.

11 Vgl. Anhang 5.

12 BMUKK, und BMWF, eds. *LANGUAGE EDUCATION POLICY PROFILE. Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich*. Graz/Wien: ÖSZ, 2008.

Jedes dieser Kapitel bietet Erläuterungen, die sich auf den Länderbericht und die Diskussionsergebnisse aus dem Runden Tisch vom März 2008 beziehen. Jedes Kapitel schließt mit einer Kurzfassung von Themen zur weiteren Berücksichtigung im Prozess zur Entwicklung einer nationalen Sprachpolitik und ihrer Umsetzung, welche nach der Veröffentlichung des vorliegenden Profils stattfinden wird.

Schließlich stellt Kapitel 8 kurzgefasste Überlegungen zu einigen Leitgedanken und Prinzipien der Entwicklung sprach- und sprachenbezogener Bildungspolitik und deren Umsetzung an und fasst – im allgemeinen Rahmen der LEPP-Erstellung – die Prioritäten, Maßnahmen und Pläne des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung zusammen.

3 Frühes Sprachenlernen

3.1 Erläuterungen

3.1.1 Die Herausforderung

Überall in Europa ist Frühes Sprachenlernen derzeit einer der ganz stark nachgefragten und erörterten Bereiche in der Sprachenpolitik, Sprachpädagogik und -methodik. Insbesondere seit der Veröffentlichung internationaler Berichte über Schul- und Bildungsleistungen (PISA, OECD-Bericht, IGLU)¹³ wird mittlerweile die Wichtigkeit des Frühen Sprachenlernens anerkannt, und zwar auf allen bildungspolitischen Ebenen wie auch von Eltern. Eine Studie, die Peter Edelenbos, Richard Johnstone und Angelika Kubanek für die Europäische Kommission erarbeitet haben, gibt einen Überblick über Forschung, gute Praxis und pädagogisch-didaktische Grundsätze, die aktuell in Europa akzeptierter Standard sind, wobei 31 Länder untersucht wurden.¹⁴

Eigens geschaffene Programme sollen Kindern im Kindergartenalter einen guten Start in der Grundschule ermöglichen, indem sie sicherstellen, dass diese ein ausreichend hohes Kompetenzniveau in der Unterrichtssprache aufweisen: Programme dieser Art rangieren ganz oben auf der Liste von unterrichtsministeriellen Agenden und lokalen Schulbehörden. Auf der Grundschulstufe besteht zunehmend die Tendenz, mit Hilfe von Immersion und Sachunterricht in der Fremdsprache intensivere Ansätze des Sprachunterrichts anzuwenden – mit dem Ziel, mit den Kindern kompetenzorientiert zu arbeiten, Frühes Sprachenlernen auf eine breitere Basis (vermehrt um die europäische Dimension) zu stellen, und um interkulturelles Bewusstsein zu entwickeln. Auch gibt es zunehmend Interesse an Mehrsprachigkeitsdidaktik als Mittel, Verbindungen zwischen Fremdsprachenlernen und dem Erlernen der Muttersprache oder Staatssprache einschließlich des Lesen- und Schreibenlernens erfolgreich zu entwickeln. Solche Verbindungen sollen bei LernerInnen Bewusstsein für die Sprachen schaffen, die sie kennen/können; sie sollen ihnen nahebringen, welche Lern- und Kommunikationsstrategien sie anwenden, und welchen unterschiedlichen Gebrauch sie von ihren einzelnen Sprachen machen.

Vor den 1990er Jahren waren die jüngsten SchülerInnen, die an Austauschprogrammen mit Schulen im Ausland teilnahmen, 12 Jahre alt; jetzt werden solche Programme auch auf der Grundschulstufe angeboten, häufiger in Grenzgebieten, aber auch über Comenius-Schulpartnerschaften. Während in der Vergangenheit der frühe Fremdsprachenerwerb als ein spielerisches Erkunden von Sprache angesehen wurde, sind nun immer mehr Qualität und Verantwortlichkeit zentrale Begrif-

¹³ *Starting Strong: Early Childhood Education and Care Policy*. OECD Directorate for Education, 2 March 2006. *Internationale Schulleistungsstudie PISA. Lernen für die Welt von morgen*. Paris: OECD, 2003. Bos, W., E.-M. Lankes & M. Prenzel. *IGLU* [Internationale Grundschul-Leseuntersuchung]. Münster: Waxmann, 2004.

¹⁴ Edelenbos, P., R. Johnstone & A. Kubanek. *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Final report of the EAC 89/04, Lot 1 study. March 2007. (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf, 25. Mai 2009)

fe auf der Ebene des Bildungssystems, wie auch aus der wachsenden Zahl von Länderprofilen, nationalen Sprachplänen und der Entwicklung von Testmaterial hervorgeht. Diese Entwicklungen spiegeln Veränderungen im Bild von der Kindheit wider, sowie eine andere Vorstellung davon, was Kinder aufzufassen imstande sind oder sein sollten.

3.1.2 Einige Überlegungen zu Diskussionspunkten aus dem Länderbericht

Prioritäten setzen

Die individuell mehrsprachige und zu bewusstem Erleben und Nachdenken fähige Persönlichkeit ist das Ideal der europäischen sprachlichen Bildung. Die Entwicklung hin zu einer solchen Persönlichkeit gilt als Tugend, als Wert der Zivilgesellschaft, erleichtert aber auch die spätere Arbeitsmobilität. Es ist ein Grundprinzip europäischer Lehrpläne, dass der dahin gehende Entwicklungsprozess so früh wie möglich beginnen sollte. Im Länderbericht ist dieses Thema vorrangig und häufig vertreten, wie etwa in der Frage: ‚Wie geht man am besten mit der Mehrsprachigkeit in SchülerInnengruppen im Elementarbereich um?‘ (11.2.1). Dies bedeutet unter anderem, dass Maßnahmen in der Schulpraxis nötig sind, aber auch Veränderungen in Bildung und Ausbildung der LehrerInnen. Praktische Maßnahmen betreffen das Angebot qualitätsvoller Fördermaßnahmen für Deutsch sowie für den muttersprachlichen Unterricht für Migrantenkinder. Wie auch in anderen Ländern wurden bereits Schritte gesetzt, um sich diesen Themen zu widmen.¹⁵

Wie der Länderbericht deutlich macht, ist individuelle Mehrsprachigkeit als Konzept und als Bildungsziel ganz klar im Fokus. Wahrscheinlich steht jedoch Österreich – wie auch dem übrigen Europa – noch ein langer Weg bevor, bis die individuell mehrsprachige Persönlichkeit im allgemeinen Bewusstsein der Öffentlichkeit verankert sein wird. Im Gegensatz dazu scheint es eine umfassende Zustimmung zum Englischunterricht ab der Grundschule oder dem Kindergarten zu geben.¹⁶

Den didaktischen Ansatz im Frühen Sprachenlernen verändern

Österreich war eines der ersten Länder Europas, das auf der Grundstufe eine Fremdsprache einführt: ab der 3. Volksschulklasse im Jahr 1983, und im Schuljahr 2003/2004 als Pflichtgegenstand ab der 1. Klasse. Seit vielen Jahren ist die bevorzugte methodische Herangehensweise der so genannte integrative Ansatz. Wenn man jedoch den Aussagen einer Informationsquelle folgt, wird dieser ‚integrative Ansatz‘ (der vom Lehrplan als *inhaltsbezogene* Integration definiert wird) weithin als *zeitliche* Integration missverstanden – also eine Möglichkeit, rasch ein paar Minuten Englisch am Ende einer Schulstunde unterzubringen.¹⁷

In mehreren Ländern besteht ein Trend in Richtung eines kompetenzbasierten Ansatzes, gestützt durch die Beurteilung von Lernergebnissen. Ohne damit unbedingt für formale Tests eintreten zu wollen, könnte man doch Fragen zur ‚Rendite‘, dem Ertrag der Investition stellen: Wie lässt sich das am Ende der 4. Klasse Erreichte beschreiben? Wie viele SchülerInnen erreichen ein gefestigtes Wissen oder eine gefestigte Kompetenz auf Stufe A1 des GERS? Neuere Forschung kommt zum Schluss, dass nach vier Jahren Sprachenlernen 50% der Grundschul Kinder nicht einmal auf einem Basisniveau mündlich kommunizieren können. Die betreffende Studie schreibt dies der Tatsache

15 Eurydice National Summary Sheet. Austria, Jänner 2007, S. 9. (media.education.gouv.fr/file/41/3/6413.pdf, 25. Mai 2009)

16 European Commission. *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243*. Brussels: Februar 2006.

17 Buchholz, B. *Facts & Figures im Grundschulenglisch – Eine Untersuchung des verbindlichen Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Klasse an österreichischen Volksschulen*. Münster, Berlin, Wien: LIT Verlag, 2007.

zu, dass ältere LehrerInnen keine umfassende Schulung in Sprachdidaktik erhielten, während in der Ausbildung der jüngeren LehrerInnen dem Sprachenlernen und Sprachunterricht keine ausreichende Aufmerksamkeit gewidmet werde.¹⁸ Was den Lernfortschritt des/der jeweiligen Schülers/Schülerin sowie die Angemessenheit des Unterrichts betrifft,¹⁹ könnten kindgerechte standardisierte Beurteilungsmaßnahmen (einschließlich Portfolio-Elemente) zur Diagnose, zu individueller Sicht und zu Rückmeldungen für LehrerInnen und Kinder beitragen.

Ein eher systematischer und stärker kompetenzorientierter Ansatz im Frühen Sprachenlernen würde ermöglichen, den Englischunterricht und den Unterricht in anderen Sprachen auf der Vorschul- und Grundschulstufe zu verbinden: Auf diese Weise ließe sich damit ein Rahmen für Kindergartenprogramme vorgeben, innerhalb dessen diagnostische Elemente entwickelt werden könnten, um Vorkenntnisse der SchülerInnen zum Zeitpunkt ihres Eintritts in die Volksschule zu beurteilen. Man darf jedoch nicht vergessen, dass ein kompetenzbasierter Ansatz sowohl in der Schule wie auch in der LehrerInnenbildung mehr Zeit für Sprachunterricht und Sprachenlernen erfordern würde.

Deutschkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund

Es hat schon viele Initiativen mit dem Ziel gegeben, im Kindergartenbereich Förderprogramme für Deutsch zu entwickeln und bereitzustellen. Das Dokument der Europäischen Kommission mit dem Titel *Follow up des Aktionsplans zum Sprachenlernen und zur Sprachenvielfalt. Vorlage des Nationalen Berichts. Land: Österreich (2006)* erwähnt die so genannten *Sprachtickets*, die empfohlene Stundenzahl (120) und den speziellen Unterricht (bis zu 11 Stunden) – Maßnahmen, welche für diejenigen Kindergartenkinder zur Verfügung stehen, die noch nicht über die für ihren Bildungserfolg nötige Deutschkompetenz verfügen. Der erste Jahrgang von Kindern, die von diesem 2005/2006 eingeführten Projekt profitieren, befindet sich derzeit schon in der Volksschule, daher sollten 2007/2008 die ersten informellen Beurteilungen des durch dieses Programm bewirkten Effekts vorliegen.

Zwischenzeitlich hat man das Projekt in mehrfacher Weise modifiziert. Im Besonderen wurden Maßnahmen – die in die Zeit des Kindergartenbesuchs fallen – zur Förderung der (künftigen schulischen) Unterrichtssprache entwickelt, so dass jeder Schüler/jede Schülerin imstande ist, nach Einschulung dem Schulunterricht zu folgen.

Diese Maßnahmen sind unter anderem:

- Ein standardisierter Sprachentwicklungstest (als *screening test*) für alle Kindergartenkinder im Alter von 4 bis 5 Jahren, um diejenigen herauszufiltern, die eine Deutschförderung brauchen. (Die ersten *screenings* dieser Art fanden im Mai 2008 statt.) Dieser Test – das sollte man hier anmerken – basiert auf einem linguistischen Modell, das für einsprachige Kinder mit Deutsch als Erstsprache gedacht war, und daher nicht die sprachliche Entwicklung von individuell mehrsprachigen Kindern in Betracht zieht. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur führt derzeit eine Evaluation des Tests durch.
- Ein gesamtösterreichischer Rahmenlehrplan im Bereich ‚Förderung früher sprachlicher Entwicklung‘, der von den Pädagogischen Hochschulen entwickelt wurde, um als Basis für Fortbildungskurse für KindergartenpädagogInnen, Volksschul- und BAKIP-LehrerInnen zu dienen.
- Die Entwicklung von Standards für Deutsch als Unterrichtssprache für SchulanfängerInnen.

18 B. Buchholz, op. cit.

19 Vgl. zum Beispiel Edenlebos P. & A. Kubanek. *Wortschatztest. Englisch in der Grundschule. Teil 1: Klasse 3*. München: Langenscheidt, 2007.

- Die Entwicklung eines gesamtösterreichischen Rahmenlehrplans für 3- bis 6-jährige Kinder im Bereich des Frühen Sprachenlernens.

Förderung wird auch für Kinder mit Deutsch als Muttersprache geboten, die sozial benachteiligt sind. Deutschunterricht für Migrantenkinder oder Kinder aus ethnischen Minderheiten kann durch LehrerInnen erfolgen, die fließend zweisprachige SprecherInnen des Deutschen und einer Sprache aus dem betreffenden Spektrum sind – was in großen Städten oder als Ergebnis privater Faktoren fallweise möglich sein dürfte. (Zu Details siehe Kapitel 4, LehrerInnenaus- und -fortbildung.)

Es gibt noch keine einhellige Meinung zu der Frage, inwieweit Migrantenkinder eine gute Kenntnis der Schriftform ihrer jeweiligen Familiensprache für den Schulerfolg nötig haben. Es scheint jedoch, als würde in der bildungspolitischen Diskussion der Verbesserung kindlicher Kompetenz in der nationalen oder Staatssprache Priorität eingeräumt. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass es Bestrebungen gibt, die Rolle der Sprache in den Lehrplänen aller Fächer mit in die Überlegungen einzubeziehen, wie auch die unterschiedliche Art und Weise, wie zum Beispiel Dinge in verschiedenen Schulgegenständen erklärt werden. Der Europarat unterstützt aktuell diese Bestrebungen in seinem Projekt zu den Sprachen der schulischen Bildung (*Language(s) of School Education*)²⁰, an dem Österreich mitwirkt.

Es ist wichtig, mit Nachdruck festzustellen, dass bildungsmäßiger und sozialer Erfolg von MigrantInnen nicht nur Sache der Sprachpädagogik oder des Sprachunterrichts sein kann. Wie eine Meta-Analyse von Janet Ward Schofield²¹ zeigt, spüren Migrantenkinder schon mit fünf Jahren, wenn sie Opfer negativer Stereotypenbildung sind; die Furcht vor negativer Beurteilung oder als unzureichend eingeschätzter Leistung – wegen ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe – kann ihren langfristigen Bildungserfolg beeinträchtigen. Dasselbe gilt, wenn LehrerInnen unterdurchschnittliche Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund erwarten. Aus diesem Grund haben auch Gruppen, die vorwiegend aus langsamen LernerInnen bestehen, einen negativen Einfluss auf die Bildungsleistung.

Diese Überlegungen führen zu der Frage, ob sich, soweit Migrantenkinder betroffen sind, effektive Maßnahmen zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit auf den frühen Schul- und Bildungsstufen ausschließlich durch Sprachunterricht und Sprachpolitik entwickeln lassen. Muss nicht die Problematik der Kinder ethnischer Minderheiten vom Bildungssystem als Ganzem angepackt werden, also von LehrerInnen aller Gegenstände? Die Bejahung dieser Frage ist zwischen den Zeilen zweier Vorschläge zu lesen, die Ward Schofield in ihrer Studie macht: (i) Am Beginn der Aus- und Fortbildung von LehrerInnen den *Erwartungseffekt* aufzuzeigen sowie (ii) Migrantenkinder mit Lehrmaterial zu konfrontieren, das eine Herausforderung darstellt, und gleichzeitig LehrerInnen zu zeigen, wie man mit solchem Material arbeitet, wie man Fragen umformuliert und positives Feedback gibt.

An österreichischen Grund- und Sekundarschulen hat man Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip eingeführt, also nicht als eigenständigen Fachgegenstand, sondern als einen Schwerpunkt, der sich über den ganzen Fächerkanon des Lehrplans erstreckt. (Zu den Unterrichtsprinzipien gehören weiters Sexualerziehung und Politische Bildung.) Interkulturelles Lernen zielt darauf ab, gegenseitiges Verständnis zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichem sozialem, kulturellem und sprachlichem Hintergrund zu fördern und Ähnlichkeiten und Unterschiede bewusst zu machen,

20 Vgl. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp (25. Mai 2009).

21 Ward Schofield, Janet, et al. *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg*. AKI Forschungsbilanz 5. Kurzfassung Oktober 2006. Berlin.

um Eurozentrismus und Rassismus zu bekämpfen. Interkulturelles Lernen sucht Toleranz, Verständnis für andere und Achtung vor Unterschiedlichkeit als Werte zu pflegen. Probleme entstehen, weil Unterrichtsprinzipien nicht im selben Maß als verpflichtend betrachtet und LehrerInnen in ihrer Handhabung nicht ausgebildet werden. LehrerInnen, die nie ihre eigenen kulturellen Werte und vorgefassten Ideen und Meinungen in Frage gestellt haben, werden kaum das Prinzip des Interkulturellen Lernens vermitteln können. Allzu oft fühlen sie sich unsicher, wenn sie sich kultureller Vielfalt gegenübersehen.

Mehr statistische Daten und empirische Forschung sind notwendig

Was geht in Österreich tagtäglich im Frühen Sprachenlernen wirklich vor sich? Zur Beantwortung dieser Frage dürfte wohl mehr empirische und in die Tiefe gehende Forschung erforderlich sein. Obwohl es genau genommen nicht stimmt, dass es an Forschung zu Sprachenlernen und Sprachunterricht mangelt, fehlt doch eine auf das System bezogene Forschung in großem Maßstab, die erforderlich ist, wenn die Effektivität der aktuellen Praxis zuverlässig evaluiert werden soll. Da nun einmal Frühes Sprachenlernen eine deutlich artikuliert Priorität darstellt, besteht dringender Bedarf an Forschung, die im Detail einzelne Programme, einzelne Lehransätze wie auch die jeweils erzielten Ergebnisse beschreibt – denn ohne solche Forschung steht eine Planung für die Zukunft auf sehr unsicheren Grundlagen.

3.2 Themen zur weiteren Berücksichtigung

- Folgende zwei Empfehlungen aus dem bereits angeführten Bericht der Europäischen Kommission *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*²² sind für das Frühe Sprachenlernen in Österreich relevant und verdienen Beachtung:
 - *Empfehlung 4*: Man sollte in Erfahrung bringen, welches die wichtigsten Modelle des Frühen Sprachenlernens sind und welche Ergebnisse sie liefern.
 - *Empfehlung 5*: Die kontinuierliche kindliche Progression im Frühen Sprachenlernen und die Entwicklung der kindlichen Motivation sollten stärker erforscht werden. Eine Ideenbörse sollte die Suche nach Möglichkeiten, Daten zu sammeln und zu analysieren, unterstützen. LehrerInnen und LehrerbildnerInnen sollten überlegen, wie sie vielleicht am besten die Progression in der sprachlichen Entwicklung einzelner Personen und Gruppen in ihrem Wirkungskreis verfolgen und nachvollziehen können.

Diese beiden Empfehlungen bedeuten auch, dass Forschung in großem Maßstab erforderlich ist, die auch notwendige Geldmittel voraussetzt.

- Bei jeder Neugestaltung des Frühen Sprachenlernens muss man sorgfältig abwägen, ob man vielleicht einen kompetenzbasierten Ansatz wählt – was wiederum die Definition von Grundkompetenzen voraussetzt. Dies hätte jedoch auch mittelbare Auswirkungen auf die Zielsprachenkompetenz von LehrerInnen sowie auf die Anzahl der Wochenstunden, die dem Sprachunterricht gewidmet werden.

²² Edelenbos, P., R. Johnstone & A. Kubanek. *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Final report of the EAC 89/04. Lot 1 study. März 2007. (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf, 25. Mai 2009)

- Wie in Abschnitt 2.5 angemerkt, wird derzeit ein gesamtösterreichischer Bildungsplan für Frühes Sprachenlernen eingeführt. Dies impliziert folgende Fragen (die im Länderbericht angesprochen werden):
 - Welche Rahmenbedingungen sollten formuliert werden (z. B. Gruppengröße, Kosten, Kriterien und Bedingungen dafür, dass konkrete Sprachen angeboten werden, etc.)?
 - Wie kann die Idee der individuell mehrsprachigen Erziehung und Bildung in der Öffentlichkeit stärker bekannt gemacht werden, so dass es zu einer breiteren Anerkennung ihrer Sinnhaftigkeit und Nutzung als Bildungschance kommt?
 - Welche gemeinsamen Standards in Bezug auf Ziele und pädagogische Umsetzungsmöglichkeiten sowie Qualitätskriterien (z. B. das Verhältnis der Anzahl von PädagogInnen zur Anzahl der Kinder, oder die Aus- und Fortbildung des Personals betreffend) sollten im Rahmen eines gesamtösterreichischen Rahmencurriculums festgelegt werden?
 - Wie kann man KindergartenpädagogInnen im Umgang mit sprachlich heterogenen Gruppen besser unterstützen? Dies betrifft nicht nur die deutsche Sprache, sondern in vielen Fällen auch Minderheitensprachen.

- Unter Berücksichtigung des hohen Stellenwerts, welcher der Entwicklung eines umfassenden Ansatzes für den Bereich der sprachlichen Bildung und des Sprachunterrichts in Österreich zugeschrieben wird, muss man sich überlegen, wie man SchülerInnen und LehrerInnen mit dem Konzept der individuellen Mehrsprachigkeit vertraut macht. (Dies gilt für alle Stufen der schulischen Bildung, nicht nur für den Frühen Sprachunterricht.) Mit Fokus auf das Sprachenangebot auf Grundschulniveau muss man folgende Fragen ansprechen (wie sie bereits im Länderbericht gestellt werden):
 - Wie könnte ein durchgängiges Gesamtkonzept der sprachlichen Bildung aussehen, das sich schwerpunktmäßig auf individuelle Mehrsprachigkeit bezieht (bis zum Maturaniveau, horizontal alle Sprachen umfassend, einschließlich Minderheitensprachen)?
 - Wie geht man am besten mit der bestehenden Mehrsprachigkeit von SchülerInnengruppen im Elementarbereich um?
 - Wie kann österreichweit ein integriertes dynamisches Spracherwerbskonzept initiiert und flächendeckend umgesetzt werden?
 - Gibt es in anderen Ländern Beispiele für funktionierende und erfolgreich integrierte dynamische Spracherwerbskonzepte?
 - Wie kann größere Sprachenvielfalt geboten werden?

Fünf in der Praxis machbare Möglichkeiten könnte man in Betracht ziehen:

- Die Einführung intensiver Spracherfahrungen, die sich in anderen Kontexten als langfristig effektiv erwiesen haben.²³

²³ Edelenbos, P., R. Johnstone & A. Kubanek. *Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice and Main Principles*. Final Report of the EAC 89/04. Lot 1 study. (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf, 25. Mai 2009)

- Einladungen an erfolgreiche individuell mehrsprachige Persönlichkeiten, Schulen und auch Kindergärten zu besuchen, ihre Lebensgeschichte auf Deutsch oder in einer Mischung von mehreren Sprachen und/oder mit Hilfe von DolmetscherInnen zu erzählen.
- Eltern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, als AssistentInnen einbeziehen oder sie in die Schule als GeschichtenerzählerInnen oder in einer anderen freiwilligen Funktion einladen.
- Ausweitung der *good-practice*-Initiativen, wie sie in Grenzgebieten bereits stattfinden (vgl. das Burgenland).
- Die Erstellung von Unterrichtsmaterialien in mehreren Sprachen, wie etwa die *KIESEL*-Materialien²⁴, welche das ÖSZ veröffentlicht hat, sowie die Zeitschrift *TRIO (Drei Sprachen – eine Schule)*.²⁵

24 Vgl. <http://www.oesz.at/ske> (25. Mai 2009).

25 Finanziert durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und das Bundesministerium für Innere Angelegenheiten, und mit Unterstützung durch den Stadtschulrat für Wien. (<http://www.trio.co.at/pdf/Trio01.pdf>, 25. Mai 2009)

4 LehrerInnenbildung und Sprachlehr-/-lernforschung

4.1 Erläuterungen

4.1.1 Kontext

Österreich hat ein System der Aus- und Fortbildung für LehrerInnen, in dem – wenn man den Erwachsenenbildungssektor nicht mit einbezieht – LehrerInnen in je nach Schultyp unterschiedlichen Bildungseinrichtungen geschult und ausgebildet werden. KindergartenpädagogInnen besuchen eine fünfjährige berufsbildende höhere Schule (BAKIP) oder ein zweijähriges Kolleg. Die Aus- und Fortbildung der LehrerInnen für Volks-, Haupt- und Berufsschulen liegt in den Händen der Pädagogischen Hochschulen. Künftige LehrerInnen an AHS studieren neun Semester lang an einer Universität, gefolgt von einem Jahr als UnterrichtspraktikantInnen, und sind damit voll qualifiziert. Je nach den Gegenständen, die sie unterrichten wollen, werden künftige LehrerInnen an berufsbildenden Schulen an PHs oder Universitäten aus- und weitergebildet.

Im Herbst 2007 wurden Pädagogische Akademien (PÄDAKs), Pädagogische Institute (PIs) und Berufspädagogische Akademien (BPAs) in Pädagogische Hochschulen (PHs) umgewandelt. Dieser Wandel – eine Folge des österreichischen Hochschulgesetzes von 2005 – hat weitreichende Folgen für die österreichische Bildungslandschaft, ihre Strukturen und Beziehungen. Im Besonderen bringt klarerweise der Hochschulstatus die Verpflichtung mit sich, eine Forschungskultur zu entwickeln, die der LehrerInnenaus- und -fortbildung angemessen ist – was umgekehrt Auswirkungen auf den Zugang der PHs zur Lehre, zum Lernen und daher auch für ihre Curricula haben wird.

Am 18. September 2007 hielt Dr.ⁱⁿ Claudia Schmied, Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, eine Rede anlässlich der Eröffnung der 14 neuen Pädagogischen Hochschulen.²⁶ Die vier Schlüsselkonzepte, die sie schwerpunktmäßig behandelte – Integration, qualitätssichernde Maßnahmen, individuelle Stützung, Politische Bildung/Erziehung zu demokratischer Bürgerschaft – betreffen Bildung und andere Bereiche ganz allgemein und werden daher auch die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen nachhaltig beeinflussen. Was den Bereich der Schulung von Lehrpersonen angeht, liegt dem Bundesministerium daran, die Zusammenarbeit zwischen den PHs und den Universitäten zu verstärken, mit Blick auf die Einführung einer gemeinsamen LehrerInnenbildung für *alle* LehrerInnen.

Eine weitere Neuerung, die 2008/2009 mit einer Pilotphase ihren Anfang nimmt, ist das Vorhaben, Neue Mittelschulen für die Altersgruppe der Zehn- bis Vierzehnjährigen einzuführen. Wenn dieses Projekt langfristig umgesetzt wird, wird dies die Unterscheidung zwischen der Hauptschule (die 70% der österreichischen SchülerInnen aufnimmt) und der Unterstufe der Höheren Schulen (mit 30% der

26 Vgl. die Website des Bundesministeriums www.bmukk.gv.at mit dem vollständigen Text der Rede (20. 9. 2007).

SchülerInnen) aufheben; die Klassengröße wird auf 25 SchülerInnen beschränkt werden.²⁷ Diese weitreichende Änderung in der Bildungslandschaft wird sich auch auf Sprachfächer auswirken.

Seit vielen Jahren bietet das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung Schulung und Fortbildung für SprachlehrerInnen an. Forschung wird derzeit mit dem Blick auf die Entwicklung neuer Modelle der LehrerInnenbildung in Zusammenarbeit mit den Österreichischen Erwachsenenbildungszentren betrieben. Wie der Länderbericht (2.5.4) dazu bemerkt, wird vielleicht bald ein einheitliches Bildungssystem für in der Erwachsenenbildung tätige Lehrpersonen mit international anerkannten, standardisierten Kursen eingeführt.

Am Runden Tisch wurden im März 2008 drei Anliegen vorgebracht, die für alle Bereiche des Bildungswesens relevant sind:

- Die Aus- und Fortbildung von SprachlehrerInnen erfolgt im Allgemeinen ohne ausreichende Zusammenarbeit mit SpezialistInnen aus verwandten Fachbereichen, wie etwa Spracherwerb, Sprachstörungen und Soziolinguistik.
- SprachlehrerInnenbildung findet typischerweise ‚bei geschlossenen Türen‘ statt, kaum in Verbindung zur Außenwelt. Auf diese Weise – um nur ein Beispiel zu nennen – fühlen sich akademisch ausgebildete SprachlehrerInnen, die immer üblicher werdende sprachbezogene Management-Aufgaben erfüllen sollen, eher unvorbereitet auf die Herausforderungen, die auf sie zukommen.
- SprachlehrerInnenbildung betrachtet tendenziell den Sprachunterricht als Sinn und Zweck an sich, nicht als Mittel zu einem Zweck. Dies erklärt bis zu einem gewissen Grad, warum viele LehrerInnen sich außerstande sehen, Fachsprachen zu unterrichten, CLIL-Methoden anzuwenden oder die Entwicklung von Kompetenzen zu fördern, die Querverbindungen zu anderen Sprachen oder Kulturen herstellen.

4.1.2 Kindergarten

Investitionen in Bildungsmaßnahmen im Kindergartenwesen sind in jenen Ländern gestiegen, die im OECD-Bericht *Starting Strong*²⁸ niedrig eingestuft wurden. Der Länderbericht (10.3) betont, dass Österreich aufholen muss und nennt konkret folgende Ziele: ein gesamtösterreichischer gesetzlicher Rahmen, ein Paradigmenwechsel in der zugrundeliegenden Philosophie der KindergartenpädagogInnen-Ausbildung, qualitative Verbesserung der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals, höhere Gehälter für dieses, ebenso größeres Bewusstsein des Wertes der individuellen Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Vielfalt, Zusammenarbeit mit Eltern, sowie Forschung. Ein gesamtösterreichischer gesetzlicher Rahmen für Kindergärten, einschließlich Frühes Sprachenlernen, wird derzeit eingeführt.

SWING²⁹, das bereits seit langem bestehende einjährige Fortbildungs- und Schulungsprogramm für KindergartenpädagogInnen, bereitet diese darauf vor, Englisch anzubieten. Weiters gibt es eine Initiative, einen Linguistikkurs zu entwerfen, der KindergartenpädagogInnen angemessen ist.³⁰

27 Vgl. die Website des Bundesministeriums, mit verschiedenen Dokumenten (20. 9. 2007).

28 *Starting Strong: Early Childhood Education and Care Policy. Country Note for Austria*. OECD Directorate for Education. 2. März 2006. S. 40. Zitiert im Länderbericht, Abschnitt 10.1.1.

29 Vgl. www.kinderfreunde.at/index.php?action=Lesen&Article_ID=12_705 (25. Mai 2009).

30 Comenius-Projekt "Enhancing early multilingualism. A course in linguistics for kindergarten teachers". 226496 – CP – AT 2005 (Oktober 2005-Oktober 2008).

Dort, wo Volksgruppen- oder Migrantensprachen in Kindergärten oder Schulen gelehrt werden (zum Beispiel in bilingualen Schulen), bestehen folgende Vorkehrungen:

- Künftige KindergartenpädagogInnen, die die Absicht haben, in einem deutsch-slowenischen Kindergarten zu arbeiten, können eine freiwillige Schulung in der bilingualen Methode im Ausmaß von 10 Wocheneinheiten in Anspruch nehmen (im Zuge einer Ausbildung, die 5 Jahre umfasst). Bevor sie in einem solchen Kindergarten aufgenommen werden, müssen die BewerberInnen ihre sprachlichen Fertigkeiten unter Beweis stellen. Zusätzlich gab es früher besondere sechssemestrigere Weiterbildungskurse, die nun nach der Neustrukturierung der (ehemaligen) PÄDAKS nicht mehr fortgesetzt werden.
- Kurse für künftige LehrerInnen des Kroatischen oder Ungarischen werden in jenen Regionen angeboten, wo SprecherInnen der betreffenden Sprachen wohnen und leben.

Betrachtet man den Kindergartensektor als Ganzes aus der Sicht der LehrerInnenbildung, ergibt sich ein wohl sehr uneinheitliches Bild:

- Es bestehen erfolgreiche regionale Initiativen, welche die autochthonen Minderheiten bei der Errichtung und dem Betrieb von bilingualen Kindergärten mit einbeziehen, z. B. im Burgenland. Es gibt auch grenzübergreifende Initiativen, z. B. mit der Slowakei und der Tschechischen Republik, die von der Elternschaft und den KindergartenpädagogInnen gut angenommen werden.³¹
- Es gibt Schulungsinitiativen für Englisch, und wie in anderen europäischen Ländern gibt es kommerzielle Angebote für Frühes Englisch sowie freiwillige Zusatzleistungen durch Eltern.
- In multikulturellen Kindergärten muss der sprachliche Hintergrund der Kindergartenkinder mit Achtung und Wertschätzung behandelt werden, während die Kinder gleichzeitig Unterricht aus österreichischem Deutsch erhalten.
- Das allgemein bestehende Problem ist: In der Schulung sind klare Ausrichtung und deutliche Bezugnahme erforderlich, um dem komplizierten Themenkomplex gerecht zu werden, der Zweit-, Nachbar- und Fremdspracherwerb sowie individuelle Mehrsprachigkeit beinhaltet. Wenn die Beurteilung des kindlichen Sprachlernfortschritts sensibel gehandhabt werden soll, müssen LehrerInnen Sprachaufmerksamkeit entwickeln und Aus- und Weiterbildungsangebote erhalten.

4.1.3 Grundstufe

Österreichische VolksschullehrerInnen sind GeneralistInnen. Englisch ist an allen PHs Pflichtgegenstand, und Burgenland-Kroatisch und Slowenisch werden an PHs im Burgenland beziehungsweise in Kärnten angeboten. Freiwillige Kurse sind für Bosnisch, Kroatisch, Ungarisch und Türkisch verfügbar, auch für Französisch und Italienisch, obwohl die Anzahl der KursbesucherInnen in diesen Sprachen nicht sehr groß ist. Die vor kurzem erfolgte Umwandlung der PH-Curricula in Module hat zu einer Verminderung der Kontaktstunden für Sprachen und zum Verschwinden von Vorlesungen über Interkulturelles Lernen wie auch über das Unterrichten in vielsprachigen (*multilingual*) und kulturell heterogenen Klassen geführt. Auch besteht die Sorge, dass die Modularisierung zu Diskontinuitäten

31 Löger, B., E. Wappelshammer & A. Fiala. *Interkulturelle Bildung für Kinder – spielerisches Erlernen von Slowakisch und Tschechisch in den Kindergärten der Grenzregionen. Evaluation des Projekts Interreg III A Österreich – Slowakei*. St. Pölten: Niederösterreichische Landesakademie – Soziales und Gesundheit, 2005.

im Sprachlernprozess führen könnte. An den meisten PHs sind Praxisstunden für den Fremdsprachenunterricht kein verpflichtender Teil der LehrerInnenausbildung für die Grundschule.

Als Zusatzqualifikationskurse hat es bisher folgendes Angebot gegeben: CLIL-Methodik/Didaktik, Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelles Lernen, Österreichische Gebärdensprache und die Minderheitensprachen Kärntens und des Burgenlands. Man muss abwarten, welche Art von Kursen an den gegenwärtigen PHs an deren Stelle treten werden.

Migrantenkinder müssen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache erhalten. Im Länderbericht wird angemerkt, dass für diesen Gegenstand keine formale LehrerInnenschulung existiert, obwohl Wien ein Modul und Graz einen zusätzlichen Universitätslehrgang für Deutsch als Fremdsprache anbieten. In der internationalen Bildungspolitik wird jedoch sehr stark betont, dass man Kindern eine gute Ausgangsbasis bieten muss, indem man ihre schulsprachliche Kompetenz ab einem sehr frühen Alter entwickelt: Unter diesem Gesichtspunkt ist es verwunderlich, dass GrundschullehrerInnen nicht verpflichtet werden, Kurse für Deutsch als Zweitsprache zu belegen. Dies ist ein Bereich, dem das Bundesministerium und die PHs derzeit Aufmerksamkeit widmen.

4.1.4 Sekundarstufe

HauptschullehrerInnen werden an den PHs aus- und fortgebildet. Studiert man Englisch als eines der Hauptfächer, so hat man einen Studenumfang von 33 bis 40 Wochenstunden, über 6 Semester verteilt (vgl. Länderbericht, 4.4.4). Studierende, die sich in Ausbildung als künftige SprachlehrerInnen an allgemein bildenden (AHS) oder berufsbildenden höheren Schulen (BHS) befinden, können Deutsch, Englisch, Französisch oder Italienisch und eine ganze Reihe weiterer Sprachen einschließlich B/K/S (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch), Tschechisch, Ungarisch, Polnisch (ab Herbst 2008), Russisch, Slowenisch, Slowakisch (ab Herbst 2008) und Spanisch wählen. Allerdings werden nur Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch an allen Universitäten angeboten. Türkisch kann nicht als Teil eines Lehramtsstudiums absolviert werden. Wie im Länderbericht angemerkt, wird eine weitere Diversifizierung geprüft.

Was die von den Universitäten angebotene SprachlehrerInnenbildung (für LehrerInnen an höheren Schulen) betrifft, wurden folgende Themen beim Runden Tisch im März 2008 angesprochen:

- Die methodisch-didaktische Komponente in der universitären FremdsprachenlehrerInnenausbildung teilt sich in sprachbezogene Fachdidaktik und allgemeine Schulpädagogik. Die Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Bereichen ist oft unzureichend.
- Der Sprachdidaktik wird nicht genügend Zeit gewidmet.
- Obwohl Sprachlehrforschung ein unentbehrliches Fundament für Sprachdidaktik darstellt, ist erstere an österreichischen Universitäten nicht stark verankert (mit Ausnahme von Deutsch als Fremdsprache).
- Universitäten bereiten ihre AbsolventInnen nicht darauf vor, in nicht-schulischen Einrichtungen als Lehrpersonen tätig zu sein, wie etwa in universitären Sprachzentren oder privaten Sprachschulen.

4.1.5 Erwachsenenbildung

LehrerInnenbildung für den Erwachsenenbildungssektor ist gegenwärtig kein zentrales Diskussions-thema. Die Österreichischen Erwachsenenbildungszentren bieten in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung und mit österreichischen Universitäten LehrerInnenaus- und -fortbildungen. Etwa dreitausend SprachlehrerInnen sind an Österreichischen Erwachsenenbildungszentren tätig. Als Vorarbeit für die Erstellung eines neuen Curriculums werden derzeit die Bedürfnisse und Interessen dieser Gruppe in einem Forschungsvorhaben erhoben und definiert. Institutionen wie das Berufsförderungsinstitut (BFI) und CELTA (*Certificate in English Language Teaching to Adults/to Speakers of Other Languages*) sowie manche Firmen und Konzerne betreiben ihre eigenen Schulungsprogramme und Fortbildungen. In Grenzgebieten, wo die wirtschaftliche Entwicklung neue Nachfrage schafft, werden anscheinend Ad-hoc-Lösungen angewandt. Man bezieht sich in Fragen der Kursstufen und Prüfungen häufig auf den GERS; auf diese Weise müssen sich SprachlehrerInnen in der Erwachsenenbildung in ihrer täglichen Arbeit und Prüfungstätigkeit auf neuere europäische Entwicklungen einlassen.

4.1.6 Forschung zu Sprachunterricht und Sprachenlernen

Wie in Abschnitt 3.1.2 angeführt, hat Österreich keine Tradition von großangelegter Forschung, die darauf abzielt, die Effektivität von Sprachunterricht und sprachlicher Bildung auf unterschiedlichen Stufen des Systems einzuschätzen. Es gibt auch weniger kleinere Forschungsprojekte zum Sprachenlehren und Sprachenlernen, als man sich wünschen könnte. Im Laufe des LEPP-Prozesses erklärten ExpertInnen aus dem Universitäts- und PH-Bereich dies als Folge der Orientierung in Richtung praktisches Wissen und Können von Seiten der (damaligen) PÄDAKs bzw. in Richtung Literatur und Linguistik von Seiten der Universitäten. Universitäre Bildung ist forschungsgeleitet – zumindest sollte sie dies sein. Da nun in Zukunft Österreichs LehrerInnen für Grundschulen, Hauptschulen und höhere Schulen alle auf Hochschulniveau ausgebildet werden sollen, müssen sich Mittel und Wege finden lassen, eine Forschungskultur, die sich in angemessener Weise auf jedes dieser genannten Gebiete konzentriert, stärker zu fördern. Man wird auch Wege und Möglichkeiten finden müssen, Forschungsergebnissen die Aufmerksamkeit zu sichern, die sie verdienen.

4.2 Themen zur weiteren Berücksichtigung

4.2.1 Allgemeine Fragen

- Folgende Fragen, die alle im Länderbericht angesprochen werden, sollten Beachtung finden:
 - Wie kann ein allgemeines Konzept der Sprach- und Kulturerziehung in die Grundausbildung von LehrerInnen integriert werden?
 - Wie könnte ein Konzept zur Mehrsprachigkeitsdidaktik für alle Ausbildungsgänge aussehen, das von allen ausbildenden Institutionen mitgetragen wird?
 - Wie kann ein Modul zur Mehrsprachigkeitsdidaktik aussehen, das alle von den SchülerInnen mitgebrachten Erst- und Zweitsprachen in den Unterricht mit einbezieht?

- Wie könnte eine gemeinsame Grundausbildung für alle Sprachlehrenden verwirklicht werden? Und welche Auswirkungen hätte solch eine Ausbildung auf die Tradition der SprachlehrerInnenausbildung, die auf Einzelsprachen ausgerichtet ist?
 - Wie kann sichergestellt werden, dass pädagogische Innovationen, die durch gesetzliche Maßnahmen festgelegt wurden (z. B. neue Lehrpläne, Bildungsstandards), durch entsprechende Fortbildung an alle LehrerInnen kommuniziert werden?
 - Wie könnten die jetzt aktiven VolksschullehrerInnen für die in ihren Schulen vorhandene sprachliche Vielfalt sensibler gemacht werden, und wie könnte man sie dazu motivieren, entsprechende Fortbildung zu akzeptieren?
 - Gibt es positive Beispiele für die Qualifikation und Anstellung von Sprach(en)spezialistInnen an allen Schulen („Ombudspersonen“), und Beispiele für geeignete Maßnahmen, die zu ihrer Qualifikation und Anstellung führen?
 - Wie kann im Rahmen der postsekundären bzw. tertiären Ausbildung eine den gesellschaftlichen Verhältnissen annähernd gerecht werdende Sprachenvielfalt angeboten werden?
- Für die sprachliche Bildung und Ausbildung von LehrerInnen für Deutsch als Mutter- und/oder Unterrichtssprache sollte man auch jene Konsequenzen beachten, die sich aus einem ganzheitlichen Sprachunterrichtskonzept ergeben. Dabei sollte die Beziehung zwischen dem Deutschunterricht und dem Unterricht für andere Sprachen wie auch das wieder auflebende internationale Interesse an ‚Sprachen quer durch den Lehrplan/quer durch den Fächerkanon‘ in Betracht gezogen werden (vergleiche das Europaratsprojekt über Unterrichts- oder Schulsprachen, *Languages of School Education*).

4.2.2 Kindergarten

- Folgendes sollte Beachtung finden:
- Das Angebot einer tertiären Ausbildung für KindergartenpädagogInnen.
 - Die Entwicklung einer neuen Art von Ausbildung der künftigen KindergartenpädagogInnen durch gemeinsame Bemühungen von ForscherInnen und Kindergärten. (Für bilinguale Kindergärten und Initiativen in Grenzbezirken könnten *top-down*-Schritte durch *bottom-up*-Aktivitäten ergänzt werden. Dies würde die sprachliche und interkulturelle Dokumentation, wie sie vor Ort vorhanden ist, einbringen und wäre von direkter Relevanz für die verschiedenen Sprachen, die in solchen Kindergärten unterrichtet werden.)
- Es ist ein Ziel des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, eine positive Einschätzung der kulturellen Vielfalt sowie der individuellen Mehrsprachigkeit von Flüchtlings- oder Migrantenkindern zu fördern. Deshalb sollen die vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen effektiver genutzt werden, indem Umschulungsmaßnahmen für zweisprachige Personen angeboten werden, welche bereits über eine Lehrqualifikation verfügen. Es wäre an der Zeit, zu überlegen, wie diese Ziele am besten erreichbar sind. Es dürfte auch angebracht sein, den Prozess der ‚Nostrifikation‘ zu erleichtern, so dass Kindergartenpersonal mit Migrationshintergrund leichter eingestellt werden kann.

- Bedacht werden sollten auch folgende notwendige Maßnahmen:
 - Eine Erhöhung der für das Sprachenlernen vorgesehenen Stundenanzahl in der Ausbildung der KindergartenpädagogInnen.
 - Eine zeitlich begrenzte Tätigkeit angehender KindergartenpädagogInnen in einem Kindergarten, der eine Fremd- oder Nachbarsprache anbietet.

4.2.3 Grundstufe

- Es wird empfohlen, zu überlegen, ob und wie folgende Elemente in die Bildungsprogramme für GrundschullehrerInnen Eingang finden sollen:
 - Einführung in einen kompetenzorientierten Unterricht, der Methoden und Inhalte zu den erwarteten Ergebnissen in Beziehung setzt.
 - Vertiefende Ausbildung zu den Grundlagen des Spracherwerbs.
 - Verpflichtende Ausbildung aus Deutsch als Zweitsprache, zusammen mit Modulen zum Management von vielsprachigen, multiethnischen Klassen.
 - Die Entwicklung von ‚diagnostischer Kompetenz‘ von LehrerInnen³², so dass diese (i) Erstklassler, die im Kindergarten Englisch hatten, beurteilen können und (ii) allgemein den Fortschritt ihrer LernerInnen beurteilen und dokumentieren können.
 - Die Möglichkeit, ein Projekt quer durch mehrere Schultypen einschließlich multikultureller und bilingualer Kindergärten zu verwirklichen.
 - Verpflichtende Lehrpraxis für den Fremdsprachenunterricht.
- Beachtung sollten weiters finden:
 - Eine Erhöhung der für Sprachenlernen und Sprachunterricht vorgesehenen Stundenanzahl in der Aus- und Weiterbildung von GrundschullehrerInnen.
 - Zumindest für einige der künftigen GrundschullehrerInnen die Möglichkeit, ein Auslandspraktikum in einem Nachbarland oder einem englischsprachigen Land zu absolvieren.

4.2.4 Sekundarstufe

- Man sollte an die Universitäten mit dem Vorschlag herantreten, zu überlegen,
 - wie man am besten Kommunikations- und Kooperationsproblemen zwischen Fachleuten aus der Sprachdidaktik und aus der allgemeinen Pädagogik begegnen kann;

32 Vgl. Edenlebos P. & A. Kubanek-German. "Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence'". *Language Testing* 21.3 (2004), S. 259–283.

- wie diese ihre Curricula diversifizieren können, so dass AbsolventInnen besser für die Herausforderungen neuer sprachbezogener Managementaufgaben gerüstet sind;
- wie man die Entwicklung von Sprachlern- und Sprachlehrforschung fördern kann, so dass die Aus- und Weiterbildung der SprachlehrerInnen forschungsgeleitet ist.

4.2.5 Forschung mit Fokus auf Sprachunterricht und Sprachenlernen

- Man sollte an die Universitäten und PHs mit dem Vorschlag herantreten, regionale Netzwerke zu bilden, um eine Forschungskultur der Zusammenarbeit zu entwickeln, die der jeweiligen Region angemessen ist. Wie in anderen Ländern auch, könnten Mittel zur Finanzierung von großformatiger Forschung auf Wettbewerbsbasis vergeben werden. Forschungsschwerpunkte könnten unter anderem sein:
 - Programm-Evaluation;
 - Untersuchungen zu Sprache und Spracherwerb;
 - Arbeiten zu den Grundlagen und der Bewertung Interkulturellen Lernens;
 - Untersuchungen zur Effektivität spezifischer Unterrichtsprinzipien;
 - Untersuchungen zum Sprachunterricht im berufsbildenden Sektor.

Eine Vielfalt von Forschungsprogrammen ist erforderlich, von Exzellenz-Forschung bis zu kleinformatigen Studien, die zur Erfüllung regionaler Ad-hoc-Bedürfnisse gedacht sind.

- Man sollte an die Universitäten mit dem Vorschlag herantreten,
 - den projektbasierten Forschungsansatz in eine langfristige stabile Forschungsstruktur umzuwandeln;
 - ein oder mehrere Doktoratsprogramme für Sprachlehr- und -lernforschung einzurichten.

5 Kontinuität

5.1 Erläuterungen

5.1.1 Das Problem

Mangelnde Kontinuität zwischen aufeinanderfolgenden Bildungsstufen ist eines der Schlüsselthemen, die im Länderbericht angesprochen werden. Dies war auch im Rahmen des LEPP-Prozesses eines der meist erwähnten und mit Sorge verfolgten Themen, was sich in folgender, nur scheinbar einfacher Frage widerspiegelt:

- Wie lässt sich (späterer) Sprachunterricht so einrichten, dass er den vorhergegangenen fortsetzt und auf den ‚höchst unterschiedlichen Vorkenntnissen‘ aufbaut?

Das Kontinuitätsproblem ist keineswegs auf Österreich beschränkt. Im September 2007 war es zum Beispiel der Hauptschwerpunkt der Jahreskonferenz der *Japan Association for College English Teachers*.³³ Das Problem ist multidimensional: Es umfasst Lehrpläne, Aus- und Fortbildung für LehrerInnen, Lehrbücher und anderes Lehrmaterial, Lehrmethoden und Beurteilung. Es ist unschwer zu erkennen, wie das Problem entsteht. Einzelne Bereiche des Bildungswesens sind für ihre eigenen Lehrpläne, die für gewöhnlich sehr unterschiedliche Schwerpunkte haben, verantwortlich. LehrerInnenaus- und -fortbildung findet für verschiedene Bildungsbereiche bzw. Schularten separat statt und ist inhaltlich bestimmt durch den jeweils geltenden Lehrplan. Auf diese Weise kommen SprachlehrerInnen in verschiedenen Schularten zu verschiedenen Annahmen über die Ziele des Sprachunterrichts sowie über die zur Erreichung dieser Ziele geeigneten Unterrichtsmethoden. Da diese AkteurInnen mit unterschiedlichen Lehrplänen und unterschiedlichen Unterrichtsmethoden arbeiten, werden sie sehr wohl unterschiedliche Schwerpunkte setzen und auch unterschiedliche Techniken anwenden, um den Fortschritt ihrer SchülerInnen zu beurteilen. Als Ergebnis werden dann LehrerInnen, die am Beginn jeder neuen Bildungsphase neue SchülerInnen bekommen, wohl meinen, diese SchülerInnen brächten nichts Nützliches mit. Auf diese Weise wird Sprachenlernen zu einer Reihe von Neuanfängen – und viel Einsatz geht verloren. Die österreichische Spielart dieses Problems ist in Kurzform im Länderbericht nachzulesen (12.2.4). Die fehlende Ausrichtung oder Abstimmung zwischen Sprachlehrplänen der Grund- und der Sekundarstufen ist ein Punkt, mit dem man sich dringend beschäftigen muss.

33 „In search of a consistent curriculum from elementary school through university“. JACET 46th Annual Convention. Hiroshima, 6–8 September 2007.

5.1.2 Bildungsstandards und der GERS

Als Leistungsindikatoren oder Beschreibungen von Lernergebnissen versuchen Bildungsstandards, die Transparenz und Kohärenz zu verwirklichen, welche auch die zugrunde liegenden Ziele des GERS sind. Bildungsstandards für Zweit- und Fremdsprachen mit dem GERS zu koppeln erscheint daher der offensichtlich richtige Weg zu sein, denn der GERS definiert die kommunikativen Sprachkenntnisse der LernerInnen oder NutzerInnen nach dem Prinzip, was diese LernerInnen oder AnwenderInnen in der Zielsprache *tun* können. In Österreich geschieht dies schon laufend. Am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) wurden an den GERS gebundene Bildungsstandards für Englisch (8. Schulstufe, Altersstufe 14 Jahre) entwickelt; dazu wurde eine Reihe von Aufgabenbeispielen erstellt, welche die Bildungsstandards konkreter machen, ferner wurden qualitätssichernde Maßnahmen für die Entwicklung von Übungen und Beispielaufgaben angewendet.³⁴ In ähnlicher Weise werden derzeit für die berufsbildenden Schulen Bildungsstandards entwickelt, die auch mit dem GERS kompatibel sind. Diese basieren auf den Bildungsstandards der Sekundarstufe I und bieten ebenfalls Aufgabenbeispiele. Bildungsstandards für Deutsch und für Mathematik (4. Schulstufe) sowie für Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch (8. Schulstufe) sind bereits entwickelt. Die Entwicklung von Standards für Englisch auf der 4. Schulstufe könnte ebenso dazu beitragen, Kontinuität zwischen den Lehrplänen herzustellen.

5.1.3 Standardisierte Reifeprüfung

Eine standardisierte Reifeprüfung, welche auf die Fertigkeiten „Hören“, „Sprechen“, „Lesen“ und „Schreiben“ fokussiert, wird gegenwärtig entwickelt und an einigen allgemein bildenden höheren Schulen pilotiert. Sie basiert auf dem neuen Lehrplan für die Oberstufe der AHS, nach welchem SchülerInnen in ihrer ersten Fremdsprache Niveau B2 in allen vier Fertigkeiten erreichen sollten. Die Einführung dieser neuen Prüfung wird einen weiteren Schritt in Richtung eines kompetenzbasierten Ansatzes darstellen und dazu beitragen, Lernergebnisse transparent und vergleichbar zu machen.

5.1.4 Einsatz des ESP für mehr Kontinuität

Wie in Kapitel 2 ausgeführt, waren Österreichs SprachlehrerInnen unter den ersten, die das Europäische Sprachenportfolio äußerst positiv aufnahmen. Österreich war und ist besonders produktiv beim Entwickeln von ESP-Modellen. Bisher sind folgende österreichische ESPs vom Europarat akkreditiert und validiert worden:

- 24.2001 – Modell für LernerInnen der Sekundar-Oberstufe (Pädagogisches Institut Wien)
- 58.2004 – Modell für LernerInnen der Altersstufe 10–15 (ÖSZ)
- 63.2004 – Modell für LernerInnen der Altersstufe 10–15 (Cernet)
- 68.2005 – Modell für LernerInnen der Altersstufe 14–18 (Pädagogisches Institut Wien)
- 88.2007 – Modell für LernerInnen der Altersstufe 15–19 (ÖSZ und CEBS)
- 91.2007 – Modell für erwachsene LernerInnen (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
- 94.2007 – Regionales Modell für LernerInnen der Grundschule, Altersstufe 6–10 (Stadtschurat für Wien)
- 99.2009 – Modell für LernerInnen der Altersstufe 6–10 (ÖSZ)³⁵

³⁴ Vgl. www.oesz.at/fss (25. Mai 2009).

³⁵ Ergänzung der Herausgeber, Mai 2009.

Österreich war auch in zwei länderübergreifende ESP-Projekte involviert: EuroIntegrELP (*Equal Chances to European Integration through the European Language Portfolio*/Gleiche Chancen für europäische Integration durch das Europäische Sprachenportfolio, 2005-2007) und CROMO (*Cross-border ELP Project Italy-Slovenia-Austria*, ein grenzüberschreitendes ESP-Projekt mit Beteiligung von Italien, Slowenien und Österreich). Das erstgenannte, ein EU-Sokrates-Projekt, zielt darauf ab, Mut zum Sprachenlernen zu machen, wobei das ESP als Instrument der Qualitätssicherung gehandhabt wird; das zweitgenannte – ein trilaterales, aus einer italienischen Initiative hervorgegangenes Projekt – entwickelte einen internationalen interkulturellen Zusatz zum ESP. Die ÖSZ Website bietet gute Unterstützung für den Einsatz der Europäischen Sprachenportfolios.

Trotz des offensichtlichen Engagements seiner ‚Fans‘ bleibt das ESP von der Mehrheit der SprachenerInnen an Österreichs Schulen unbenutzt. Damit ist Österreich nicht alleine: Dies ist auch in vielen anderen Mitgliedsstaaten des Europarates nicht anders. Laut dem Zwischenbericht 2006 des *Rapporteur General* für das ESP-Projekt³⁶ erwarteten die österreichischen Behörden, dass die einzelnen ESP-Modelle im Schuljahr 2007/2008 in den Händen von nicht mehr als 13.500 LernerInnen sein würden. Dies führt unmittelbar zur Frage: „Wie können Europäische Sprachenportfolios allen Kindern/SchülerInnen verfügbar und zugänglich gemacht werden?“ In Zusammenarbeit mit dem ÖSZ und CEBS plant das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, die Entwicklung von Strategien zur ESP-Implementierung zu unterstützen.

Das ESP könnte Teil einer Lösung für das Problem der mangelnden Kontinuität im schulischen Sprachenlernen sein. Andererseits hat es Skepsis gegeben, was den Einsatz des ESP in großem Maßstab betrifft. Die Einführung von Bildungsstandards, die völlig kompatibel mit dem GERS sind, könnte jedoch Grundlage einer Lösung sein. Das Europäische Sprachenportfolio soll seiner Absicht und Anlage nach die Entwicklung der LernerInnen-Autonomie wie auch interkulturelles Bewusstsein und individuelle Mehrsprachigkeit fördern; es schließt alle Zweit- und Fremdsprachen, die der ESP-Eigner/die ESP-Eignerin kennt, mit ein. Daher unterstützt es explizit einen umfassenden Ansatz von sprachlicher Bildung und Sprachenlernen. Beim Erkennen und Festlegen von Lernzielen, beim Beobachten und Betreuen des Lernprozesses und der Bewertung von Lernergebnissen wird der Nachdenkprozess durch Checklisten mit ‚Ich kann‘-Beschreibungen gefördert und in Gang gehalten. Diese sind in fünf kommunikative Fertigkeiten unterteilt: „Hören“, „Lesen“, „Mündliche Interaktion“, „Sprechen“, „Schreiben“; sie sind nach den Niveaustufen des GERS gereiht. Wären die Sprachlehrpläne im Rahmen eines nationalen Gesamtlehrplans *alle* in Form von Bildungsstandards verfasst, und wären die Bildungsstandards ihrerseits als kommunikative Repertoires mit Bestandslisten von *Can-do*-Deskriptoren aufbereitet, dann könnten diese Deskriptoren Checklisten ergeben, welche Ziele vorgeben und Selbstbeurteilung ermöglichen und in den verschiedenen ESP-Modellen genutzt werden können. Auf diese Weise wäre das ESP völlig in das Curriculum eingebettet und würde zum primären Werkzeug für die Weitergabe des Curriculums an die SchülerInnen. Diese Checklisten würden auch LehrerInnen leicht zugängliche Wege und Möglichkeiten aufzeigen, die Fortschritte ihrer SchülerInnen in Richtung Lehrplanziele strategisch zu planen. Dieser Ansatz wurde in Irland für den Unterricht von Englisch als Zweitsprache für SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Grundschulen verwirklicht: Das Curriculum ist eine einfache Bearbeitung der ersten drei Leistungsstufen des GERS, mit Deskriptoren, die altersadäquat sind und sich ausschließlich auf den Bereich des Schulunterrichts beziehen, im Besonderen auf die Teilnahme am Unterrichtsdiskurs. Das wichtigste Werkzeug der Curriculum-Umsetzung ist das Europäische Sprachenportfolio in einer Fassung, die Checklisten für 13 immer wiederkehrende Lernthemen der Grundschule enthält. Alles in allem finden sich mehr als 200 ‚Ich kann‘-Beschreibungen oder Deskriptoren: Diese machen als Ganzes das kommunikative Repertoire aus, welches ESP-SchülerInnen nach und nach entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, voll am Regelunterricht teilnehmen zu können.

36 Vgl. www.coe.int/portfolio – section on documentation (25. Mai 2009).

Abschließend: Es steht dafür, auf den potenziellen Wert des Europäischen Sprachenportfolios als Planungsinstrument aufmerksam zu machen, um standortbezogene Sprachunterrichtspolitik zu entwickeln und ihre Umsetzung nachzuverfolgen. Auf diese Weise eingesetzt, unterstützt das ESP auch die Förderung von individueller Mehrsprachigkeit, indem es SchülerInnen ermöglicht, ihr Sprachenkönnen in den Sprachen, die sie in der Schule lernen, aber auch ihre Kenntnisse von Sprachen, die nicht in der Schule gelehrt und gelernt werden, zu dokumentieren. Dadurch verschafft das ESP Minderheiten- und Migrantensprachen einen Status neben Englisch und anderen so genannten ‚großen‘ Sprachen.

5.2 Themen zur weiteren Berücksichtigung

- Folgende Punkte sollten Beachtung finden:
 - Eine gründliche Revision der Sprachlehrpläne ist in Angriff zu nehmen, wobei man besonders auf die Diskontinuitäten zwischen Bildungsbereichen Bezug nehmen sollte; ferner sind die erforderlichen Vorbedingungen für die Entwicklung eines nationalen Rahmenlehrplans für Sprachen zu bestimmen und bekannt zu geben;
 - die Entwicklung von Bildungsstandards für alle Fremdsprachen, die in österreichischen Schulen unterrichtet werden, wobei Beispiele und anderes praxisbezogenes Begleitmaterial (ähnlich wie von ÖSZ und CEBS bereits durchgeführt) erarbeitet werden;
 - dem ESP eine zentrale Rolle in der Umsetzung der Sprachlehrpläne zuzuschreiben;
 - LehrerInnen detaillierte Richtlinien für ein Beurteilungsprozedere zu bieten, welches dem Verständnis von Sprachenlernen und Sprachgebrauch angemessen ist, wie es der GERS fördert und wie es sich auch in den Bildungsstandards widerspiegelt;
 - effektivere Kommunikation zwischen den einzelnen Stufen des Bildungssystems herzustellen, nicht nur in der Curriculumsentwicklung und der LehrerInnenbildung, sondern auch unter LehrerInnen, die an Schulen arbeiten.

6 Bildungssprache(n) und Förderung für Deutsch (L1 und L2) und die Erstsprachen von MigrantInnen

6.1 Erläuterungen

6.1.1 Bildungssprache(n)

Sozialer Zusammenhalt ist eine Priorität für den Europarat und für die Regierungen seiner Mitgliedsstaaten. Zugang zu Bildung ist erforderlich, um voll an der Gesellschaft teilzuhaben: Dies bedeutet, dass der Sprache des Schulunterrichts eine Schlüsselrolle bei der Entscheidung zukommt, ob eine Person in die Gesellschaft integriert oder von ihr ausgeschlossen wird. Die Unterrichtssprache und die Muttersprache des Schülers/der Schülerin (wenn dies eine andere Sprache ist) legen auch den Grundstein für die erfolgreiche lebenslange Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit. In diesem Sinn über Sprachenlernen und sprachliche Bildung zu denken, dass es sich um ein breites, alles umfassendes Konzept handelt, welches im Prinzip der individuellen Mehrsprachigkeit verankert ist, bedeutet eine Absage an den traditionellen Ansatz, einzelne Sprachen isoliert voneinander zu behandeln.

Kapitel 1 betonte den Gedanken der individuellen Mehrsprachigkeit als zentrales Konzept der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik des Europarates, deren Zweck die Förderung gegenseitigen Verständnisses und des kulturellen Austauschs bei Erhaltung sprachlicher Vielfalt ist. Individuell mehrsprachige Kompetenz ist im allgemeinen uneinheitlich:³⁷ Typischerweise erreichen wir eine höhere Sprachkompetenz in *einer* Sprache als in den anderen Sprachen unseres individuellen Repertoires. Unser Kompetenzprofil wird also wahrscheinlich von einer Sprache zur anderen variieren. Darüber hinaus umfasst individuell mehrsprachige Kompetenz das gesamte sprachliche Repertoire einer Person, einschließlich der Muttersprache(n)/Erstsprache(n) sowie der Sprachen, die man außerhalb des formalen Bildungssystems gelernt hat.

Häufig wird angenommen, dass der LEPP-Prozess nur mit dem Fremdsprachenunterricht und den Minderheitensprachen zu tun habe. Obwohl Abschnitt 3.1.1 des Länderberichts auf die Tatsache verweist, dass Deutsch die offizielle Sprache Österreichs ist, wurde der Deutschunterricht in der ursprünglichen Fassung des Berichts nicht beschrieben, und er findet sich nicht unter den Themen, die zu besonderer Aufmerksamkeit oder Bedachtnahme Anlass geben, welche im dritten Teil des Berichts besprochen werden. Die Endfassung des Berichts enthält jedoch ein Addendum, das die Situation des Deutschen im österreichischen Schulsystem behandelt. Klarerweise würde eine langfristige nationale Sprachenpolitik, die sich der Erarbeitung eines umfassenden Sprachlehrplans verschreibt, die Entwicklung eines integrierten Ansatzes zum Unterricht aller Sprachen einschließlich

³⁷ Vgl. Trim, John, Brian North, Daniel Coste, und Joseph Sheils. Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. S. 133. Vgl. auch Anhang 1.

Deutsch als der primären Schul- oder Unterrichtssprache brauchen. In diesem Zusammenhang darf man anmerken, dass Österreich nur eine Universitätsprofessur für Didaktik aus Deutsch als Muttersprache an der Universität Klagenfurt hat. Es gibt daher nicht genug Forschung in diesem Bereich.

Eines der Erfordernisse, das beim *Language Policy Forum* (veranstaltet im Februar 2007 vom Europarat) genannt wurde, war eine detaillierte Erkundung der mittelbaren Auswirkungen, die der Ansatz der individuellen Mehrsprachigkeit auf Lehrplandesign und Inhalt haben würde. Dem entsprechend ist der Entwurf eines Leitfadens zur Entwicklung und Umsetzung mehrsprachiger Lehrpläne eine der Folgeaktivitäten, zu denen sich die Abteilung für Sprachenpolitik des Europarates bekennt und für die sie sich engagiert.³⁸ Hier ist auch anzumerken, dass das Europaratsprojekt zu Unterrichtssprachen (*Languages of School Education*) darauf abzielt, Werkzeuge zur Beschreibung und Beurteilung der Kompetenz in der/den Schul- oder Unterrichtssprache(n) zu entwickeln und Vorschläge zu bringen, die mehr Konvergenz und Kohärenz zwischen einzelnen Sprachen im Schullehrplan schaffen sollen.³⁹ Österreich ist, wie oben erwähnt, an diesem Projekt beteiligt.

In der Bildungsforschung wird weithin anerkannt, dass erfolgreiches Lernen in anderen Gegenständen des Schullehrplans, von Mathematik und Naturwissenschaften bis zu den musischen und kulturwissenschaftlichen Fächern und Geschichte, zu einem großen Teil von der Sprache abhängig ist, die als Unterrichts- und Lernmedium verwendet wird. Länder, in denen bilingualer Unterricht bzw. zweisprachig gebotene Bildung die Norm darstellt, sind sich dessen besonders bewusst, und dies ist auch eine wichtige Frage in den einzelnen Formen von CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), das ein in Österreich vertrautes Konzept ist.

6.1.2 Stützung aus L2 und L1 für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Qualitätsvoller Unterricht in der Sprache des Einwanderungslandes ist eine der großen Herausforderungen, denen sich Länder gegenübersehen, die eine erhebliche Zahl von Einwanderern aufnehmen und integrieren. Die Dringlichkeit, Einwanderern Zugang zur regulären Bildung anzubieten, versteht sich von selbst – da ein Nichterfüllen dieser Verpflichtung oder Versagen soziale Probleme mit sich bringt, deren Schwere gar nicht zu überschätzen ist. Während des LEPP-Prozesses wurde Deutschunterricht als Schlüsselvoraussetzung für Erfolg in Bildung und Erwerbsleben mehrfach betont. Gleichzeitig gilt, dass die einzelnen von Einwanderern als Muttersprachen gesprochenen Sprachen eine wertvolle Ressource darstellen, die stärker genutzt werden könnte. Hier lässt sich sinnvoll zwischen dem Anbieten von muttersprachlichem Unterricht für Einwanderer mit Blick auf Stützung des Deutschunterrichts (Deutsch als L2) und dem Anbieten von muttersprachlichem Unterricht als Selbstzweck unterscheiden. Der letztere Ansatz sieht die Sprachfertigkeit in der L1 als Wert an sich und als nationale Ressource. Internationale Forschung belegt, dass Unterricht aus L1 – statt eine Bürde zu sein, wie oft argumentiert wird – zu besseren Lernresultaten beitragen kann, unter der Bedingung, dass dieser über mehrere Jahre hinweg und in einem sprachenfreundlichen Umfeld stattfindet. Das Angebot von L1-Unterricht ab dem Kindergarten und während der Grundschule könnte eine zentrale Maßnahme bei der Umsetzung einer Bildungspolitik der Mehrsprachigkeit sein. In Schweden zum Beispiel hat die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Ressourcen für Einwanderersprachen staatliche Finanzierung erhalten, und es besteht eine (mit einem Preis ausgezeichnete) Website.⁴⁰

38 Ein Bericht über das Language Policy Forum und Einzelheiten über vorgeschlagene Folge-Aktivitäten sind zugänglich unter www.coe.int/lang – Abschnitt *Events* – 2007.

39 Zu Einzelheiten vgl. <http://www.coe.int/lang> – Abschnitt *Languages of Education* (25. Mai 2009).

40 Vgl. <http://modersmal.skolutveckling.se/projekt/index.php> (25. Mai 2009).

Beide österreichische Bundesministerien sehen die Deutsch-Kenntnisse der MigrantenschülerInnen als Thema von sehr hohem Stellenwert. Die Faktoren, die hier berücksichtigt werden müssen, sind unter anderem:

- Manche Einwanderer der dritten Generation beginnen die Schule ohne Deutschkenntnisse.
- In manchen Gebieten oder Bezirken gibt es Schulen, die mehr als 90% Migrantenkinder haben.
- Obwohl MigrantInnen ab den 1970er Jahren nach Österreich kamen, wurde der Förderunterricht in der deutschen Sprache erst in den 1990er Jahren begonnen, nach Pilotprojekten in den 1970er bis 1980er Jahren.
- MigrantenschülerInnen haben keinen Rechtsanspruch auf Förderunterricht aus Deutsch.⁴¹
- Regionale Behörden haben freie Hand in ihrer Entscheidung, welche Art und auf welcher Niveaustufe sie Förderung anbieten.
- Abgesehen von Wien wird Förderunterricht aus Deutsch gewöhnlich außerhalb des regulären Stundenplans angeboten.
- Das geringer werdende (oder bereits reduzierte) Angebot an Förderunterricht ist eine der Auswirkungen des Dezentralisierungsprozesses seit 2001.
- Schulen geben nicht gerne zu, dass sie Förderunterricht aus Deutsch anbieten, damit österreichische Eltern ihre Kinder nicht in eine andere Schule schicken.
- Die Curricula der PHs enthalten vielfach keine verpflichtenden Module zu Möglichkeiten und Wegen, wie man mehrsprachige Klassen managt.

Deutsch-Förderunterricht kann in einer beschränkten Anzahl von Schulwochenstunden auf verschiedenen Stufen erteilt werden. In der neuen Generation von Lehrplänen für berufsbildende technische Schulen wird Deutsch als Zweitsprache als Wahlfach angeboten. Die PISA-Statistik für Österreich weist dramatisch niedrigere Ergebnisse unter Einwanderern aus. Dies führt zu der Frage, ob die Erteilung von Förderunterricht aus Deutsch mit einer konkreten Anzahl von Schulstunden gekoppelt sein soll, oder mit dem Erreichen einer Mindeststufe der Sprachbeherrschung. In Norwegen zum Beispiel hat man vor kurzem einen Lehrplan für Norwegisch als Schulgegenstand eingeführt, der Standards in drei Stufen definiert, die in etwa A1, A2 und B1/2 entsprechen. SchülerInnen haben ein Recht auf sprachlichen Stützunterricht, bis sie die dritte Stufe erreicht haben, wonach sie in die Regelschulbildung eintreten.

Für die Beurteilung der Deutschkenntnisse von MigrantInnen sind Personen vor Ort zuständig, es bestehen keine nationalen Mindeststandards oder Beschreibungen eines solchen Standards der Kenntnisse, die für die einzelnen Stufen des Bildungssystems erforderlich sind. (Bildungsstandards für Deutsch sind mit Deutsch als L1 befasst.) Wie jedoch oben unter 2.5 angemerkt, hat das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bereits eine Initiative gesetzt, um Standards für Deutsch für 4- bis 5-jährige Kinder zu entwickeln, sowie Tests, um ihre Deutschkenntnisse zu beurteilen.

41 Einzelpersonen haben kein Recht, Stützunterricht aus Deutsch für ihr Kind/ihre Kinder zu fordern. Stützunterricht aus Deutsch basiert auf den Erfordernissen des Lehrplans und dem Schulorganisationsgesetz. (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/info1_2007.pdf, 25. Mai 2009)

6.1.3 CLIL: Fremdsprache als Arbeitssprache

Verschiedene Formen von CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, Fremdsprache als Arbeitssprache) sind bereits erfolgreich in Österreich umgesetzt worden. Eine solche Form ist Mini-CLIL, der ‚integrative‘ Ansatz, der im Englischunterricht in der Grundschule benutzt wird. Dies bedeutet, dass in der Volksschule der Gebrauch des Englischen in der schulischen Kommunikation in Gesprächen mit und unter den SchülerInnen zu integrieren ist. In Schulen, die diesen Ansatz verwenden, wird Englisch im 1. und 2. Schuljahr ausschließlich mit Hilfe von Mini-CLIL gelehrt (in einem zeitlichen Rahmen, der einer Wochenstunde entspricht), während im 3. und 4. Schuljahr eine zusätzliche Stunde Englischunterricht gegeben werden kann. Von Anfang an liegt der Haupt-Schwerpunkt auf den Fertigkeiten des Hörverstehens und Sprechens; im 3. und 4. Schuljahr werden Lesen und Schreiben eingeführt, aber mehr, um die weitere Entwicklung des Hörverstehens und Sprechens zu fördern als um ihrer selbst willen. Zusätzliche LehrerInnenfortbildung ist aber erforderlich, um die weitere Verbreitung von Mini-CLIL zu unterstützen. Wie oben unter 3.1.2 angemerkt, hat neuere Forschung jedoch Zweifel an der Effizienz von Mini-CLIL erhoben.

CLIL findet man auch in der Unter- und Oberstufe der Sekundarschulen, wo es eine besonders wichtige Rolle in berufsbildenden Schulen spielt. In Österreich – wie auch anderswo – mangelt es an Forschung und Entwicklung zu CLIL-Lehrplänen sowie an Lehr- und Lernmaterialien.⁴² Wie oben unter 2.2 angemerkt, hat sich Österreich verpflichtet, die Bologna-Erklärung umzusetzen, welche die Mobilität der Studierenden unter der Voraussetzung fördert, dass sie Studien im tertiären Sektor des Bildungssystems mittels einer Sprache betreiben können, die nicht ihre Muttersprache ist. In diesem Zusammenhang darf man eine an der Universität Salzburg entwickelte Variante von CLIL erwähnen, die als Hilfestellung für ausländische Studierende Kursmaterialien in zwei Sprachen (Deutsch und Englisch) verwendet. So können diese ihre Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache überwinden. Dies ist ein Ansatz, den sich nützlicherweise auch andere Universitäten in Österreich und anderswo zu eigen machen könnten.

Jede sprachenbezogene Bildungspolitik, die sich dem Ideal der individuellen Mehrsprachigkeit verschreibt, muss Wege und Möglichkeiten finden, mehr Sprachen(lernen) in das System einzuführen, ohne den Anschein zu erwecken, die offensichtliche und weiterhin geltende Wichtigkeit des Englischen zu schmälern. CLIL ist eine Möglichkeit (unter mehreren), dieser Herausforderung nachzukommen, da es die Entwicklung der Beherrschung einer Fremdsprache mit dem Erlernen eines anderen Gegenstandes verbindet, ‚verschmilzt‘, und daher mehr Zeit für den Unterricht aus anderen Sprachen zur Verfügung lässt.

„Allgemeines‘ Sprachenlernen – um seiner selbst willen, wenn man das so sagen kann – lässt sich nur bis zu einem bestimmten Niveau betreiben; darüber hinaus entwickelt sich Sprachbeherrschung notwendigerweise in Richtung spezialisiertere Themen und Bereiche des Sprachgebrauchs. Dies lässt sich deutlich an den allgemeinen Niveaustufen des GERS ablesen: A1, A2 und B1 beschreiben fortschreitende Entwicklungsstadien in der ‚Überlebensfähigkeit‘ der LernerInnen, wogegen B2 das Niveau darstellt, ab welchem LernerInnen die Sprache zur Erreichung offensichtlich eher akademischer oder fach- und berufsorientierter Ziele einsetzen können. Dies lässt sich zum Beispiel für die Fertigkeit „Schreiben“ an den kurzgefassten Beschreibungen auf den Stufen B1 und B2 veranschaulichen:⁴³

42 Mewald, Claudia. „A comparison of oral foreign language performance of learners in CLIL and in mainstream classes at lower secondary level in Lower Austria“. Ed. C. Dalton-Puffer & U. Smit. *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007. S. 139-178.

43 Vgl. Trim, John, Brian North, Daniel Coste, und Joseph Sheils. *Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. S. 36.

B1 – Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

B2 – Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

Ein effektives Fremdsprachencurriculum, das über B1 hinausgeht, aber keinen Übergang zu einer Form von CLIL herstellt, ist kaum vorstellbar. Diese Überlegung wird in jeder übergreifenden Revision oder Neukonzeption der österreichischen Sprachunterrichtspolitik und ihrer Verwirklichung zu berücksichtigen sein, denn dieses Prinzip bedeutet gleichzeitig ganz klar, dass ein größerer Zeitaufwand für das Sprachenlernen an und für sich – also um seiner selbst willen – kaum zu dramatisch besseren Ergebnissen führen wird.

6.2 Themen zur weiteren Berücksichtigung

- Folgende Themen sollten Beachtung finden:
 - Miteinbeziehen aller im schulischen Kontext beteiligten Sprachen in eine künftige nationale Strategie oder einen gesamtösterreichischen Aktionsplan zum Sprachunterricht und zur sprachlichen Bildung.
 - Die Förderung von Forschung, die sich ausdrücklich auf die Berücksichtigung aller Sprachen im Bildungsprozess bezieht.
- Auch die folgende Frage, die im Länderbericht gestellt wird, sollte beachtet und überdacht werden:
 - 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(n) kontinuierlich weiterentwickeln?
- Wichtig sind auch die folgenden Punkte:
 - Möglichkeiten schaffen, das Sprachenkönnen von Kindern mit Migrationshintergrund sowohl im Deutschen wie auch in ihrer Muttersprache zu entwickeln, um persönliche Entwicklung zu fördern und gleichzeitig, um Österreichs sprachliches Kapital zu erhöhen;
 - Kindern mit Migrationshintergrund je nach ihren Bedürfnissen Deutsch-Stützunterricht bieten, statt diesen auf eine festgelegte Anzahl von Stunden zu beschränken;
 - die Beauftragung von Arbeiten zur Entwicklung von CLIL-Lehrplänen sowie Lehr- und Lernmaterialien;
 - die Ausweitung von CLIL auf andere Sprachen (nicht nur Englisch).

7 Minderheitensprachen und bilingualer Unterricht

7.1 Erläuterungen

In Österreich wurden mehrere unterschiedliche Modelle bilingualen Unterrichts entwickelt, von Eliteprogrammen (die auf Deutsch/Englisch fokussieren) über Programme, die Sprachen autochthoner Minderheiten zum Thema haben, bis zum Angebot von Migrantensprachen. Was die beiden letzterwähnten Fälle betrifft, so stellt sich die Frage, ob es die Aufgabe einer zweisprachigen Erziehung ist, die Zweisprachigkeit der Gesellschaft zu erhalten oder sogar weiter auszubauen.

Es besteht wachsendes Interesse an bilingualen Unterricht auf Grundschulniveau, anscheinend aus dem Wunsch, die Minderheiten und Eltern zustehenden Rechte im Bereich schulischer Bildung tatsächlich umzusetzen. Kinder aus autochthonen Volksgruppen weisen unterschiedliche Kompetenzen in der Sprache ihrer Gruppe auf: Manche sprechen fließend, andere können Gesprochenes verstehen und wieder andere beginnen erst in der Schule, die betreffende Sprache zu erlernen. Es gibt z. B. eine allgemein bildende höhere Schule, die vier Sprachen anbietet – Deutsch, Slowenisch, Italienisch und Englisch – und Portfolios, SprachassistentInnen, Projektarbeit und die Zusammenarbeit mit Partnerschulen in anderen Ländern in vollem Ausmaß nutzt. Die Tatsache, dass auch SchülerInnen aus einsprachigen Familien diese Schule besuchen, zeigt, dass die Förderung einer Minderheitensprache im Bildungswesen zum sprachlichen Kapital einer Gesellschaft beitragen und gleichzeitig das Verschwinden jener Grenzen einleiten kann, welche die Minderheit von der Mehrheitsgesellschaft trennen können. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass berufsorientierte bilinguale Schulen mehrere Sprachen anbieten und Pflichtpraktika oder Schulungen im Ausland absolviert werden können.

7.1.1 Autochthone Minderheiten einschließlich Roma

Österreich ist eines der Länder, welche die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ratifiziert haben.⁴⁴ Neben anderen Zielen ist mit dieser Charta beabsichtigt, so weit wie in vernünftiger Weise machbar sicherzustellen, dass regionale oder Minderheitensprachen im Bildungswesen und in den Medien verwendet werden und dass ihre Verwendung im Kontext von gesetzlichen Agenden, in Verwaltungsbelangen, im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben sowie in kulturellen Angelegenheiten und im Austausch über Grenzen hinweg erlaubt ist und unterstützt wird.

In Artikel 8 des Österreichischen Bundesverfassungsgesetzes heißt es:

1. Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik.

44 Vgl. <http://www.coe.int/minlang> (25. Mai 2009).

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 (ÖGS) ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze.

Die Umsetzung ist nicht ganz einheitlich: sie ist von Sprache zu Sprache und von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich.

In Österreich sind sechs autochthone ethnisch-sprachliche Gruppen als solche anerkannt: die kroatische Volksgruppe im Burgenland, die slowenische(n) Volksgruppe(n) in Kärnten und in der Steiermark, die ungarischen Volksgruppen im Burgenland und in Wien, die tschechischen und slowakischen Volksgruppen in Wien und die Roma im Burgenland. Slowenisch, Ungarisch, Tschechisch und Slowakisch sind Nachbarsprachen, wogegen Burgenland-Kroatisch die von den Nachkommen der im 16. Jahrhundert in das Burgenland ausgewanderten KroatInnen gesprochene Sprache darstellt, die sich von der in Kroatien gesprochenen Varietät in bestimmten Dingen unterscheidet. Hier ist anzumerken, dass laut Volkszählung von 2001 jüngere Mitglieder dieser Gruppe mehr und mehr die Tendenz haben, sich in die Mehrheitsbevölkerung zu integrieren und dabei ihre charakteristische sprachliche und kulturelle Identität aufzugeben.⁴⁵

Kroatisch, Ungarisch, Slowenisch

Unterschiede, die von einem Bundesland zum anderen und von einer Sprache zur anderen bestehen, sind wahrscheinlich bloß formale, die auf die betroffenen Bevölkerungsgruppen keine negativen Auswirkungen haben. Hier einige Beispiele für solche Unterschiede:

- Für die Organisation des Kindergartenwesens sind in Österreich die Länder zuständig, nicht die Bundesregierung oder die Bundesbehörden. Im Burgenland regelt ein Kindergartengesetz ‚die bilinguale Erziehung im Kindergarten‘ und sichert ‚die Betreuung der Kinder in der Volksgruppensprache in einem Mindestausmaß‘, wogegen in Kärnten ein Kindergartenfondsgesetz ‚Richtlinien für die sprachpädagogischen Konzepte der Träger von zwei- oder mehrsprachigen Kindergärten festlegt‘ (Länderbericht 3.1.3).
- Im schulpflichtigen Alter gelten Kinder im Burgenland automatisch für den bilingualen Schulunterricht angemeldet, jedoch kann ihre Teilnahme durch ihre Eltern storniert werden; in Kärnten haben zwar alle Kinder ein Recht auf bilingualen Unterricht, doch müssen ihre Eltern die Initiative ergreifen und sie anmelden.

In diesen beiden Bundesländern funktioniert das Angebot von Kroatisch und Slowenisch gut, wie aus folgenden Fakten ersichtlich: Grundschulen, die bilingualen Unterricht anbieten, sind zahlreich vorhanden; die Zahl der Kinder, die bilinguale Klassen besuchen, sowie der Prozentsatz von Kindern aus ethnischen Minderheiten in diesen Klassen und das Vorhandensein von Sekundarschulen ist hoch. Das Kroatische Kultur- und Dokumentationszentrum in Eisenstadt hat Sprachkurse nicht nur für Kroatisch, sondern auch für Ungarisch und Romanes konzipiert. Einige Berufsschulen in Grenznähe zur Tschechischen Republik und zur Slowakei bieten Kurse aus Tschechisch bzw. aus Slowakisch an.

⁴⁵ Reiterer, A. F. *Volkszählung 2001, Textband. Die demographische, soziale und wirtschaftliche Struktur der österreichischen Bevölkerung*. Wien: Statistik Austria, 2007.

Romani

1993 wurde ein Projekt in Angriff genommen, um das Burgenland-Romani zu kodifizieren und Lehrmaterial zu entwickeln. Romani (d. i. Roman oder Romanes) wird auf freiwilliger Basis an Schulen unterrichtet. Nicht alle SchülerInnen, die Roma sind, nehmen am Romani-Sprachunterricht teil, da manche Eltern der Meinung sind, Deutsch und Englisch seien wichtiger als Romani. Wie auch bei anderen sprachlichen Minderheiten kommen die Kinder mit sehr unterschiedlichen Sprachkenntnissen in die Schule. Die weite geografische Streuung der burgenländischen Roma-Bevölkerung stellt ein organisatorisches Problem dar, welches durch den ‚Roma-Bus‘ kreativ gelöst wird.

Österreichische Expertise hat zu dem konsultativen Prozess mit beigetragen, der zur Entwicklung eines Rahmencurriculums des Europarates für Romani⁴⁶ führte. Dieses wird derzeit (zum Zeitpunkt der Niederschrift des vorliegenden Profils) in einzelnen Bildungseinrichtungen und Bildungsbereichen in zehn Mitgliedsstaaten des Europarates pilotiert.

7.1.2 Gehörlose

Grundsätze des Gehörlosenunterrichts und der Gehörlosenbildung

Kinder, die mit einem uneingeschränkten Hörvermögen geboren werden, beginnen die Sprache ihrer häuslichen Umgebung von Geburt an zu lernen. Die Sprachentwicklung erfolgt in Stufen, die genau dokumentiert sind und die man sehr gut kennt und versteht. Der Erwerb einer Muttersprache ist ein wesentlicher Bestandteil der kindlichen Entwicklung; er ist daher von der frühen kognitiven Entwicklung nicht zu trennen. Wörter, Wendungen und dann komplexere Strukturen geben Kindern die Möglichkeit, mit anderen zu kommunizieren, aber auch die Welt, in der sie sich befinden, sprachlich darzustellen, zu verstehen und über sie nachzudenken.

Gehörlose Kinder gehörloser Eltern (schätzungsweise etwa 10% der Gehörlosenpopulation) erwerben typischerweise die Gebärdensprache ihrer häuslichen Umgebung und durchlaufen Entwicklungsstufen, die den Meilensteinen sehr ähnlich sind, die man für die Entwicklung der gesprochenen Sprache bei Kindern mit intaktem Gehörsinn festgestellt hat. Mit anderen Worten wird die frühe kognitive Entwicklung solcher Kinder durch den Erwerb einer Erstsprache gefördert, doch ist diese visuell-räumlich und nicht auditorisch-stimmlicher Art. Diese Tatsache stützt das Argument, dass Gebärdensprachen denselben rechtlichen und gesellschaftlichen Status zuerkannt erhalten sollen wie gesprochene Sprachen.

Was gehörlose Kinder hörender Eltern betrifft, sieht man sich sehr vielfältigen und komplexen Umständen gegenüber. Der wichtigste Faktor ist das Alter, in dem eine Hörschädigung eintritt, ob bei der Geburt oder später; im zweiten Fall, ob vor oder nach dem kindlichen Kontakt mit gesprochener Sprache. Weitere signifikante Faktoren sind der Grad der Hörschädigung, die allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes, mögliche zusätzliche Behinderungen und die Sprachsituation zu Hause – alle diese Umstände wirken sich auf Erziehung und Bildung des Kindes aus.

Aus diesen Tatsachen sind zwei Schlüsse zu ziehen. Erstens: *Die* eine, einzige Kommunikationsform oder Methode, die für Unterricht und Bildung aller Kinder mit eingeschränktem Gehörsinn geeignet wäre, gibt es nicht. Wo gesprochene Sprache wahrgenommen und durch Anwendung von Gebärden verstärkt werden kann, ist Oralismus (Lautspracherziehung) in der Fassung der manch-

46 Das Curriculum Framework for Romani ist abrufbar unter www.coe.int/lang – Abschnitt *Minorities and Migrants*.

mal so genannten ‚totalen Kommunikation‘ eine vernünftige Lösung. Dieser Zugang nutzt nämlich jene Sprach- und Kommunikationsfertigkeiten, die das Kind in seiner häuslichen Umgebung bereits zur Verfügung hatte oder hat, und baut auf diesen auf. Wenn andererseits ein Kind mit schwerer Hörstörung gesprochene Sprache nicht wahrnehmen kann, muss ‚totale Kommunikation‘ und jeder andere auf gesprochener Sprache basierende Ansatz durch Gebärdensprache ersetzt werden: Diese stellt das einzige Mittel sprachlicher Kommunikation dar, welches einem stark hörgeschädigten oder gehörlosen Kind *unmittelbar* zugänglich und daher das geeignete primäre Medium für Kommunikation, Unterricht und Bildung ist.

In den meisten europäischen Ländern sind und bleiben Unterricht und Bildung gehörloser Kinder vorwiegend ‚oral‘, auf gesprochener Sprache beruhend. In dem Ausmaß jedoch, in dem Gebärdensprachen und ihr linguistischer Status volle Anerkennung erfahren, wird ihnen zunehmend derselbe rechtliche Status zuerkannt wie gesprochenen Sprachen. Gleichzeitig besteht eine steigende Tendenz, bilinguale Ansätze zu Unterricht und Bildung von Kindern mit schwerer Höreinschränkung zu entwickeln, wobei die Gebärdensprache des jeweils eigenen Landes die L1 des Schülers/der Schülerin ist. Die schriftliche Form der National- oder Staatssprache wird als L2 eingeführt, und zwar mit der Absicht, dass die betreffenden SchülerInnen in angemessener Zeit eine ausgewogene, gefestigte Zweisprachigkeit entwickeln, die die Gebärdensprache in der persönlichen und unterrichtlichen Interaktion verstehen und einsetzen sowie die Staatssprache lesen und schreiben können, um auf Bildungswissen zuzugreifen, dieses zu verarbeiten und weiterzugeben.

In den letzten Jahren waren in der Diskussion über Gehörlosen-Bildung Cochlear-Implantate stark präsent, die einer großen Zahl von gehörlosen Kindern sowie Kindern mit Höreinschränkung großen Nutzen bringen. Soviel ist unbestritten, und die Vorteile werden im Rahmen von weiteren wissenschaftlichen Entdeckungen und technologischem Fortschritt aller Wahrscheinlichkeit nach noch zunehmen. Nichtsdestoweniger sollte die Entwicklung bilingualer Erziehung und Bildung für Gehörlose aus folgenden Gründen in diese Überlegungen mit einbezogen werden:

1. Nicht alle gehörlosen Kinder können ein Cochlear-Implantat erhalten.
2. Mangel an Forschung bedeutet, dass man wenig über den Spracherwerb von Kindern mit Cochlear-Implantat weiß.
3. Es ist höchst wünschenswert, Kontakte zwischen gehörlosen Kindern und anderen gehörlosen Personen in ihrem Umfeld weiterhin zu ermöglichen und aufrecht zu halten.
4. Wenn bilinguale Erziehung und Bildung für Kinder mit Gehörsinn von Vorteil ist, besteht kein Grund zur Annahme, dass diese nicht auch gehörlosen Kindern Nutzen bringen wird.

Die Situation in Österreich

Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) erhielt im Jahr 2005 volle rechtliche Anerkennung. Der neue Lehrplan für gehörlose Kinder, der im Schuljahr 2008/09 in Kraft treten soll, berücksichtigt die individuellen Kommunikationsbedürfnisse gehörloser und schwer hörgeschädigter Kinder, indem er ‚individuell zugeschnittene‘ Angebote und Ansätze bietet. Die Möglichkeit, bilinguale Klassen in einem Regelschulambiente einzurichten, hängt von einer Anzahl von Faktoren ab, unter anderem von der Zahl der gehörlosen oder schwer hörgeschädigten SchülerInnen gleichen Alters in einer Region, von der Wahl der Eltern, was den Schultyp betrifft, sowie vom bevorzugten linguistischen Ansatz.

Derzeit wird bilingualer Unterricht an Sonderschulen für gehörlose Kinder in Wien, Salzburg, Graz und Linz sowie an zwei Berufsschulen in Wien angeboten. Eine spezielle Ausbildung für LehrerInnen von Gehörlosen und schwer Hörgeschädigten wurde von den ehemaligen PAs und PIs angeboten. Im Frühjahr 2008 führte die PH Niederösterreich einen neuen Lehrgang (Dauer: fünf Semester) für LehrerInnen von gehörlosen SchülerInnen sowie SchülerInnen mit Hörschädigung ein. Fortbildungskurse aus ÖGS werden von den PHs so bald wie möglich angeboten werden.

Während des LEPP-Prozesses gab die österreichische Gemeinschaft der Gehörlosen ihrer sehr großen Besorgnis über die allgemein niedrige Bildungsleistung von gehörlosen Kindern und Jugendlichen Ausdruck und verwies auf den ernstzunehmenden Mangel an gehörlosen Lehrpersonen sowie an hörenden LehrerInnen, welche die ÖGS fließend beherrschen. Derzeit sind etwa 25 gehörlose Studierende an österreichischen Universitäten inskribiert (ein sehr kleiner Teil der gesamten Gehörlosenpopulation), und diese erhalten Dolmetscherdienste für nicht mehr als einen Kurs pro Semester – tatsächlich ist für gehörlose Studierende die Dolmetschung *aller* Kurse erforderlich.⁴⁷

2006/07 wurde eine Studie durchgeführt,⁴⁸ um den Gebrauch der ÖGS in Regelschulen und in Schulen für Gehörlose zu dokumentieren, die Qualität der LehrerInnenschulung für Gehörlosenunterricht und Bildung zu prüfen und um die Situation gehörloser StudentInnen und den Status der ÖGS als Forschungsgegenstand an der Universität Wien zu untersuchen. Wie die Studie feststellt, mangelt es in der Gehörlosenbildung in Österreich an Strategien und an einer gemeinsamen Terminologie, was dazu führt, dass gehörlose und hörgeschädigte Kinder nicht den gleichen Zugang zu Bildung haben wie hörende Kinder. Die Österreichische Gebärdensprache wird in der Gehörlosenbildung nicht als sprachliche Ressource gesehen und hat aktuell keine Bedeutung im Lehrplan für Gehörlosenschulen. An der Universität bedeuten Mangel an DolmetscherInnen und unzureichende finanzielle Unterstützung, dass gehörlose Studierende keinen unbeschränkten Zugang zu Information und Wissen haben. Andererseits gibt es zunehmend Nachfrage nach ÖGS-Kursen am Sprachenzentrum der Universität Wien und an anderen Institutionen sowie wachsendes Interesse von studentischer Seite an Forschung zu ÖGS als Minderheitensprache. Seit 2008/09 bietet die Universität Wien ein ‚Erweiterungscurriculum‘ für Studierende der Linguistik und zum Sachbereich Bildung für Menschen mit besonderen Bedürfnissen (sog. Sonderpädagogik) an. Dies ist ein weiteres Ergebnis des österreichischen LEPP-Prozesses. Die Universität bietet jedoch noch keinen Forschungsrahmen für ÖGS: Dieser ist aber erforderlich, um die Entwicklung von qualitativvollen ÖGS-Kursen zu fördern und den Status der Sprache nachdrücklich zu festigen.

Wie der Länderbericht anmerkt, gab es ‚bilingualen Unterricht in ÖGS und Deutsch nur im Rahmen von drei Schulversuchen, die alle in der Zwischenzeit eingestellt wurden.‘ Diese Pilotprojekte wurden in Regelschulen durchgeführt, und eines davon – ‚Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) in der bilingualen Volksschulklasse‘ – wurde im Jahr 2003 mit dem Europasiegel für Innovative Sprachenprojekte (ESIS) ausgezeichnet.

Die Ausweitung bilingualer Bildung für Gehörlose hängt entscheidend von der Aufstockung der verfügbaren LehrerInnen ab, die ÖGS und Deutsch fließend beherrschen. Beim Runden Tisch im März 2008 wies der Österreichische Gehörlosenbund (ÖGLB) darauf hin, dass die derzeit verfügbare Schulung aus ÖGS – im Ausmaß von 75 Stunden – unzureichend ist und argumentierte, dass diese auf 520 bis 570 Stunden erhöht werden sollte. Wie der Österreichische Gehörlosenbund weiters

47 Gemäß dem Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz 2005 sollten Institutionen der LehrerInnenbildung die Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderung berücksichtigen und angemessene Beurteilungsmethoden bieten (PH-Organisationsgesetz, §§ 9(14), 63(7)).

48 Krausneker, V. & K. Schalber. *Sprache macht Wissen*. Ein Projekt, das vom Innovationszentrum der Universität Wien initiiert und durch das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum und die Universität Wien finanziert wurde. Der veröffentlichte Bericht ist abrufbar unter <http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=8618> (25. Mai 2009).

dringend geltend machte, sollte die Beherrschung der ÖGS von Seiten der LehrerInnen einer Prüfung unterzogen werden. Ferner sollten LehrerInnen der ÖGS und solche, die kontrastive Grammatik unterrichten, zusätzlichen Unterricht aus ÖGS erhalten, und man sollte zwischen ÖGS als verfassungsmäßig anerkannter Sprache und anderen Handzeichensystemen wie etwa LBG (Lautsprachbegleitendes Gebärden) klar unterscheiden.

7.2 Themen zur weiteren Berücksichtigung

7.2.1 Autochthone Minderheiten einschließlich Roma

- Folgende Fragen, die im Länderbericht angesprochen wurden, sollten Beachtung finden:
 - Wie kann das Lernen von Nachbarsprachen und/oder von Regional- oder Minderheitensprachen sichergestellt und unterstützt werden?
 - Wie können *native speakers* in größerem Maße mit einbezogen werden?
 - Welche Maßnahmen sollten gesetzt werden, um *native speakers* (besonders muttersprachliche LehrerInnen in Österreich) mit mehr linguistischem und pädagogisch-didaktischem Wissen auszustatten?
 - Welche Schritte müssten von Seiten öffentlicher Einrichtungen der LehrerInnenausbildung und -fortbildung gesetzt werden, um die bestmöglichen Bedingungen zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit im Bereich des Sprachenlernens und -lehrens zu schaffen? Solche Einrichtungen wären: Institutionen zur Aus- und Fortbildung von KindergartenpädagogInnen, Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, die Ausbildung für Sozialwissenschaften und Sozialberufe anbieten.
 - Wie kann in unterschiedlichen Schultypen die Gleichstellung der *native-speaker-teachers* mit den österreichischen LehrerInnen gewährleistet werden?
- Berücksichtigt werden sollte auch:
 - Die Harmonisierung gesetzlicher Bestimmungen mit Fokus darauf, dass Angebot, Einschreibbestimmungen und andere Schlüsselfaktoren im ganzen Land dieselben sind.
 - Maßnahmen, die das sprachliche und kulturelle Erbe der autochthonen Minderheiten auch in Zukunft sicherstellen sollen, wobei auf den Trend zur Assimilation und zur Aufgabe sprachlicher und kultureller Eigenart (wie durch Volkszählung 2001 festgestellt) Bedacht zu nehmen sein wird.
 - Möglichkeiten und Wege zu finden, auf dem Interesse für Ungarisch und Slowenisch, das sich seit Ungarns und Sloweniens Beitritt zur Europäischen Union entwickelt hat, aufzubauen.
 - Schritte zur Behebung des LehrerInnenmangels für Minderheitensprachen (einschließlich Nachbar- und Migrantensprachen) setzen, indem man Umschulung für *native speakers* dieser Sprachen anbietet, die bereits über eine Lehrqualifikation für eine Lebende Fremdsprache verfügen.

- Weitere Recherchen zu der Feststellung, dass Lernergruppen von unterschiedlicher Sprachkompetenz in Romani-Klassen kein ernsthaftes Problem darstellten, solange nur das Unterrichtsgeschehen den weiter fortgeschrittenen LernerInnen erlaubt, den anderen weniger fortgeschrittenen SchülerInnen zu helfen. Dies ist ein wichtiger pädagogisch-didaktischer Punkt, der für das Lehren und Lernen anderer Minderheitensprachen von Belang ist.

7.2.2 Gehörlose

- Ausgehend von der Studie, die das Innovationszentrum der Universität Wien erstellt hat, ist weitere Forschung erforderlich, um ein vollständiges Bild der Situation der Gehörlosenbildung zu erhalten. Dies kann auch einzelne andere Perspektiven ins Blickfeld holen.
- Beachtung sollten folgende Maßnahmen finden:
 - Weiterentwicklung bilingualer Gehörlosenbildung, die eine signifikant höhere Anzahl von LehrerInnen benötigen wird, welche ÖGS und Deutsch beherrschen.
 - Entwicklung von Lehrgängen und Schulungsprogrammen für gehörlose LehrerInnen mit ÖGS-Gebärdensprache als Muttersprache.
 - Empirische Untersuchungen von Entwicklungen in der bilingualen Gehörlosenbildung.
 - Erhöhung der Stundenanzahl, die dem ÖGS-Unterricht für künftige GehörlosenlehrerInnen gewidmet ist.
 - Erhöhung der Zahl von gehörlosen Studierenden an österreichischen Universitäten und Sicherstellung ihres unbeschränkten Zugangs zu Information und Wissen haben.
 - Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für ÖGS-Forschung an mindestens einer österreichischen Universität.

8 Ein Blick in die Zukunft

8.1 Allgemeine Überlegungen

Der Länderbericht unterstützt sehr deutlich die Entwicklung eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung. Ein nationales Gesamtkonzept setzt jedoch eine nationale Strategie voraus, die alle Bereiche und Herausforderungen berücksichtigt, die im Zuge des LEPP-Prozesses besprochen wurden. Eine nationale Strategie muss im Detail als ein engmaschiges Netzwerk von Aktionsplänen ausgearbeitet werden, wobei jeder Aktionsplan mit eigenem Zeithorizont, Finanzierungsquellen und empirischen Evaluationskriterien ausgestattet sein soll. Im Prozess der Strategieentwicklung wird eine Reihe von Schlüsselfragen sorgfältig zu überlegen sein, um erfolgreiche Bildungsinnovation zu erreichen. Folgende Fragen gehören zu den wichtigsten:

- In welchem Maß kann eine nationale Strategie des Sprachunterrichts und der sprachlichen Bildung als *top-down*-Prozess entwickelt und umgesetzt werden?
- Wie lässt sich eine Dynamik von der Basis aus entwickeln, die zu gemeinsamem Handeln mit EntscheidungsträgerInnen führt, um die reichlich vorhandene Expertise in vollem Ausmaß zu nutzen und den berechtigten Ansprüchen aller Betroffenen und Beteiligten gerecht zu werden?
- Wie können Bundes- und Landesbehörden (oder regionale Körperschaften) zusammenarbeiten, um einige der Ungleichheiten sowie mangelnde Kontinuität und Widersprüchlichkeiten, wie sie das gegenwärtige System aufweisen, zu überwinden und dem ‚Kasterldenken‘ entgegen zu wirken?
- Welche Rollen kommen den einzelnen Beteiligten und Betroffenen bei der Entwicklung und Umsetzung einer nationalen Strategie des Sprachunterrichts und der sprachlichen Bildung zu und wie sichert man ihr positives Engagement und ihre aktive Unterstützung?
- Wie lassen sich die Auswirkungen von Innovation bewerten und nach welchen Kriterien kann man Nachhaltigkeit beurteilen?
- Wie kann die für Österreichs Zukunft ganz zentrale Bedeutung des Sprachunterrichts und der sprachlichen Bildung der allgemeinen Öffentlichkeit zur Kenntnis gebracht und zum Gegenstand einer konstruktiven öffentlichen Debatte gemacht werden?
- Welche Rolle sollen wirtschaftliche Überlegungen („die Kräfte des Marktes“) bei der Entwicklung und Umsetzung einer nationalen Strategie spielen? Da bekanntlich Bildungsbestrebungen oft in eine andere Richtung als ‚der Markt‘ gehen, muss die Frage erlaubt sein, ob es nicht Grenzen für die Sprachenpolitik eines Landes gibt, die sie nicht überschreiten sollte, auch nicht im Versuch, Markttrends zu prägen?

- Wie kann eine nationale Strategie zur Förderung des Sprachunterrichts und der sprachlichen Bildung erarbeitet werden, die der individuellen Mehrsprachigkeit und ihrer Verwirklichung eine zentrale Rolle zuschreibt, wenn das Ideal der individuellen Mehrsprachigkeit noch nicht fest im österreichischen Bewusstsein – auch nicht im europäischen – verwurzelt ist?

Konsens besteht darüber, dass das ÖSKO eine zentrale Rolle in der Beantwortung dieser und anderer Schlüsselfragen spielen soll, obwohl man die Zusammensetzung und den Aufbau dieses Gremiums und seine Beziehung zu den Ministerien sorgfältig überlegen müssen. Wie im Addendum im Länderbericht vorgeschlagen, sollte man Überlegungen anstellen, das ÖSKO und seinen Auftrag zu erweitern, um Deutsch als Muttersprache, als Staatssprache und als Unterrichtssprache einzubeziehen.

Dem vorliegenden LEPP-Profil liegt eine umfassende Sicht des Sprachunterrichts und der sprachlichen Bildung zugrunde, welche *alle* Sprachen mit einschließt, auch die Staats- oder Unterrichtssprache(n). Es besteht Konsens, dass eine nationale Strategie des Sprachunterrichts und der sprachlichen Bildung grundlegend dieselbe Perspektive haben sollte, und dass diese sich über alle Teilbereiche und Stufen des Schulunterrichts und des Bildungswesens erstrecken soll: Kindergarten, Grundschule, Unter- und Oberstufe der Sekundarschulen, berufliche und universitäre Bildung, firmeninterne Angebote und Erwachsenenbildung, private ebenso wie öffentliche Einrichtungen. Es ist wichtig, im Besonderen die Erwachsenenbildung in einer nationalen Strategie mit an Bord zu haben, da einsichtigerweise kein Schulsystem alle fremdsprachlichen Bedürfnisse eines Landes erfüllen kann. Auf jeden Fall wird es eine beträchtliche Anzahl von Personen geben, die vor 15 oder mehr Jahren ihre schulische Bildung vielleicht ohne ausreichendes Angebot zum Sprachenlernen beendet haben. Kompensieren lässt sich dies nur durch Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Bildungsreform ist für jede Regierung ein großer Schritt. Wie nötig Reform ist, sollte gut dokumentiert sein, bevor man den damit einhergehenden Prozess selbst in Angriff nimmt. Der Länderbericht enthält eine Fülle von Informationen, die vor dem LEPP-Prozess der Öffentlichkeit nicht zugänglich waren; der Profildesignprozess hat offensichtlich dazu beigetragen, eine weitreichende öffentliche Diskussion anzuregen. Nichtsdestoweniger ist die Verbreitung der Ergebnisse des LEPP-Prozesses sorgfältig zu planen.

8.2 Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Die aktuellen Schwerpunktbereiche des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur auf dem Gebiet der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik sind folgende:

- Diversifizierung (Minderheiten-, Nachbar- und Migrationssprachen)
- Kontinuität
- Frühes Sprachenlernen
- Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung von SprachlehrerInnen
- Förderung von Deutsch als Unterrichtssprache (Deutsch in seiner Rolle als Erst-, Zweit- und Fremdsprache), um Chancengleichheit für alle zu fördern
- Förderung bilingualen Unterrichts und bilingualer Erziehung
- Förderung des muttersprachlichen Unterrichts

Als Ergebnis des LEPP-Prozesses hat das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bereits mehrere Maßnahmen in Angriff genommen und sein Engagement für weitere signalisiert. Als kurzfristige Maßnahmen von zentraler Wichtigkeit sieht das Ministerium folgende:

- Die Aufwertung von Deutsch als Zweitsprache und des Interkulturellen Lernens in der Aus- und Fortbildung (insbesondere im Bereich der Kindergartenpädagogik).
- Eine Erhöhung der (fremd)sprachlichen Kompetenz künftiger GrundschullehrerInnen.
- Die Entwicklung eines kompetenz-basierten Ansatzes für den Sprachunterricht auf Grundschulstufe.
- Weitere Fördermaßnahmen für den muttersprachlichen Unterricht und für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (zum Beispiel die Fortsetzung von Deutsch-Förderkursen in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 und deren Ausweitung auf Hauptschulen und Polytechnische Schulen) sowie bilinguale Programme.

8.3 Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

Im Bereich der sprachlichen Bildung und der Sprachunterrichtspolitik wie auch im Kontext des LEPP-Prozesses schreibt das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung folgenden Agenden besondere Priorität zu:

- Der Förderung interdisziplinärer Zusammenarbeit in der Aus- und Fortbildung von SprachlehrerInnen;
- der Förderung eines Ethos in der SprachlehrerInnenbildung, das für Bildungsaufgaben außerhalb der Schule offen ist;
- dem Überdenken der Sprachlehrziele und dem Erkunden neuer Modelle des Sprachunterrichts und der SprachlehrerInnenausbildung;
- dem Überdenken der Rahmenbedingungen, die sprachliche Bildung bestimmen, mit besonderer Berücksichtigung des Problems der Kontinuität zwischen den Bildungsbereichen.

Das Wissenschaftsressort hat die Absicht, auf diese Themen in folgender Weise zu reagieren:

- Man will mit Hilfe von geeigneten Anreizen den Universitäten ermöglichen, Zentren (oder vergleichbare Organisationseinheiten) für Sprachlehrforschung einzurichten, um durch gemeinsame Forschungs- und Lehraktivitäten die dortige Sprachlehrforschung aufzuwerten. Von diesen Zentren wird erwartet, dass sie lokale, regionale und nationale Aktivitäten entwickeln, welche die sprachliche Bildung fördern.
- Die Entwicklung von Leitlinien für die Gestaltung künftiger Curricula, die zum Lehramt führen, soll gefördert werden. Diese Leitlinien werden berücksichtigen, dass angehende SprachlehrerInnen auf eine potenzielle Vielfalt von Funktionen und Verantwortlichkeiten in ihrem jeweiligen Berufsfeld vorbereitet werden müssen. Dazu gehören die erforderliche Kontinuität zwischen den Sprachcurricula und die Kontinuität des Schul- und Bildungsprozesses quer durch den ganzen tertiären Bildungssektor. Weiters wird der hohe Stellenwert eines genügend breiten Sprachangebots sowie die Förderung von Lehrgängen und Projekten, welche die Entwicklung ‚gemischter‘ Sprachkompetenzen wie auch eine angemessene Auswahl von Meta-Kompetenzen zum Ziel haben, betont.
- Man wird neue Arten akademischer Forschung und Entwicklung einführen, indem man Projekte zu Sprachlehrforschung initiiert, die auf konkrete Bedürfnisse des Sprachunterrichts und der sprachlichen Bildung reagieren; so die Planung eines bundesweiten Doktorats-Studienprogramms zur Sprachlehrforschung, die Unterstützung von post-doktoralen ForscherInnen, um Spitzenqualifikationen (z. B. die Habilitation) in Bereichen zu erwerben, die etablierte Forschungsfelder mit Sprachlehrforschung verbinden.

- Künftig werden Anreize zur Unterstützung der unterschiedlichsten Forschungsprogramme gesetzt und auf Wettbewerbsbasis vergeben werden, von Exzellenz-Forschung bis zu kleinformatischen Studien, die Ad-hoc-Bedürfnisse vor Ort und regionale Anforderungen erfüllen sollen. Forschungsschwerpunkte sollen gemäß den Vorstellungen des Ministeriums unter anderem sein: Studienplan-Evaluation; linguistische und Spracherwerbsstudien; Studien zu den Grundlagen und der Bewertung von Interkulturellem Lernen; Studien zur Effektivität konkreter Lehr- und Unterrichtsansätze und Studien zum Sprachunterricht im berufsbildenden Sektor. Ferner werden den Universitäten Anreize geboten werden, eine projektbasierte Forschungsstruktur sowie ein oder mehrere Dokorats-Studienprogramme in der Sprachlehrforschung aufzubauen.
- Künftig werden auch Anreize geboten, um Expertise zu Minderheitensprachen inkl. der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) und der Sprachen der österreichischen Volksgruppen sowie der Sprachen der Nachbarländer zu entwickeln.
- Für universitäre Sprachenzentren werden künftig zusätzliche Anreize geboten, um eine ausreichend große Vielfalt von Unterrichtsaktivitäten sicherzustellen und um die Türen zur Sprachlehrforschung weit zu öffnen.

8.4 Öffentliche Diskussion zu den Inhalten des Länderprofils

Im Dezember 2008 fand eine öffentliche Diskussion der in diesem LEPP-Länderprofil angesprochenen Themen im Rahmen einer zweitägigen, von beiden Ministerien in Graz ausgerichteten Tagung statt.

Anhang 1 – Der Standpunkt des Europarates zu Sprachen und Sprachunterricht: Individuelle Mehrsprachigkeit

Angesichts der sprachlichen Vielfalt Europas und seiner einzelnen Staaten vertritt der Europarat die langfristige Grundsatzpolitik, individuelle Mehrsprachigkeit als hohen Wert zu schätzen und zu fördern. Unter den Mitgliedstaaten des Europarates besteht Konsens, dass Sprach- und Sprachunterrichtspolitik primär auf individuelle Mehrsprachigkeit eines jeden Europäers/einer jeden Europäerin abzielen soll. Diese Position wird in vielen verschiedenen Dokumenten vertreten (siehe Anhang 2) und wird im Einzelnen im *Leitfaden zur Entwicklung von Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Europa* (*Guide for the development of language education policies in Europe*, siehe Anhang 3) genauer ausgeführt.

Das Konzept der individuellen Mehrsprachigkeit kann auch missverstanden werden und sollte daher ganz klar definiert sein. Zunächst legt der mehrsprachige Ansatz das Hauptgewicht der langfristigen Sprach- und Sprachunterrichtspolitik nicht auf Sprachen als solche, auch nicht auf Sprachenvielfalt⁴⁹, sondern auf die Menschen, die sich der Sprachen bedienen. Konzentrierte Aufmerksamkeit wird dann der Fähigkeit jedes/jeder Einzelnen gewidmet, mehr als eine Sprache in sozialer Kommunikation zu lernen und zu gebrauchen.

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* wird individuelle Mehrsprachigkeit definiert als

die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen in mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann.⁵⁰

Egal auf welches politische oder soziale Gebilde man sich bezieht: Nicht alle Sprachen besitzen denselben Status – oft auch nicht einmal Anerkennung. Manche sind offizielle Sprachen, andere Unterrichtssprachen, Sprachen anerkannter Minderheiten, Sprachen nicht anerkannter Gruppen; manche werden stark nachgefragt und sind eine Quelle von Prestige, während andere abgewertet werden oder ein Handicap darstellen und daher ein Faktor sind, der zu sozialem Ausgeschlossenwerden beiträgt, etc.

Es obliegt dem Staat, durch demokratische Mittel ein Gleichgewicht zwischen den mehrsprachigen Repertoires der einzelnen Gruppen und jenen Sprachen sicherzustellen, welche die Gemeinschaft

49 ‚Vielsprachigkeit‘ (*multilingualism*) bezieht sich auf das Vorhandensein mehrerer sprachlicher Varietäten (Formen verbaler Kommunikation, ohne Ansehen ihres Status) in einem bestimmten geografischen Bereich (der klein oder groß sein kann); ‚individuelle Mehrsprachigkeit‘ (*plurilingualism*) bezieht sich auf das Repertoire der sprachlichen Varietäten, das von Sprechern genutzt werden kann (einschließlich der Mutter- oder Erstsprache sowie aller später erworbenen Sprachen – wiederum ohne Ansehen ihres Status im Schulunterricht oder in der Gesellschaft und egal auf welcher Kompetenzstufe).

50 Vgl. Trim, John, Brian North, Daniel Coste, und Joseph Sheils. Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. S. 163.

auf nationaler, regionaler, bundesweiter etc. Ebene für ihre Vorhaben verwendet (Beziehungen zu Grenzregionen, Integration in einer Region und in Europa, internationaler Handel, etc.). Die Hauptaufgabe der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik ist daher, je nach den vorhandenen Ressourcen sowie den kulturellen und bildungsmäßigen Traditionen des Landes die mehrsprachigen Repertoires, die Sprachen im Staatsgebiet und die kollektiven (sprachlichen) Bedürfnisse so ausgewogen zu managen und zu organisieren, dass sozialer Zusammenhalt gesichert ist – wenn nötig durch die ausdrückliche Anerkennung der sprachlichen Rechte und Pflichten jedes/jeder Einzelnen.

Die Wertschätzung und Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit stellt daher einen der grundlegenden Aspekte sozialer Inklusion sowie der Erziehung zu demokratischer Staatsbürgerschaft dar.

Wie das Ministerkomitee des Europarates in seiner Erklärung und im Programm der Erziehung zu demokratischer Staatsbürgerschaft vom 7. Mai 1999 betonte, sei die Erhaltung sprachlicher Vielfalt in Europa kein Ziel an sich. Sprachenvielfalt sei nicht von anderen Anliegen getrennt zu sehen, da sie denselben Stellenwert beim Aufbau einer toleranteren Gesellschaft, die von Gegenseitigkeit geprägt ist, hat:

Eine freiere, tolerantere und gerechte Gesellschaft, die auf Solidarität, gemeinsamen Werten und einem durch seine Vielfalt noch reicheren kulturellen Erbe beruht. [CM (99) 76]

Staatsoberhäupter und leitende Regierungsmitglieder machten ab 1997 demokratiepolitische Bildung zu einer Priorität des Europarates und seiner Mitgliederstaaten. Damit wiesen sie Sprachen eine zentrale Rolle bei der Ausübung staatsbürgerlicher Rechte und Pflichten zu, denn in einer Demokratie sind die aktive Teilnahme der BürgerInnen an politischen Entscheidungen und ihre Teilhabe an der Gesellschaft unabdingbar. Dies bedeutet, dass ein solches Beteiligtsein durch das Fehlen geeigneter sprachlicher Fertigkeiten nicht beeinträchtigt oder verunmöglicht werden darf. Die Möglichkeit, dass BürgerInnen am politischen und sozialen Leben Europas – nicht bloß an dem ihres eigenen Landes – teilhaben, setzt mehrsprachige Kompetenz voraus, das heißt die Fähigkeit, effektiv und angemessen mit den anderen BürgerInnen Europas zu interagieren.

Die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit ist nicht nur ein funktionales Erfordernis: Sie ist auch ein höchst wichtiger Teil demokratischen Verhaltens. Wenn man die Vielfalt des jedem Sprecher/jeder Sprecherin eigenen mehrsprachigen Repertoires anerkennt, sollte das zu sprachlicher Toleranz und (auf diesem Weg) zu Achtung vor sprachlichen Unterschieden führen, zur Achtung der sprachlichen Rechte von Einzelpersonen und Gruppen in ihren Beziehungen zum Staat und zu sprachlichen Mehrheiten, zur Achtung der Freiheit der Meinung und des Ausdrucks, Achtung vor sprachlichen Minderheiten, Respekt für die wenig gesprochenen und wenig unterrichteten Nationalsprachen (so genannte Sprachminderheiten) und Achtung der Vielfalt interregionaler und internationaler Kommunikation. Langfristige sprachliche Bildungspolitik ist mit demokratischer Bildung und den Werten der Erziehung zu demokratischer Staatsbürgerschaft eng verbunden, da ihre Ziele sich gegenseitig ergänzen: Sprachliche Bildung ermöglicht besonders gute Chancen für interkulturellen Kontakt und ist gleichzeitig ein Bereich, wo Erziehung zu demokratischem Verhalten konkreten Ausdruck in Bildungssystemen erhalten kann, mit Bezug auf interkulturelle Dimensionen im praktischen Leben.

Es soll hier betont werden, dass dieses Ziel, das den Konsens der Mitgliedsstaaten darstellt, nur nach und nach, nur schrittweise zu erreichen sein wird. Die Einführung geeigneter Maßnahmen (Fachlehrpläne und Curricula, LehrerInnenbildung, etc.) wird vielleicht neue organisatorische Formen mit sich bringen, die zusätzliche finanzielle Ressourcen oder wichtige (sprachen-)politische

Entscheidungen erforderlich machen. Grundsätze der sprachlichen Bildungspolitik kann man sich so oder so vorstellen, man kann sie in vielerlei Weise formulieren. Es ist daher zu erwarten, dass die Bedeutung des Länderprofils und seine potenziellen oder tatsächlichen Auswirkungen unterschiedlich ausfallen werden, je nach der nationalen politischen Situation eines Landes, je nach seiner Geschichte und seinen Bildungstraditionen.

Anhang 2 – Dokumente zur Position des Europarates bezüglich Sprach- und Sprachunterrichtspolitik

[Vertragstexte und andere hier angeführte Dokumente sind in englischer und/oder französischer Sprache abgefasst; zu Übersetzungen ins Deutsche (soweit sie vorliegen) siehe: <http://conventions.coe.int/Treaty/GER/v3DefaultGER.asp> (22.01.2009). Anm. d. Übs.]

Konventionen

- European Cultural Convention (1954)
- European Charter for Regional or Minority Languages [www.coe.int/minlang]
- Framework Convention for the Protection of National Minorities [www.coe.int/minorities]

Empfehlungen und Entschlüsseungen

- Ministerkomitee des Europarates [www.coe.int/T/CM]
 - [Recommendation R \(82\)18](#) based on the results of the CDCC Project N° 4 ('Modern Languages 1971-1981')
 - [Recommendation R \(98\)6](#) based on the results of the CDCC Project 'Language Learning for European Citizenship' (1989 – 1996)
 - [Recommendation R \(2008\)7](#) on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism
- Parlamentarische Versammlung des Europarates [www.assembly.coe.int]
 - Recommendation 1383 (1998) on [Linguistic Diversification](#) and (CM(99)97)
 - Recommendation 1539 (2001) on the [European Year of Languages 2001](#)
 - Recommendation 1598 (2003) on the protection of [Sign languages](#) in the member states of the Council of Europe
- Ständige Konferenz der europäischen Unterrichts-/Bildungsminister
 - [Resolution](#) on the *European Language Portfolio* adopted at the 20th Session of the Standing Conference (Krakow, Poland, October 2000)

Die oben angeführten Instrumente und Empfehlungen sind die rechtliche und politische Basis für Sprach- und Sprachunterrichtspolitik auf allen Ebenen. Diese erleichtern nicht nur den Erwerb eines Repertoires von sprachlichen Varietäten – also sprachliche Vielfalt für individuell mehrsprachige Personen –, sondern stellen auch sicher, dass viele verschiedene Angebote fürs Sprachenlernen Beachtung finden. Das bedeutet: Man muss Menschen motivieren und ihnen das Erlernen einer großen Palette von Sprachen ermöglichen, nicht bloß jener Sprachen, die im traditionellen Sprachunterricht führend waren und sind (wie etwa die derzeitige Nachfrage von Englisch).

Die betreffenden Dokumente beziehen sich vorwiegend auf Sprachen, die als ‚Minderheitensprachen‘ oder solche, die als ‚lebende Fremdsprachen‘ (*modern languages/langues vivantes*) bezeichnet werden. Diese Bezeichnungen schließen meist jene Sprachen aus, die als nationale und/oder offizielle Sprache(n) eines Staates gelten, sowie Bildungspolitik, die sich mit dem Unterricht dieser Sprache(n) befasst. Es ist jedoch erforderlich, solche Sprachen in die Sprach- und Sprachunterrichtspolitik mit einzubeziehen, da sie Teil des sprachlichen Repertoires der einzelnen SprecherInnen sind. Im dritten Teil des *Leitfadens zur Entwicklung sprachlicher Bildungspolitik in Europa* (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*) ist unter den Optionen zur Umsetzung von Sprach- und Sprachunterrichtspolitiken auch das Lehren und Lernen der nationalen oder offiziellen Sprachen angeführt – Sprachen, die für viele Menschen, aber nicht für alle, ihre Mutter- oder Erstsprache darstellen.

Anhang 3 – Instrumente des Europarates: Präsentation

1. *Leitfaden zur Entwicklung von Sprachunterrichtspolitiken in Europa (Guide for the development of language education policies in Europe)*
2. Das Europäische Sprachenportfolio, ESP (*European Language Portfolio, ELP*)
3. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, GERS (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR)*
4. *Handbuch zur Abgleichung von Sprachprüfungen mit dem GERS (Manual for relating Language Examinations to the CEFR)*

1. Von sprachlicher Vielfalt zu mehrsprachiger Bildung: *Leitfaden zur Entwicklung von Sprachunterrichtspolitiken in Europa (Guide for the development of Language Education Policies in Europe)* [www.coe.int/lang]

Das Ziel dieses *Leitfadens* ist es, ein Analyseinstrument anzubieten, das als Referenz-Dokument für die Formulierung und Neuorganisation des Sprachunterrichts in Mitgliedsstaaten dienen kann. Sein Zweck ist, dem Bedürfnis nach dem Formulieren von Sprach- und Sprachunterrichtspolitik entgegenzukommen, welche als langfristige Grundsatzpolitik die individuelle Mehrsprachigkeit und Diversifizierung des Sprachenangebots planmäßig fördert, so dass Entscheidungen kohärent getroffen werden können. Der *Leitfaden* enthält zum Beispiel genaue Angaben zu Leitprinzipien und Zielen, eine Analyse der konkreten Situation und befasst sich mit Ressourcen, Erwartungen, Bedürfnissen, Umsetzung und Bewertung. Dem entsprechend fördert der *Leitfaden* keine spezifische Sprach- oder Sprachunterrichtspolitik, sondern bemüht sich, die Herausforderungen und möglichen Antworten im Licht gemeinsamer Prinzipien festzumachen.

Zu diesem Zweck besteht der *Leitfaden* aus drei Teilen. Diese bieten:

1. Eine Analyse aktueller Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Europa (Merkmale, die der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik der Mitgliedsstaaten gemeinsam sind, und Vorstellen der Grundsätze des Europarates).
2. Information, die für die Formulierung von Sprach- und Sprachunterrichtspolitiken erforderlich ist (Methodologien des Entwerfens langfristiger sprachpolitischer Konzepte; Aspekte und Faktoren, die in den Entscheidungsprozess mit einbezogen werden müssen).

3. Die Umsetzung von Sprach- und Sprachunterrichtspolitiken (Leitgrundsätze und politische Optionen für EntscheidungsträgerInnen zur Bereitstellung einer diversifizierten Sprachenauswahl für Lerner, und zur Förderung der Entwicklung von mehrsprachiger Kompetenz; Verzeichnis technischer Mittel und Beschreibung jeder ‚Lösung‘ mit Hinweis auf Kosten, Zeithorizont der Einführung, Mittel, Auswirkungen auf LehrerInnenbildung, Verwaltung etc.)

Damit die hier geäußerten Vorschläge LeserInnen mit unterschiedlichen Bedürfnissen zugänglich sind, ist der *Leitfaden zur Entwicklung von Sprachunterrichtspolitiken in Europa* (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*) in zwei Fassungen erhältlich:

- Die ‚Hauptfassung‘ (*Main Version, Reference Version*) bespricht alle Grundsätze, Analysen und Ansätze zur Einrichtung und Organisation europäischer Sprach- und Sprachunterrichtspolitik. Dies wird argumentiert und mit Beispielen belegt, wie im Rahmen des Europarates als Konzept vorgegeben. Diese Fassung wendet sich an LeserInnen, die an allen Aspekten dieser Sachthemen interessiert sind, einschließlich ihrer technischen Dimensionen. Sie ermöglicht die Beantwortung folgender Frage: ‚Wie kann Sprach- und Sprachunterrichtspolitik, die auf individuelle Mehrsprachigkeit abzielt, tatsächlich eingeführt werden?‘ Diese Hauptfassung wird weiters durch eine Reihe von Referenzstudien (*Reference Studies*, siehe Website) ergänzt, die eigens für diesen *Leitfaden* von SpezialistInnen aus den relevanten Sachbereichen erstellt wurden. Dies sind separate Veröffentlichungen, mit einer Zusammenschau der in der Hauptfassung des *Leitfadens* angesprochenen Themen, oder sie behandeln bestimmte Themen mehr im Detail.
- Eine *Executive Version*, das heißt eine Fassung, die sich an Personen wendet, welche – auf welcher Stufe auch immer – Sprach- und Sprachunterrichtspolitik beeinflussen, formulieren und umsetzen, zum Beispiel in einzelnen Institutionen, in der lokalen Verwaltung und anderen regionalen Behörden, im nationalen Bildungssystem oder einer internationalen öffentlichen oder privaten Institution. Als Text ist diese Fassung nicht für SprachspezialistInnen gedacht, sondern für politische EntscheidungsträgerInnen, die vielleicht über kein konkretes Spezialwissen aus sprachlicher Bildung und Sprachunterricht im fachlichen Sinn verfügen.

Der *Leitfaden* und die Referenzstudien sind auf der angegebenen Website abrufbar.

2. Das Europäische Sprachenportfolio, ESP (*European Language Portfolio, ELP*)

[www.coe.int/portfolio]

Das Europäische Sprachenportfolio wurde von 1998 bis 2000 von der Abteilung für Sprachenpolitik (*Language Policy Division*) des Europarates in Strassburg entwickelt und pilotiert. Auf gesamteuropäischem Niveau wurde es während des Europäischen Jahres der Sprachen (2001) als Werkzeug zur Förderung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität lanciert.

Was ist ein Europäisches Sprachenportfolio?

Es ist ein Dokument, in dem Personen, die aktuell eine Sprache lernen oder schon gelernt haben – ob im Unterricht oder außerhalb der Schule –, ihr Sprach(en)lernen und ihre kulturellen Erfahrungen eintragen und darüber nachdenken können.

Das Sprachenportfolio besteht aus drei Teilen:

- Einem **Sprachenpass**, den sein Eigentümer oder seine Eigentümerin in regelmäßigigen Abständen auf den letzten Stand bringt. Ein Raster ist beige gestellt, wo man die eigenen sprachlichen Kompetenzen gemäß den gemeinsamen Kriterien beschreiben kann, die in ganz Europa gelten, und die als Ergänzung zu den üblichen Zeugnissen dienen können.
- Einer detaillierten **Sprachenbiografie**, welche die Erlebnisse und Erfahrungen des Eigentümers/der Eigentümerin in jeder seiner/ihrer Sprachen schildert und die dazu dienen soll, den Lerner/die Lernerin beim Planen und Beurteilen des eigenen Fortschritts anzuleiten.
- Einem **Dossier**, wo man Beispiele eigener Arbeiten aufbewahren kann, um seine sprachlichen Kompetenzen zu verdeutlichen.

Ziele

Das Europäische Sprachenportfolio sucht die Ziele des Europarates zu fördern. Diese beinhalten unter anderem die Entwicklung demokratischer Bürgerschaft durch

1. ein tieferes gegenseitiges Verständnis und Toleranz unter den Bürgern in Europa,
2. Schutz und Förderung sprachlicher und kultureller Vielfalt,
3. die Förderung lebenslangen sprachlichen und kulturellen Lernens mit dem Ziel individueller Mehrsprachigkeit, durch Entwicklung von LernerInnenverantwortung und LernerInnenautonomie,
4. die klare, transparente Beschreibung von Kompetenzen und Qualifikationen, um Kohärenz im Sprachenangebot und in der Mobilität in Europa zu erleichtern.

Grundsätze

- Jede sprachliche Kompetenz wird geschätzt, ob sie nun innerhalb oder außerhalb des formalen Bildungswesens erworben wurde.
- Das Europäische Sprachenportfolio ist Eigentum des Lerners/der Lernerin.
- Es ist mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* gekoppelt.

Für alle Sprachenportfolios sind bestimmte Grundsätze und Richtlinien (*Principles and Guidelines*) vereinbart (siehe Website).

Akkreditierung von ESP-Modellen: Siehe die detaillierte Information auf der oben angegebenen Website.

3. **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, GERS (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR)** [www.coe.int/lang]

In einem Prozess wissenschaftlicher Forschung und breiter fachlicher Meinungsbildung entwickelt, ist dieses Dokument ein praxisorientiertes Werkzeug, das klar verständliche Standards setzt, die im stufenweisen Verlauf des Lernens erreicht werden sollen, das in international vergleichbarer Weise zur Beurteilung von Ergebnissen dient. Der GERS schafft eine Basis für die gegenseitige Anerkennung

von Sprachqualifikationen und erleichtert auf diese Weise bildungs- und beschäftigungsbedingte Mobilität. Der GERS wird immer mehr zur Reformierung nationaler Lehrpläne eingesetzt, wie auch von internationalen Konsortien zum Vergleich von Sprachzertifikaten. Der Referenzrahmen ist ein Dokument, das in umfassender Weise

- die für Kommunikation erforderlichen Kompetenzen sowie
- die diesbezüglichen Kenntnisse und Fertigkeiten und
- die Situationen und Themenfelder der Kommunikation beschreibt.

Der GERS erleichtert die klare Definition von Lehr- und Lernzielen und von relevanten Methoden. Er trägt das nötige Werkzeug zur Beurteilung der Sprachbeherrschung bei.

Der GERS ist von besonderem Interesse für KursplanerInnen, Schulbuch- oder KursbuchautorInnen, PrüferInnen, LehrerInnen und LehrerbildnerInnen – in der Tat für alle, die unmittelbar mit Sprachunterricht und Prüfen zu tun haben. Er ist das Ergebnis ausgedehnter Forschung und aktuell weitergeführter Arbeit zu kommunikativen Zielen, wobei man als Beispiel das bekannte Konzept des *Threshold Level* nennen kann. Der GERS als Dokument hat Standards gesetzt; sein Erfolg hat zu seinem weit verbreiteten Gebrauch auf allen Stufen und zu seiner Übersetzung in über 30 Sprachen geführt (siehe Website).

Anleitungen (*guides*) und Fallstudien sind auf der oben angegebenen Website des Europarates abrufbar.

Titelangaben zur englischen Fassung des GERS: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2001, Cambridge University Press.

ISBN: Hardback 0521803136

Paperback: 0521005310.

4. **Handbuch zur Abgleichung von Sprachprüfungen mit dem GERS** (*Manual for Relating Language Examinations to CEFR*) [www.coe.int/lang]

Eine Pilotfassung dieses *Handbuchs zur Abgleichung von Sprachprüfungen mit dem GERS* wurde durch die Abteilung für Sprachenpolitik des Europarates (*Language Policy Division*) herausgebracht, um Mitgliedsstaaten und nationale oder internationale Instanzen, die Prüfungen abhalten, dabei zu unterstützen, dass sie ihre Zertifikate oder Diplome zum GERS in Bezug setzen.

Das *Handbuch* hat vorrangig das Ziel, PrüfungsanbieterInnen bei der Entwicklung und Anwendung von transparentem praxisorientiertem Prozedere sowie bei der Dokumentation Hilfestellung zu bieten. Es geht darum, Prüfung(en) in Beziehung zum GERS zu setzen, zur weiteren Verbesserung in einem kumulativen Prozess.

Das *Handbuch* möchte

- zum Aufbau von Kompetenz beitragen, was die Verbindung von Prüfungen/Beurteilungen mit dem GERS betrifft,
- mehr Transparenz auf Seiten der Prüfungsveranstalter fördern und
- die Entwicklung sowohl formaler wie informeller nationaler und internationaler Netzwerke von Institutionen und ExpertInnen fördern.

Das *Handbuch* wird in einer Reihe von Sprachen durch erläuterndes und bildliches Material unterstützt, das sich auf einzelne Kompetenzstufen bezieht (Video/CD und CD-ROM).

Zusätzlich gibt es einen Anhang zum Nachschlagen, der den AnwenderInnen des Pilot-Handbuchs weitere Informationen bietet. Diese können ihnen beim Abgleichen ihrer Zeugnisse, Zertifikate und Diplome mit dem GERS von Nutzen sein.

Anhang 4 – Nationale Behörden und die ExpertInnengruppe des Europarates

Österreich

Behörden

Mag. Hanspeter HUBER (bis Mai 2007)
BMUKK, Büro der Bundesministerin, Minoritenplatz 5, A-1014 Wien
Tel. +43(0)1-53120-5017
E-Mail: hanspeter.huber@bmukk.gv.at

Dr. Muriel WARGA (ab Mai 2007)
BMUKK, Leiterin des Referats I/13c, Minoritenplatz 5, A-1014 Wien
Tel.+43(0)1 53120-2297
E-Mail: muriel.warga@bmukk.gv.at

Mag. Elisabeth SCHLOCKER
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Hans Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz
Tel. +43(0)316 824 150 21; Fax +43(0)316 824 156
E-Mail: schlocker@oesz.at, www.oesz.at

Expertin für Österreich

Dr. Dagmar HEINDLER,
Konsulentin des BMUKK
Trattfelderstraße 56, A-8054 Graz
Tel: +43(0)699 11752437
E-Mail: heindler@cpweb.at

Das Team des Europarates

Rapporteur

Prof. David G. LITTLE
Head, School of Linguistic Speech and Communication Sciences, Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, IRL-Dublin 2
E-Mail: dlittle@tcd.ie, www.tcd.ie/clcs

ExpertInnengruppe

Fr. Jorunn BERNTZEN, Senior adviser
Ministry of Education and Research, Postboks 8119 Dep., N-0032 Oslo
E-Mail: jbe@kd.dep.no

Prof. Dr. Angelika KUBANEK
Technische Universität Braunschweig, Englisch Seminar, Bienroder Weg 80, D 38106
Braunschweig
E-Mail: a.kubanek@tu-bs.de, a.kubanek@tu-braunschweig.de

Dr. em. Prof. Sera DE VRIENDT, ex Vrije Universiteit Brussel / Université Libre de Bruxelles, Trilpo-
pulierenlaan, 32, B-1640 Sint-Genesius-Rode
E-Mail: seradevriendt@telenet.be

Language Policy Division – Europarat – www.coe.int/lang

Mme Philia THALGOTT, Administrator, Language Policy Division, DG IV, Council of Europe,
F-67075 Strasbourg
Tel: +33 3 88 41 26 25
Fax +33 388 41 27 88
E-Mail: philia.thalgott@coe.int

Anhang 5 – Programm des einwöchigen Studienbesuchs der ExpertInnengruppe

Zeit	MO 21-5-2008: Wien	DI 22-5: Wien	MI 23-5: Wien
8.30			8.30 - 9.30 Uhr: Treffen mit Vertretern der politischen Parteien
9.00		9 - 10.30 Uhr: Best Practice 1 Besuch des Kindergartens des Vereins Wiener Integrationshaus	9.30 - 10.30 Uhr: Treffen mit dem österreichischen Projektteam
9.30			Ort: Ministerium
10.00	10 - 12.30 Uhr: Eröffnungssitzung mit den zuständigen österreichischen Ministern und Treffen mit Vertretern der Ministerien einschließlich des österreichischen Projektteams Ort: Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/ Ministerium für Wissenschaft und Forschung (Audienzsaal)		
10.30		11 - 12.30 Uhr: Best Practice 2 Besuch der Europäischen Volksschule Wien	11 - 13 Uhr: Treffen mit dem Österreichischen Sprachen-Komitee (ÖSKO) im Ministerium
11.00			
11.30			
12.00			
12.30	12.30 - 13.30 Uhr: offizielles Mittagessen (Buffet) im Ministerium	12.30 - 14 Uhr: Mittagessen und Zeit, zum Europabüro/Stadtschulrat für Wien zu kommen	13 - 14 Uhr: Mittagessen (Buffet) im Ministerium und Zeit, zum Sprachenzentrum der Universität Wien zu kommen
13.00			14.30 to 16.30 Uhr: Runder Tisch 2 Förderung der Mehrsprachigkeit außerhalb des formalen Bildungssystems Ort: Sprachenzentrum der Universität Wien
13.30			
14.00	14 - 16 Uhr: Runder Tisch 1 Frühes Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit (<i>multilingualism</i>), mit Schwerpunkt auf die 'neuen' Minderheitensprachen Ort: Ministerium (Audienzsaal)	14 - 16 Uhr: Arbeitsitzung mit practitioners Kontinuität zwischen vorschulischer Bildung / Grundschule und Grundschule / Sekundarschulbildung Ort: Europabüro/Stadtschulrat für Wien	
14.30			
15.00			
16.00			
16.30	Ab 16.30 Uhr: Arbeitsitzung der Expertengruppe Ort: Hotel Tigra, Tagungsraum (Computer-Anlage und Erfrischungen stehen zur Verfügung)	Ab 16.30 Uhr: Arbeitsitzung der Expertengruppe Ort: Hotel Tigra, Tagungsraum (Computer-Anlage und Erfrischungen stehen zur Verfügung)	Ab 17 Uhr: Arbeitsitzung der Expertengruppe Ort: Hotel Tigra, Tagungsraum (Computer-Anlage und Erfrischungen stehen zur Verfügung)
19.00	Frei	Wiener Konzerthaus: San Francisco Symphony Orchestra	Frei

Zeit	DO 24-5: Burgenland	FR 25-5: Wien
8.30	8.30 Uhr:	
9.00	Abfahrt von Wien	
9.30		9.30 - 10.30 Uhr:
10.00		Best Practice 5
		Besuch der <i>Pädagogischen Hochschule Wien</i>
10.30	10.30 - 11.30 Uhr:	10.30 - 12.30 Uhr:
11.00	Best Practice 3	Round Table 4
	Besuch der Volksschule Weiden (nahe Rechnitz)	Mehrsprachigkeit und LehrerInnenbildung
11.30	Mittagessen: Sandwiches	Ort: <i>Pädagogische Hochschule Wien</i>
12.00	im Bus, dann Zeit, nach Eisenstadt zu fahren	
12.30		12.30 - 14 Uhr: Mittagessen an der <i>Pädagogischen Hochschule Wien</i>
13.00	13 - 14 Uhr:	
13.30	Best Practice 4	
	Besuch des <i>Kroatischen Kultur- und Dokumentationszentrums</i> in Eisenstadt	
14.00	14 - 15 Uhr: frei	14 - 16 Uhr:
14.30		Abschlussitzung mit dem österreichischen Projektteam
15.00	15 - 17 Uhr:	
16.00	Runder Tisch 3	Ort: <i>Pädagogische Hochschule Wien</i>
	Förderung von Minderheitensprachen	
	Ort: <i>Landesschulrat für Burgenland</i> , Eisenstadt	
16.30		Ab 16.30 Uhr:
	17 - 18 Uhr:	Arbeitssitzung der Expertengruppe
	Arbeitssitzung der Expertengruppe	Ort: Hotel Tigra, Tagungsraum (Computer-Anlage und Erfrischungen stehen zur Verfügung)
	Ort: <i>Landesschulrat für Burgenland</i> , Eisenstadt (Computer-Anlage und Erfrischungen zur Verfügung)	
19.00	Abendessen im Burgenland	Abschieds-Abendessen mit dem österreichischen Projektteam

LANGUAGE EDUCATION POLICY PROFILING

Language and
Language Education Policy
in Austria

Country Profile

Table of Contents

Preface	75
Editor’s Preface	77
1 Introduction	79
1.1 The origins, context and purpose of the Language Education Policy Profile	79
1.2 Language education policy and social policy	80
1.3 Council of Europe Language Education policies	81
2 The current situation	83
2.1 Introduction	83
2.2 Recent changes and new challenges facing language education in Austria	83
2.3 Some key issues	85
2.4 The views of parents	87
2.5 Objectives of the Austrian authorities	87
2.6 The structure and content of the Profile	88
3 Early language learning	89
3.1 Commentary	89
3.1.1 The challenge	89
3.1.2 Some reflections on issues raised in the Country Report	90
3.2 Issues for consideration	92
4 Teacher education and research into language teaching and learning	95
4.1 Commentary	95
4.1.1 Context	95
4.1.2 Kindergarten	96
4.1.3 Primary	97
4.1.4 Secondary	98
4.1.5 Adult education	98
4.1.6 Research focused on language teaching and learning	98
4.2 Issues for consideration	99
4.2.1 General	99
4.2.2 Kindergarten	100
4.2.3 Primary	100
4.2.4 Secondary	101
4.2.5 Research focused on language teaching and learning	101

5	Continuity	102
5.1	Commentary	102
5.1.1	The problem	102
5.1.2	<i>Bildungsstandards</i> and the CEFR	102
5.1.3	Standardized school leaving exam (<i>standardisierte Reifeprüfung</i>)	103
5.1.4	Using the ELP to address the problem of discontinuities	103
5.2	Issues for consideration	104
6	Language(s) of education, including support for German L1 and L2 learners and migrant L1s	106
6.1	Commentary	106
6.1.1	Language(s) of education	106
6.1.2	L2 and L1 support for immigrant children and adolescents	107
6.1.3	CLIL: using a foreign language as the medium of teaching/learning	108
6.2	Issues for consideration	109
7	Minority languages and bilingual education	111
7.1	Commentary	111
7.1.1	Autochthonous minorities, including Roma	111
7.1.2	The deaf	113
7.2	Issues for consideration	115
7.2.1	Autochthonous minorities, including Roma	115
7.2.2	The deaf	116
8	Into the future	117
8.1	General considerations	117
8.2	Ministry of Education, the Arts and Culture	118
8.3	Ministry of Science and Research	119
8.4	Public discussion of the Language Education Policy Profile	120
	Appendix 1 – Council of Europe viewpoint on language education: plurilingualism	121
	Appendix 2 – Documents formulating the position of the Council of Europe on language education policy	123
	Appendix 3 – Council of Europe instruments: presentation	125
	Appendix 4 – National authorities and Council of Europe Expert Group	129
	Appendix 5 – Programme of the week’s study visit of the Group of Experts	131

PREFACE

Language competence plays a key role in educational and professional success, and for the social and cultural cohesion of our society. For a country known for its economic, scientific and cultural attractiveness and excellence, it is of great importance that children, youngsters and adults should acquire a wide range of linguistic competences. The fact that we have undertaken a strategic process of language policy development, under the title of *Language Education Policy Profiling*, has meant a big step forward in the further development of plurilingualism and linguistic diversity: this is an important contribution to ensuring fair chances for everyone living in Austria.



By means of the initiative called *Language Education Policy Profiling*, the Council of Europe supports countries, regions or cities in their critical reflection of their own language and language education policies, and in the further development of the best possible support for individual plurilingual skills. Austria is among the countries that uphold and support social cohesion and education for democratic citizenship: in this way, we act upon and follow the Council of Europe's principles. An important aspect is being aware and appreciative of all languages and cultures present in a given society, with the focus on the people who speak those languages, not on languages as such.

At present, Austria is one of 14 countries involved in the LEPP initiative. In the Austrian Country Report and Profile, the spotlight, the focus of the analysis was on the language learning and language teaching situation obtaining in Austria, and our national language teaching policy – with the active support of a Council of Europe group of experts, and with the cooperation of (altogether) several hundreds of national decision makers, experts, and stakeholders.

The results of this complex process of several years' duration are contained in the present Country Profile: Austria. The Country Profile not only gives a critical analysis of the Austrian situation, but also makes a series of suggestions for further work, on a national basis. Concrete examples give a clear idea of concepts on which to base direct implementation.

We are pleased that we were able to take up and start work on some of the suggestions made in the present report. In particular, reference may be made to measures leading to further development in teacher education and training – which was one of the focus areas of the process culminating in the Country Profile. At the time of writing, a team of experts is working on reforms and newly designed features of teacher education, to be implemented and to take effect on student training within the current legislative period. Language support programmes, as well as more bilingual schools and greater opportunities for bilingual education, are also part of the current package of measures designed by the Austrian Ministry of Education.

Our thanks are due to the many organisations that have contributed to the LEPP process, and to their representatives: through their commitment and expertise they have made the present final product possible.

We should like to invite everyone to join us in implementing the impulses and results of the LEPP process, thus making a contribution to authentic, real-life plurilingualism.

Vienna: April, 2009



Dr. Claudia Schmied
Federal Minister for Education,
the Arts and Culture



Dr. Johannes Hahn
Federal Minister for Science
and Research

Editor's Preface

The Austrian LEPP process took place from 2006 to 2008: it was carried out by the Austrian Centre for Language Competence (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum), on behalf of the Federal Ministry for Education, the Arts and Culture and of the Federal Ministry for Science and Research, in close co-operation with numerous experts from various different fields of knowledge.

This Country Profile: Austria, then, is the outcome of a process of several years' reflection and development: further language policy work will be based on it. Please note that the Country Profile does not claim to give a complete, exhaustive picture of the situation in Austria: rather, the present Profile analyses selected areas of emphasis – on the basis of the national debate, and as defined by the Council of Europe's group of experts.

In this connection, we would also like to point out that the Country Profile should always be considered in connection with the Country Report for Austria, which is a detailed inventory of Austrian language education policy.

The publication of this Profile of Language and Language Education Policy in Austria represents the final stage of an intense process of reflection and dialogue. We should like to take this opportunity to express our sincere thanks to everyone who has contributed to that process.

A special thank-you goes to Dagmar Heindler who – as national expert – has contributed her very wide and deep knowledge to this process: until 2007, as head of the Austrian Centre for Language Competence, she directed and strongly influenced the main lines of this process. Our sincere thanks are also due to Rudolf de Cillia und Hans-Jürgen Krumm, the two university professors who not only bore the main responsibility for the Austrian Country Report (which they coordinated), but who co-directed and monitored the entire Austrian LEPP process from its inception.

We should also like to offer our heartfelt thanks to the representatives of the two competent Ministries, on the national (Austrian) level; and on the international level, to Philia Thalgott of the Council of Europe's Division for Language Policy, as well as to the group of international experts coordinated by David Little.

The challenge now is to implement ideas and suggestions contained in the present Country Profile, to further develop language learning in Austria. First steps in that direction were taken in December, 2008, when a national conference was held under the title, 'Our society is multilingual – but what about our education? Measures for a holistic concept of language education in Austria.' To make proceedings accessible to a larger public, the results of that conference will be published shortly.

We strongly believe that the LEPP process will have a powerful effect on language learning and language teaching in Austria, in the long term. To the best of its ability, the Austrian Centre for Language Competence (das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum, ÖSZ) will support and monitor the processes of change and further development now facing us.

Graz: April, 2009



Mag. Elisabeth Schlocker
LEPP Project Coordinator, ÖSZ



Mag. Gunther Abuja
Chief Executive Officer, ÖSZ

1 Introduction

1.1 The origins, context and purpose of the Language Education Policy Profile

The Language Policy Division of the Council of Europe offers member states assistance in carrying out analyses of their language education policies. According to the *Guidelines and Procedures*,¹ ‘the aim is to offer member states (or regions or cities) the opportunity to undertake a “self-evaluation” of their policy in a spirit of dialogue with Council of Europe experts, and with a view to focusing on possible future policy developments within the country. [...] This does not mean “external evaluation”. It is a process of reflection by the authorities and members of civil society, and the Council of Europe experts have the function of acting as catalysts in this process.’

This activity is known as the Language Education Policy Profile (LEPP), and the process leads to an agreed report, the Profile, on the current position and possible future developments in language education of all kinds.

The view of the Council of Europe is that analysis and evaluation of language education cannot be compartmentalized, and that language teaching and learning in a country needs to be understood holistically, to include teaching of the national language(s)/language(s) of education, of regional and minority languages, of the languages of recent immigrant groups, of second and foreign languages.

The process of the Profile consists of three principal phases:

- the production of a Country Report, which describes the current position and raises issues that are under discussion or review (this report is presented by the authorities of the country in question);
- the production of an Experts’ Report (not published), which takes into account the Country Report as well as discussions held and observations made during a week’s visit to the country by a small number of experts nominated by the Council of Europe from other member states;
- the production of a Language Education Policy Profile, which is developed from the Experts’ Report and takes account of comments and feedback from those invited to a ‘Round Table’ discussion of the Experts’ Report. (Each Profile is agreed in its final form by the experts and the country authorities, and published in English and French by the Council of Europe and in its national/official language(s) by the country in question.)

Thus the experts act as catalysts in the process of self-analysis and provide an external view to stimulate reflection on problems and solutions.

1 Document DGIV/EDU/LANG (2002) 1 Rev. 3

In providing comments, the Council of Europe Expert Group bears in mind both the priorities of the country in question and the policies and views of desirable practice presented in documents of the Council of Europe, in particular with respect to the promotion of plurilingualism.

The present Country Profile is the outcome of the following:

- a preparatory meeting held in Vienna in May 2006;
- a Country Report prepared under the editorship of Hans-Jürgen Krumm and Rudolf de Cillia;
- a week-long study visit in May 2007, during which four Council of Europe experts and one member of the Council of Europe Secretariat (Language Policy Division) held discussions with officials, language professionals and stakeholders and visited a variety of educational institutions;²
- documentation provided before, during and after the study visit by the Austrian authorities and others;
- a meeting of the experts and representatives of the Austrian authorities in November 2007 to review the Experts' Report;
- a Round Table held in the Ministry of Education, the Arts and Culture in Vienna in March 2008, at which the Experts presented their report to the stakeholders they had met during their study visit and received their comments and feedback;
- written comments and feedback on the Experts' Report received subsequent to the Round Table.

The members of the Expert Group were: David Little (Rapporteur), Ireland; Jorunn Berntzen, Norway; Angelika Kubanek, Germany; Sera de Vriendt, Belgium; Philia Thalgot, Council of Europe. Dagmar Heindler acted as Austrian liaison person and adviser.

1.2 Language education policy and social policy

The core objective of the Council of Europe is to preserve and promote human rights, democracy and the rule of law, as was re-iterated in the Warsaw Declaration of May 2005. Within that context, the fostering of the active involvement of citizens and civil society in democracy and governance are crucial conditions for success; so too are the promotion of a European identity and unity based on shared fundamental values and respect for a common heritage and cultural diversity. As stated in the Cultural Convention, this requires the study of languages, history and civilization in order to gain mutual understanding. It is only on the basis of such understanding that the need for political, inter-cultural and inter-faith dialogue mentioned in the Warsaw Declaration can be met.

Language teaching and learning are an essential part of social policy in Europe, and the analysis of language education policy is part of the effort which all member states make to develop their social policy. The Language Education Policy Profile is a contribution to this process.

² See Appendix 5.

1.3 Council of Europe Language Education policies

The language education policy of the Council of Europe is founded on the key concept of the plurilingualism of the individual. This needs to be distinguished from the multilingualism of geographical regions.

According to Council of Europe principles

- ‘multilingualism’ refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one ‘variety of language’, i.e. the mode of speaking of a social group whether it is formally recognized as a language or not; in such an area individuals may be monolingual, speaking only their own variety
- ‘plurilingualism’ refers to the repertoire of varieties of language used by individuals, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as ‘mother tongue’ or ‘first language’ and any number of other languages or varieties at whatever level of competence; in some multilingual areas some individuals are monolingual and some are plurilingual.

Europe as a geographic area is multilingual, as are Council of Europe member states. The Council of Europe has developed an international consensus on principles to guide the development of language education policies. These promote plurilingualism for the individual as a central aim of all language education policy. This position is formulated in a number of documents listed in Appendix 2.

Plurilingualism is defined in the *Common European Framework of Reference for Languages* in the following way:

[Plurilingualism is] the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw.³

Thus plurilingualism refers to the full linguistic repertoire of the individual, including ‘mother tongue’ or ‘first language’, and in this Profile we are concerned by implication with all language education in Austria, including education in German and in regional and minority languages, as well as in those languages which are labelled ‘foreign’.

This perspective places not languages but those who speak them at the centre of language policies. The emphasis is upon valuing and developing the ability of all individuals to learn and use several languages, to broaden this competence through appropriate teaching and through plurilingual education, the purpose of which is the creation of linguistic sensitivity and cultural understanding, as a basis for democratic citizenship.

This Profile is informed by the Council of Europe position, contained in the Recommendations of the Committee of Ministers and the Parliamentary Assembly of the Council of Europe and in normative instruments such as the *Common European Framework of Reference for Languages*, and presented

³ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Council of Europe/Cambridge University Press, 2001, p.168. Available online at www.coe.int/lang. See also Appendix 1.

in detail in the *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*.⁴ In this latter document it is made clear that plurilingualism is also a fundamental aspect of policies of social inclusion and education for democratic citizenship:

In the Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship of 7 May 1999, the Committee of Ministers stressed that the preservation of European linguistic diversity was not an end in itself, since it is placed on the same footing as the building of a more tolerant society based on solidarity: *'a freer, more tolerant and just society based on solidarity, common values and a cultural heritage enriched by its diversity'* (CM (99) 76). By making education for democratic citizenship a priority for the Council of Europe and its member states in 1997, Heads of State and Government set out the central place of languages in the exercise of democratic citizenship in Europe: the need, in a democracy, for citizens to participate actively in political decision-making and the life of society presupposes that this should not be made impossible by lack of appropriate language skills. The possibility of taking part in the political and public life of Europe, and not only that of one's own country, involves plurilingual skills, in other words, the ability to interact effectively and appropriately with other European citizens.

The development of plurilingualism is not simply a functional necessity: it is also an essential component of democratic behaviour. Recognition of the diversity of speakers' plurilingual repertoires should lead to linguistic tolerance and thus to respect for linguistic differences: respect for the linguistic rights of individuals and groups in their relations with the state and linguistic majorities, respect for freedom of expression, respect for linguistic minorities, respect for the least commonly spoken and taught national languages, respect for the diversity of languages for inter-regional and international communication. Language education policies are intimately connected with education in the values of democratic citizenship because their purposes are complementary: language teaching, the ideal locus for intercultural contact, is a sector in which education for democratic life in its intercultural dimensions can be included in education systems.⁵

It should be noted that while the development of plurilingualism is a generally accepted aim of language education, its implementation is only just beginning in most educational contexts. Measures may be more or less demanding, e.g. ministerial regulations concerning curriculum, or new forms of organization, which may require special financial arrangements, or political decisions, implying extensive discussion at all levels.

Implementation of policies for the development of plurilingualism can be approached in different ways, and it is not necessarily a matter of 'all or nothing'. The responses to the Country Profile in any particular country are thus likely to vary according to that country's circumstances, history and priorities.

4 From *Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Revised version published in 2007 by the Language Policy Division, Council of Europe. Available online at www.coe.int/lang.

5 From *Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, p.36.

2 The current situation

2.1 Introduction

Austria's linguistic situation is complex. The various autochthonous linguistic minorities are an ever-present reminder that the country's history is deeply rooted in multilingualism and multiculturalism. Recent immigration accounts for the presence of a large number of 'new' languages in Austrian society and the high percentage of pupils for whom German is a second language. In five of the eight countries with which Austria shares borders – Italy, Slovenia, Hungary, Slovakia, and the Czech Republic – German is neither a national nor a majority language. And the German language within Austria is itself (like all other languages) subject to regional variation.

This ecological complexity is matched by the complexity of Austrian educational structures. Responsibility for some areas of education lies with the federal government, while for other areas it lies with the *Länder*. The recent creation of two education ministries – Education, the Arts and Culture on the one hand, Science and Research on the other – has resulted in further complexity. As in other countries the universities are autonomous, though it is hoped that their involvement in the development of this Profile will encourage them to elaborate their own language policies in harmony with it.

In these circumstances developing and enacting a coherent and transparent language education policy is a challenging task that requires a sustained effort of understanding and commitment on the part of language professionals and all other stakeholders as well as the necessary political will. From the Council of Europe's perspective, however, Austria's complex linguistic situation offers unmatched opportunities for creative innovation, while its equally complex educational structures should be seen as a bracing challenge rather than an insuperable obstacle.

2.2 Recent changes and new challenges facing language education in Austria

Three events in recent history have created new linguistic challenges for Austria: the fall of the Iron Curtain in 1989, Austria's accession to the European Union in 1995, and the accession of neighbouring states to the European Union in 2004. Each of these events has brought an increase in inward and outward mobility, opened up new opportunities for trade, and raised new questions to which language education has still to find answers.

Since 1989 the economic situation of Burgenland, for example, has been transformed and language has played an important role in this – 50% of Austrian enterprises in Hungary come from Burgenland because they have staff who can speak Hungarian. Efforts have been made to promote the learning of Czech, Hungarian and Slovak, but although the Country Report documents an increase from 2001-02 to 2004-05, the numbers learning these languages remain very small.

As a member of the European Union, Austria is party to the Bologna process, which entails student mobility, and to the Lisbon process, which aims to create a knowledge-based society. Both processes have obvious implications for language education, in Austria as in other EU member states. The aspirations of the Bologna Declaration are predicated on the readiness of university students to pursue their studies in countries where their first language is not native, which implies a capacity to study through a second or foreign language. The same kind of consideration applies to the creation of a knowledge-based European society. We use language to accumulate, store and access knowledge, and we shall make more progress, as individuals and as societies, if we can accumulate, store and access knowledge in more than one language. This explains why the Council of Europe and the European Union are committed to increasing but also improving the learning of languages in their respective member states. Yet the Country Report (4.4.4) records that at Austrian universities (though not at universities of applied sciences) subject areas that are not philological do not generally include a foreign language requirement in their programmes of study. Against this, awareness of the importance of languages not only as a focus of academic study but as communicative tools that students need to master has led to the recent establishment of language centres at Austria's four larger universities (Vienna, Graz, Innsbruck and Salzburg). This has resulted in a significant increase in the availability of optional foreign language modules for students of all disciplines. The need for language centres to be self-financing, however, means that it is difficult for them to engage in research and thus connect fully into the university mainstream.

In the course of the LEPP process the *Pädagogische Akademien* (PÄDAKs), *Pädagogische Institute* (PIs) and *Berufspädagogische Akademien* (BPAs) have become *Pädagogische Hochschulen* (PHs), which the Ministry for Education, the Arts and Culture and the Ministry of Science and Research see as an opportunity for significant innovation, especially as regards cooperation between the PHs and the universities and the greater social involvement of the third-level sector in general. There is a widespread perception that the PHs' curricula are overloaded and need to be revised to reflect a new understanding of language teacher professionalism and educational leadership. There is also concern that the energy needed to create new structures may leave little over for innovative curriculum development. Moreover, in their new status PHs will have autonomy to develop their own curricula, and there is no guarantee that they will choose to emphasize linguistic diversity, even though an increasing number of their students come from immigrant backgrounds.

It should be noted that there are university courses to prepare students to teach (*Lehramtstudium*) in Bosnian/Croatian/Serbian, Czech, Hungarian and Slovene, and from the autumn of 2008 the University of Vienna will also offer courses in Polish and Slovak. For Albanian, Arabic, Turkish and other languages it is possible to obtain an MA degree (*Diplomstudium*) but not a teaching qualification. Courses in most of these languages are also offered at the four university language centres. Another educational development that has important implications for language teaching and learning is the recent adoption of a standards-based approach. The Austrian authorities have already taken the opportunity to attach language learning outcomes (and thus language curricula) to the proficiency levels of the *Common European Framework of Reference for Languages*. The adoption of a standards-based approach implies the growth of an assessment culture that does not depend entirely on the individual teacher as has traditionally been the case.

To begin with, the LEPP process focused on the teaching and learning of second and foreign languages and did not include German as a first language or mother tongue. However, it quickly emerged that there are a number of reasons why the teaching of German should play a central role

in the development of a coherent language education policy. The plurilingualism of the individual is inevitably rooted in his or her first language(s). The results of the 2000 and 2003 PISA surveys of reading, which leave no room for complacency, inevitably implicate German as mother tongue/first language. The same may be said of the latest results of PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, which tests the reading achievements and reading behaviours and attitudes of fourth-grade pupils): Austria was ranked 12th out of 19 participating EU countries. And every discussion about the education of migrants involves reference to German as the language of mainstream education (Austria is already participating in the Council of Europe's project on Languages of School Education). These considerations explain the decision to write an addendum to the Country Report that addresses the teaching of German in the Austrian school system.

In keeping with the plurilingual ideal and the promotion of linguistic diversity and intercultural dialogue, Austria supports the teaching and learning of its national language and culture in other countries in many different ways. For example, it provides training programmes for teachers of German and, via the *Österreich Institute*, German language courses; offers the Austrian German Language Certificate (ÖSD); develops and distributes teaching materials; publishes the *Österreich Spiegel*; and maintains the online platform *Österreich Portal*. In addition it organizes programmes for lecturers and language assistants; coordinates meetings, conferences and projects; supports the exchange of experts; networks with organizations in other German-speaking countries and in Europe; and cooperates with the International German Language Teachers' Association. Chairs for German as a Foreign Language are well established at the universities of Vienna and Graz and are responsible for the training of teachers of German as a foreign language. Austria's international commitment in this field is reflected in publications, conferences, academic events and collaborative research projects.

2.3 Some key issues

Austria abounds in examples of successful innovation and good practice in language teaching and learning, at European, national, regional and local levels. Moreover, because it hosts the European Centre for Modern Languages (a Council of Europe Partial Agreement) and is centrally involved in its activities, Austria has ready access to innovative projects of many different kinds. It was one of the first Council of Europe member states to pay serious attention to the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and the European Language Portfolio (ELP),⁶ and it has participated fully in European Union language teaching and exchange projects.

Austria's commitment to language education is further confirmed by the existence of

- the *Österreichisches Sprachenkomitee* (ÖSKO), a national committee for (foreign) language education that includes representatives of all stakeholders;
- the *Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum* (ÖSZ), which was established to support the development and dissemination of innovation in language learning and teaching with particular reference to current issues in international language policy (the Council of Europe, including the European Centre for Modern Languages; the European Union);
- the *Center für berufsbezogene Sprachen* (CEBS), which supports education for teachers in vocational education and training.

⁶ See Appendix 3.

Austria does not have a strong recent tradition of research into language learning and teaching (*Sprachlehrforschung*), and there is a general recognition of the need to develop a research culture in the PHs. There is also a need for research that evaluates the effectiveness of different dimensions of language education. For example, it is often asserted that the ‘integrated’ approach to primary English (so-called mini-CLIL) is ‘motivating’, but there are no large-scale research findings to confirm or disconfirm this view.

As in most other Council of Europe member states, the teaching of English dominates to the extent of sometimes seeming to be synonymous with foreign language teaching. With the exception of arrangements that have been made for autochthonous minorities and migrants, whenever discussion focuses on early-start language learning it tends to focus exclusively on English. In Austria as elsewhere the importance that is attached to developing proficiency in English makes it difficult to get a hearing for diversification, and even more difficult to imagine how it might be implemented. But English is so pervasive in international media, especially the Internet, that there is good reason to suppose that young people will learn it not only as a result of the teaching they receive at school but also because it is an inescapable part of their cultural context. In this connection it is worth noting that in a report by the European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems,⁷ the highest achieving Norwegian pupils at lower secondary level claimed they had learnt as much English outside the classroom as inside.

In the various consultations that have underpinned the development of this Profile there have been repeated expressions of concern at the lack of third-level education for kindergarten teachers. By way of response the PHs are to establish courses that will provide for the educational upgrading of kindergarten educators. As regards early language learning, all PHs have agreed to offer special courses for kindergarten educators, together with primary school teachers and teachers at BAKIPs (*Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik*).

General and vocationally oriented proficiency in foreign languages – the languages of Austria’s neighbours as well as English – is important for the world of work, and it seems likely that larger companies would favour the development of a national languages strategy. A measure of the importance companies attach to languages is the amount of money they invest in language learning. Although 80% of companies say they need languages, only 50% provide in-house courses. Employees of companies that do not fund in-house provision must attend courses at adult education institutions. It is worth noting that the cost of providing language courses has not been compared in detail with alternatives such as paying for translation and interpreting services or resorting to a lingua franca. This may explain why export-oriented organizations are sometimes reluctant to invest in language training for their employees.

Partly because of the importance of languages in the world of work, language learning has a high profile in adult education: it accounts for 27% of all provision in the *Volkshochschule* sector. As in other countries, adult education stands somewhat apart from the rest of the educational sector. The universities of Vienna, Graz and Klagenfurt have a tradition of providing teacher education for adult education (German as a foreign language, English, less widely used languages).

⁷ *The assessment of pupils’ skills in English in eight European Countries*, 2002. Available at <http://cisad.adc.education.fr/revu/pdf/assessmentofenglish.pdf>

2.4 The views of parents

The Council of Europe recognizes that the development and implementation of language education policy are matters of great complexity whose success depends on the active involvement and willing support of all stakeholders. In Austria as elsewhere, parents are among the most influential stakeholders when it comes to education. The Ministry of Education, the Arts and Culture acknowledges that parents attach great importance to language learning. Although there is some awareness that English alone is not enough, it is nevertheless difficult to convince large numbers of parents that their children's first foreign language might be a language other than English.

At a meeting organized by the Ministry in the context of the LEPP process, representatives of parent groups made the following comments:⁸

- Migrant children should first be competent in their family language. There are sufficient teachers who are capable of teaching Croatian, Serbian or Turkish, for example.⁹
- The big number of private initiatives indicates that there is an additional demand for language teaching at schools.
- In rural areas it is difficult to find trained native speakers to teach English.
- More public funding should be allocated to language teaching, in particular to support CLIL, the provision of languages other than English, and the employment of native speaker teachers.
- There is a wish to have a wider spectrum of languages.
- There is a wish for more native speakers.
- The *Dienstrecht* is too rigid; teachers are not rewarded for good performance.

Representatives of the parents' associations have expressed the view that each section of the educational system works on its own, without reference to the other sections. They would like to see greater continuity in the system and more support for bottom-up initiatives that involve parents and teachers. They have also emphasized the importance of exposing pupils to native speakers of the languages they are learning.

2.5 Objectives of the Austrian authorities

Although languages are subject to financial constraints and pressure from other school subjects, the Austrian authorities have made considerable efforts to build on the success of the European Year of Languages (2001), organized jointly by the Council of Europe and the European Union. One objective of the LEPP process was to take stock of what has been achieved so far and to develop new perspectives. For example, more could be done to promote the growth of plurilingualism, though any new measures will require public support if they are to be effective. Another objective was to secure a stronger position for languages on the public agenda and contribute to the development of a climate in which investment in languages is seen as essential for the future of education and of the country. It was also expected that the LEPP process would develop new synergies in language education by bringing together all stakeholders, strengthening networking and involving more people.

⁸ From the minutes of a meeting held on 20 April 2007 in the *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*.

⁹ Although this is true of some areas, including Vienna, it is not true of the country as a whole.

More than 30 organizations and 70 experts from many different areas of education contributed to the Country Report. The LEPP process included meetings with the Minister of Education, the Arts and Culture, the Minister of Science and Research, representatives of the two education ministries, members of the Austrian Language Committee (ÖSKO), representatives of political parties, representatives of school authorities, university experts, teacher educators and teachers, NGOs, language experts, and multipliers. Altogether about 100 people were involved in a week-long programme of meetings;¹⁰ and about 70 of them attended a Round Table in March 2008, at which specific issues were discussed. Parents' associations have shown their commitment to the LEPP process by organizing discussions in every *Bundesland*.

2.6 The structure and content of the Profile

The Country Report, prepared by an authoring group under the joint leadership of Hans-Jürgen Krumm and Rudolf De Cillia, provides a comprehensive overview of language education in Austria, from kindergarten to university and adult education. It brings together statistical data not previously assembled in this way and thus constitutes an important new reference resource. The report also identifies three areas of particular concern:

- Early language learning
- Teacher education and research
- Continuity

Chapters 3, 4 and 5 of the Profile address these issues.

In the initial phase of the LEPP process Claudia Schmied, Minister of Education, the Arts and Culture, reaffirmed that language education policy and language learning are major issues for Austria, which must respond to the challenges that arise from the fall of the Iron Curtain in 1989, Austria's accession to the European Union in 1995, and the accession of neighbouring states to the European Union in 2005. In her speech she identified three further issues that she wished the Profile to address:

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

These issues are dealt with in Chapters 6 and 7.

Each of these chapters offers a commentary based on the successive stages of the LEPP process, including contributions to discussion at the Round Table and written submissions made subsequently; and each chapter concludes with a summary of issues for consideration in the process of national policy development and implementation that will follow publication of the Profile.

Finally, Chapter 8 briefly considers some of the guiding principles of language education policy development and implementation and summarizes the priorities, actions and plans of the Ministry of Education, the Arts and Culture and the Ministry of Science and Research within the general context of the LEPP process.

¹⁰ See Appendix 5.

3 Early language learning

3.1 Commentary

3.1.1 The challenge

Across Europe, early language learning (ELL) is currently one of the most active fields in language education policy, educational linguistics, and language teaching methodology. Especially since the publication of international reports on educational achievement (PISA, the OECD report, IGLU),¹¹ the importance of ELL has come to be accepted at all levels of educational policy making as well as by parents. A study undertaken for the European Commission by Peter Edelenbos, Richard Johnstone and Angelika Kubanek provides an overview of research, good practice, and pedagogical principles currently accepted in Europe (31 countries were covered)¹².

Programmes designed to give children of kindergarten age a good start in primary school by ensuring that they have a sufficient level of competence in the language of schooling are high on the agenda of ministries of education and local education authorities. At primary level there is a growing tendency to adopt more intensive approaches to language teaching (immersion, content-based instruction), to focus on the competences to be acquired, and to extend the scope of ELL to include a European dimension and the development of intercultural awareness. Interest is also growing in plurilingual didactics (*Mehrsprachigkeitsdidaktik*) as a means of developing links between foreign language learning and mother tongue/national language learning and literacy. Such links are designed to make learners aware of the languages they know, the learning and communication strategies they apply, and the different uses they make of their various languages.

Before the 1990s the youngest age at which pupils participated in school exchanges with foreign countries was 12; now exchanges are arranged at primary level as well, more commonly in border areas but also via Comenius school partnerships. Where previously ELL was seen as a matter of playful language exploration, increasingly quality and accountability at system level are key concerns, as is indicated by the growing number of country profiles and national language plans and the development of testing materials. These developments reflect changes in the image of childhood and of what a child is or should be able to grasp.

11 *Starting Strong: Early Childhood Education and Care Policy*, OECD Directorate for Education, 2 March 2006; *Internationale Schulleistungsstudie PISA, Lernen für die Welt von morgen*, OECD, Paris, 2003; W. Bos, E.-M. Lankes & M. Prenzel, *IGLU* [Internationale Grundschul-Leseuntersuchung], Münster: Waxmann, 2004.

12 P. Edelenbos, R. Johnstone & A. Kubanek, *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Final report of the EAC 89/04, Lot 1 study, March 2007. Available at http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf.

3.1.2 Some reflections on issues raised in the Country Report

Setting priorities

The plurilingual and reflective intercultural personality is the ideal of European language education. The development of such a personality is seen as a civic virtue, but also as a means of facilitating later job mobility, and it is a key principle of European curricula that the process of development should begin as early as possible. In the Country Report this topic features prominently, as in the question: ‘How can one come to terms with existing plurilingualism in primary schooling?’ (11.2.1). This implies a need for practical measures, but also for changes in teacher education. Practical measures concern the provision of high-quality German language support and mother tongue teaching for children of migrant workers. As in other countries, steps have been taken to address this issue.¹³

The Country Report makes clear that plurilingualism is much in focus as a concept and an educational goal. But it seems likely that in Austria as in the rest of Europe, there is still a long way to go before the plurilingual personality is firmly embedded in the general public’s mind-set. By contrast, there seems to be universal agreement that the teaching of English should begin in primary school or kindergarten.¹⁴

Shifting the didactic approach in ELL

Austria was one of the first countries in Europe to introduce a foreign language at primary level: in grade 3 in 1983 and as an obligatory subject in grade 1 in 2003–2004. For many years the favoured approach to ELL has been ‘integrative’. According to one source, however, whereas the curriculum defines the ‘integrative approach’ as *content* integration, in practice it is widely misinterpreted as meaning *time* integration, a way of quickly fitting in a few minutes of English at the end of a lesson.¹⁵

In several European countries there is a trend towards a competence-based approach supported by the assessment of learning outcomes. Without necessarily advocating formal tests, questions might be asked about ‘return on investment’: how can the achievements at the end of grade 4 be described? How many pupils achieve a stable knowledge/competence at level A1 of the CEFR? Recent research concludes that after four years of language learning, 50% of primary pupils are not capable of communicating orally at a basic level. The researcher attributes this to the fact that older teachers received no training in language pedagogy, while the education received by younger teachers has paid insufficient attention to language learning and teaching.¹⁶ Child-friendly standardized assessment procedures, including portfolio elements, might help to diagnose, individualize and give the teacher and child feedback on his or her progress and on the adequacy of teaching.¹⁷

A more systematic and competence-oriented approach to early language learning would make it possible to link the pre-primary and primary teaching of English and other languages, providing a framework for kindergarten programmes within which diagnostic tools could be developed to assess pupils’ prior knowledge when they enter primary school. It should be noted, however, that the

13 Eurydice National Summary Sheet, Austria, January 2007, p.9. media.education.gouv.fr/file/41/3/6413.pdf

14 European Commission, *Europeans and their languages*. Special Eurobarometer 243. Brussels, February 2006.

15 B. Buchholz, *Facts & Figures im Grundschulenglisch – Eine Untersuchung des verbindlichen Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Klasse an österreichischen Volksschulen*, Münster, Berlin, Wien: LIT Verlag, 2007.

16 B. Buchholz, op. cit.

17 See, for example, P. Edenlebos & A. Kubanek, *Wortschatztest. Englisch in der Grundschule. Teil 1: Klasse 3*. Munich: Langenscheidt, 2007.

adoption of a competence-oriented approach would require more time to be devoted to language teaching both at school and in teacher education.

The German language competence of children from a migrant background

There have been many initiatives to provide German-language support programmes in the kindergarten sector. The European Commission's document *Follow up des Aktionsplans zum Sprachenlernen und zur Sprachenvielfalt. Vorlage des Nationalen Berichts. Land: Austria (2006)* mentions the so-called *Sprachtickets*, the recommended number of hours (120), and the special tuition (up to 11 hours) provided for children in kindergarten who do not yet have the competence in German that is necessary for educational success. The first cohort of children to benefit from this scheme, introduced in 2005-2006, is already in primary school, so in 2007-2008 the first informal assessments of the impact of the programme should be available.

Meanwhile the scheme has been modified in a number of ways. In particular, measures have been developed to promote the learning of the language of schooling during kindergarten so that every pupil is able to follow lessons when he/she starts school. The measures include:

- A standardized language development screening test for all kindergarten children aged 4 to 5 in order to identify those who need German language support (the first screenings took place in May 2008). It should be noted, however, that the test is based on a linguistic model designed for monolingual children whose first language is German and does not take account of the language development of plurilingual children. The Ministry of Education, the Arts and Culture is carrying out an evaluation of the test.
- An all-Austrian curriculum framework in the area of Enhancing Early Language Development (*Frühe sprachliche Förderung*) developed by the PHs to serve as a basis for in-service courses for kindergarten, primary and BAKIP teachers.
- The development of standards for German as language of instruction for children entering school.
- The development of an all-Austrian framework curriculum for children aged 3 to 6 in the area of early language learning.

Support is also provided for children whose mother tongue is German but who are from a disadvantaged background. German tuition for migrant or ethnic-minority children can be given by a teacher who is a fluent bilingual speaker of German and a language in that spectrum might be possible occasionally in big cities or as a result of private factors. (See Chapter 4 below, on teacher education, for further discussion.)

The extent to which a sound knowledge of the written forms of the minority child's family language is necessary for success at school is still a matter of debate. It seems, however, that in the discussion of educational policy, priority is given to improving such children's competence in the national language. In this connection it is worth noting that there are moves to consider the role of language across the curriculum and the different ways in which, for example, explanations are given in different school subjects. The Council of Europe is supporting these moves in its project on Language(s) of School Education,¹⁸ in which Austria is involved.

18 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp

It is important to stress that migrants' educational and social success is not just a matter for educational linguistics. A meta-analysis by Janet Ward Schofield¹⁹ shows that already at the age of 5 migrant children sense when they are victims of negative stereotyping, and the fear that their performance may be judged negatively or insufficient because they belong to a certain ethnic group can affect their long-term educational achievement. The same holds true when teachers expect the achievement of migrant learners to be lower than average, and for this reason groups composed mostly of slow learners have a negative impact on educational performance.

These considerations prompt the question whether, as far as minority children are concerned, measures to promote plurilingualism in the early stages of education can be effectively developed exclusively from within the language teaching and language policy professions. Is the issue of minority children not one that must be addressed by the education system as a whole, and thus by teachers of all subjects? An affirmative answer to this question is implied by two suggestions that Ward Schofield makes: (i) to begin in pre- and in-service teacher education by demonstrating the *Erwartungseffekt*, and (ii) to expose migrant children to demanding teaching material, showing teachers how to work with it and how to reformulate questions and give positive feedback.

In Austrian primary and secondary schools intercultural education has been introduced as an educational principle (*Unterrichtsprinzip*): not a subject in its own right but a cross-curricular theme and focus (other educational principles include sex education and education for democratic citizenship). Intercultural education aims to promote mutual understanding between pupils of different social, cultural and linguistic backgrounds and to make them aware of similarities and differences in order to combat Eurocentrism and racism. It seeks to nurture the values of tolerance, understanding of others and respect for difference. Problems arise because educational principles are not compulsory and teachers are not trained to deal with them. Teachers who have never questioned their own cultural values and preconceived ideas are unlikely to live up to the principle of intercultural education. All too often, they feel insecure when confronted with cultural diversity.

The need for more statistical and empirical research

More in-depth statistical and empirical information may be needed about the day-to-day realities of ELL in Austria. Even though it is not strictly speaking true that there is a lack of research into language learning and teaching, there is a lack of large-scale system-focused research of the kind that is necessary if the effectiveness of current practice is to be reliably evaluated. Given that ELL is a stated priority, there is an urgent need for research that describes in detail different programmes, different teaching approaches, and the results achieved by each; for without such research future planning will rest on very insecure foundations.

3.2 Issues for consideration

- Two of the recommendations in the European Commission report *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*, referred to above,²⁰ are relevant to ELL in Austria and merit consideration:

19 Janet Ward Schofield et al., *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg*. AKI Forschungsbilanz 5. Kurzfassung Oktober 2006. Berlin

20 P. Edelenbos, R. Johnstone & A. Kubanek, *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Final report of the EAC 89/04, Lot 1 study, March 2007. Available at http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf.

- *Recommendation 4:* It should be ascertained what the main models of early languages learning are and what outcomes these are delivering.
- *Recommendation 5:* Children's progression in ELL and the development of their motivation should be explored more. This should include a search for ideas on how to collect and analyse data. Teachers and teacher trainers should consider how best they might track the progression in language development of particular individuals and groups with whom they are in contact.

Both of these recommendations imply a need for large-scale research, which has obvious funding implications.

- In any review of ELL consideration needs to be given to the possibility of adopting a competence-based approach, which would presuppose the definition of basic competences (*Grundkompetenzen*) but would also have important implications for the target language proficiency of teachers and the amount of class time devoted to language teaching.
- As noted in section 2.5, an all-Austrian framework for ELL is currently being introduced. This prompts the following questions (posed in the Country Report):
 - What framework conditions should be spelled out (e.g., size of groups, costs, criteria and conditions for the provision of specific languages, etc.)?
 - How can the idea of plurilingual education be made better known to a wider public, so that a broader recognition will ensue of the meaningfulness and the uses of this educational opportunity?
 - What common standards should be written into a nationwide Austrian framework curriculum regarding objectives and pedagogical implementation as well as quality criteria? Should this include, e.g., the ratio of teachers to children, or the initial and in-service training of staff?
 - How can kindergarten teachers be assisted to be better able to deal with linguistically heterogeneous groups? This concerns not only German, but (in many cases) minority languages.
- Bearing in mind the growing importance that is attached to the development of a holistic approach to language education in Austria, consideration should be given to ways of familiarizing pupils and teachers with the concept of plurilingualism (this applies to all levels of schooling, not just ELL). In considering language provision at primary level, the following questions (raised in the Country Report) need to be addressed:
 - What might an overall concept of language learning look like that focuses on plurilingualism (to school leaving exam standard, across languages horizontally, including minority languages)?
 - How can one best come to terms with existing plurilingualism in primary schooling?
 - How could an integrated, dynamic concept of language learning be initiated and implemented across Austria?

- Are there examples in other countries of functioning and successfully integrated, dynamic concepts of language learning?
- How can a more diverse range of languages be made available?
- Five practical possibilities might be considered:
- Introducing 'intensive experiences', which have been shown to have sustainable effects in other contexts.²¹
- Inviting successful plurilingual personalities to visit schools, and even kindergartens, telling their life stories in German, in a mix of languages and/or through interpreters, as appropriate.
- Using parents with first languages other than German as helpers or inviting them into schools as story-tellers or in some other voluntary capacity.
- Extending the good practice initiatives in border areas (cf. Burgenland).
- Creating material in several languages, like the *Kiesel* materials published by ÖSZ²² and the magazine *TRIO (Drei Sprachen – eine Schule)*.²³

21 P. Edelenbos, R. Johnstone & A. Kubanek, *Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice and Main Principles*. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. Available at http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf.

22 <http://www.oesz.at/ske>

23 Financed by the Ministry of Education, the Arts and Culture and the Ministry for Interior Affairs and supported by the Stadtschulrat of Vienna. <http://www.trio.co.at/pdf/Trio01.pdf>

4 Teacher education and research into language teaching and learning

4.1 Commentary

4.1.1 Context

Austria has a system of teacher education in which, leaving aside the adult education sector, teachers are educated in sector-specific institutions. Kindergarten teachers attend a vocational college (BAKIP) for five years or a two-year *Kolleg*. The education of teachers for *Volksschule*, *Hauptschule* and part-time vocational schools (*Berufsschule*) is the responsibility of *Pädagogische Hochschulen*. Prospective academic secondary school teachers study at university for nine semesters, followed by a year as trainee teachers, after which they are fully qualified. Depending on the subjects they intend to teach, vocational school teachers are educated at PHs or universities.

In the autumn of 2007 *Pädagogische Akademien* (PÄDAKs), *Pädagogische Institute* (PIs) and *Berufspädagogische Akademien* (BPAs) became *Pädagogische Hochschulen* (PHs). This change, a consequence of the Austrian *Hochschulgesetz* of 2005, has large implications for Austrian educational structures and relationships. In particular it is clear that university status brings with it an obligation to develop a research culture appropriate to teacher education, which in turn will have implications for PHs' approaches to teaching and learning and thus their curricula.

On 18 September 2007 Dr Claudia Schmied, Minister of Education, the Arts and Culture, gave a speech at the inauguration of the 14 new *Pädagogische Hochschulen*.²⁴ The four key concepts she focused on – *integration, quality assurance, individual support, education for democratic citizenship* – are general in their implication and will therefore also shape language teacher education. In the field of teacher training the Ministry is concerned to strengthen cooperation between the PHs and the universities with a view to establishing a common training for *all* teachers.

A further innovation, starting in 2008-2009 with a pilot phase, is the project to introduce *Neue Mittelschulen* for learners aged 10 to 14. If implemented longterm, this will remove the distinction between *Hauptschule* (70% of Austrian pupils) and the lower level of academic secondary schools (30%), and class size will be limited to 25.²⁵ This far-reaching educational change will also affect language subjects.

For many years the Federal Institute for Adult Education has offered training and further education for language teachers. Research is currently being carried out in cooperation with the Austrian Adult Education Centres with a view to designing new models of teacher education. The Country Report

²⁴ Cf. website of the *Bundesministerium* (www.bmukk.gv.at), with the full text of the speech, accessed 20 September 2007.

²⁵ Cf. website of the *Bundesministerium*, with various documents, accessed 20 September 2007.

(2.5.4) notes that a unified teacher education system may soon be introduced for adult education, with internationally recognized, standardized courses.

At the Round Table in March 2008 three concerns were raised that are relevant to all educational sectors:

- Language teacher education generally involves insufficient cooperation with specialists from related domains such as language acquisition, language disorders and sociolinguistics.
- Language teacher education is typically conducted in 'closed premises', with hardly any links to the outside world. Thus – to take one example – graduate language teachers who are employed to perform increasingly common language-related management tasks in vocational environments are likely to feel unprepared for the challenges that await them.
- Language teacher education tends to focus on teaching a language as an end in itself rather than as a means to an end. This helps to explain why many teachers feel unable to teach language for specific purposes, to apply CLIL methods, or to foster the development of cross-linguistic and cross-cultural competences.

4.1.2 Kindergarten

Investment in kindergarten education has risen in countries that were ranked low in the OECD report *Starting Strong*.²⁶ The Country Report (10.3) stresses the need for Austria to catch up and identifies the following goals: an all-Austrian legal framework; a paradigm shift in the underlying philosophy of kindergarten education; an improvement in the quality of pre- and in-service training; higher salaries for teachers; greater awareness of the value of plurilingualism and linguistic diversity; cooperation with parents; research. An all-Austrian legal framework for kindergarten, including ELL, is currently being introduced.

The long-running one-year SWING²⁷ in-service training programme for kindergarten teachers prepares them to offer English, and there is an initiative to design a linguistics course appropriate to kindergarten teachers.²⁸

When minority languages are taught in kindergartens or schools (e.g. bilingual schools), the following provisions exist:

- Prospective kindergarten teachers who intend to work in a German–Slovene kindergarten can receive an optional training of 10 weekly units in the bilingual approach (in the course of an education that lasts 5 years). Before being accepted at a German-Slovene kindergarten, applicants must demonstrate their language skills. In addition there used to be 6-semester further qualification courses of a type that is now being discontinued due to the restructuring of the (former) PÄDAKs.

26 *Starting Strong: Early Childhood Education and Care Policy, Country Note for Austria*, OECD Directorate for Education, 2 March 2006, p.40. Quoted in Country report, 10.1.1.

27 wien.kinderfreunde.at/index.php?action=Lesen&Article_ID=12_705

28 Comenius Project 'Enhancing early multilingualism. A course in linguistics for kindergarten teachers'. 226496 – CP – AT 2005 (October 2005–October 2008).

- Courses for future teachers of Croatian and Hungarian are offered in the regions where speakers of those languages live.

Considering the kindergarten sector as a whole from the perspective of teacher education, the situation appears to be very varied:

- There are successful regional initiatives which involve the autochthonous minorities in setting up and running bilingual kindergartens, e.g. in Burgenland. There are also cross-border initiatives, e.g. with Slovakia and the Czech Republic, which have been accepted by parents and staff.²⁹
- There are training initiatives for English, and as in other European countries there is commercial provision of early English and voluntary work by parents.
- In multicultural kindergartens children's linguistic background must be respected and valued at the same time as they are taught Austrian German.
- There is the general problem that the complex and interrelated topics of second, neighbouring and foreign language acquisition and plurilingualism require a focus in training. If the assessment of children's progress in language(s) is to be handled sensitively, teachers need to develop awareness and training needs to be offered.

4.1.3 Primary

Primary teachers in Austria are generalists. English is an obligatory subject at all PHs, and Burgenland Croatian and Slovene are offered at PHs in Burgenland and Carinthia respectively. Optional courses are available in Bosnian, Croatian, Hungarian and Turkish, also French and Italian, though the numbers taking these languages are not very large. The recent modularization of curricula has led to a reduction in the number of contact hours for languages and the disappearance of lectures on intercultural education and teaching multilingual and culturally heterogeneous classes. There is also concern that modularization may impede continuity in language learning and teaching. In most PHs foreign language teaching practice is not an obligatory part of primary teacher education.

To date, additional qualification courses have been offered for CLIL methodology, German as a second language, intercultural education, Austrian sign language, and the minority languages of Carinthia and Burgenland. It remains to be seen what types of course will supersede these at the new PHs.

Immigrant children need to be taught German as a second language. The Country Report notes that no formal teacher training is provided in this subject, although Vienna offers one module, and Graz offers an additional course in German as a foreign language. Given the strong emphasis that international policy places on giving children a good start by developing their competence in the language of schooling from a very young age, it is surprising that primary teachers are not required take courses in *Deutsch als Zweitsprache*. This is an area to which the Ministry and the PHs are currently giving attention.

²⁹ B. Löger, E. Wappelshammer & A. Fiala, *Interkulturelle Bildung für Kinder – spielerisches Erlernen von Slowakisch und Tschechisch in den Kindergärten der Grenzregionen. Evaluation des Projekts Interreg III A Österreich – Slowakei*, St. Pölten: Niederösterreichische Landesakademie – Soziales und Gesundheit, 2005.

4.1.4 Secondary

General secondary (Hauptschule) teachers are educated at the PHs. Those with English as one of their majors study the language for 33–40 weekly hours during 6 semesters (cf. Country Report, 4.4.4). Students who are training to become language teachers in academic or vocational secondary schools can choose German, English, French or Italian as well as a wide range of other languages, including B/K/S (Bosnian, Croatian and Serbian), Czech, Hungarian, Polish (from the autumn of 2008), Russian, Slovene, Slovak (from the autumn of 2008), and Spanish. However, only German, English, French and Italian are available at all universities. Turkish cannot be studied as part of a teaching diploma. As the Country Report notes, further diversification is under consideration.

As regards the language teacher education provided by the universities (for teachers at academic secondary schools), the following issues were raised at the Round Table in March 2008:

- The teacher training component of university foreign language teacher education is divided into language didactics (*Fachdidaktik*) and general education (*Schulpädagogik*), and cooperation between these two areas is often inadequate.
- Insufficient time is devoted to language didactics.
- Although language teaching research provides an essential underpinning for language didactics, it is not well established in Austrian universities (the exception is German as a Foreign Language).
- Universities do not prepare their graduates to teach in non-school environments like university language centres and private language schools.

4.1.5 Adult education

Teacher training for the adult education sector is not currently a central topic of discussion. The Austrian Adult Education Centres provide teacher training in cooperation with the Federal Institute for Adult Education and Austrian universities. About 3,000 language teachers work for the Austrian Adult Education Centres; research is currently under way to profile the needs and interests of this group as a preliminary to designing a new curriculum. Institutions like the Berufsförderungsinstitut BFI (CELTA: Certificate in English Language Teaching to Speakers of Other Languages) and certain companies run their own in-service training programmes. In border areas, where economic development gives rise to new demands, ad hoc solutions seem to be adopted. The *Common European Framework of Reference for Languages* is often referred to in relation to course levels and examinations, so language teachers in adult education come to terms with recent European developments via their daily work and the exams they administer.

4.1.6 Research focused on language teaching and learning

As noted in section 3.1.2 above, Austria lacks a tradition of large-scale research calculated to gauge the effectiveness of language education at different levels of the system. There is also less small-scale research into language learning and teaching than there might be. In the course of the LEPP process university and PÄDAK staff explained this in terms of the PÄDAKs' orientation to practical knowl-

edge and the universities' orientation to literature and linguistics. University education is – or should be – research-led. Now that Austrian primary, general secondary and academic secondary teachers are all to be educated at university level, ways must be found to promote the growth of a research culture that focuses appropriately on each of these domains. Ways must also be found to ensure that research findings are paid the attention they deserve.

4.2 Issues for consideration

4.2.1 General

- Consideration should be given to the following questions, all raised in the Country Report:
 - How can a general concept of language and cultural awareness be integrated in basic teacher training?
 - What might a concept of plurilingual didactics look like, for all types of initial training? How could support be guaranteed from all relevant training institutions?
 - What might a module for plurilingual didactics look like that includes in classroom teaching all first and second languages 'brought to school' by pupils?
 - How could a common (initial) foundation training for all language teachers be realized? And what implications would such a training have for the language-specific tradition of language teacher education?
 - How can pedagogic innovations laid down in legal provisions (e.g., new curricula, educational standards) be reliably communicated to all teachers, through relevant in-service training?
 - How could primary teachers now in service be made more sensitive to the linguistic diversity in their schools, and how could they be motivated to accept relevant in-service training?
 - Are there positive examples of, and appropriate measures leading to, the qualification and appointment of language specialists at all schools ('ombudspersons')?
 - Within the framework of post-secondary or tertiary teacher training, how can a diversity of languages be provided that (more or less fairly) reflects conditions in Austrian society?
- Consideration should also be given to the implications of a holistic approach to language education for the education of teachers of German as mother tongue/language of education. Such consideration should focus on the relation between the teaching of German and the teaching of other languages, and it should take account of the renewed international interest in 'language across the curriculum' (cf. the Council of Europe's project on Languages of School Education).

4.2.2 Kindergarten

- Consideration should be given to
 - providing third-level education for kindergarten teachers;
 - developing a new type of teacher training as a joint effort by researchers and kindergartens (for bilingual kindergartens and border initiatives, top-down might be complemented by bottom-up approaches in order to accommodate linguistic and intercultural documentation provided by local situations and of direct relevance to the various languages taught in such kindergartens).
- The Ministry of Education, the Arts and Culture aims to foster the appreciation of cultural diversity and the individual plurilingualism of refugee or immigrant children by making more efficient use of existing plurilingual resources, providing 'conversion training' for bilinguals who already have a teaching qualification. It may be appropriate to consider how best to achieve these goals. It may also be appropriate to facilitate the process of 'nostrification' so that kindergarten staff with a minority language background can be hired more easily.
- Consideration should be given to
 - increasing the number of hours allocated to language learning in the training of kindergarten teachers;
 - arranging for future kindergarten teachers to spend a period of placement in a kindergarten that offers a foreign or neighbouring language.

4.2.3 Primary

- Consideration should be given to including in programmes of primary teacher education
 - an introduction to the implications of a competence-based approach that relates methods and content to expected outcomes;
 - more training in the foundations of language acquisition;
 - obligatory training in German as a second language, together with modules on how to manage the multilingual, multi-ethnic classroom;
 - the development of teachers' 'diagnostic competence'³⁰ so that they are able to (i) assess first-graders who had English at kindergarten and (ii) assess and document their learners' progress in general;
 - the possibility of undertaking a project across school types, including multicultural and bilingual kindergartens;
 - obligatory foreign language teaching practice.

30 Cf. P. Edenlebos and A. Kubanek-German, Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence', *Language Testing* 21.3 (2004), pp.259–283.

- Consideration should also be given to
 - increasing the number of hours allocated to language learning and teaching in primary teacher education.
 - arranging for at least some future primary teachers to take a *Praktikum* abroad, in a neighbouring or English-speaking country.

4.2.4 Secondary

- The universities should be invited to consider
 - how best to address problems of communication and cooperation between specialists in language didactics and specialists in general pedagogy;
 - how to diversify their curricula so that graduates are better equipped to respond to the challenges of new language-related management tasks;
 - how to foster the development of research into language learning and teaching so that the education of language teachers is research-led.

4.2.5 Research focused on language teaching and learning

- The universities and PHs should be invited to consider forming regional networks with a view to developing a collaborative and regionally appropriate research culture. As in other countries, funding to support large-scale research might be awarded on the basis of competition. Research focuses could include
 - programme evaluation;
 - linguistic and language acquisition studies;
 - studies of the foundations and assessment of intercultural learning;
 - studies of the effectiveness of specific teaching approaches;
 - studies of language teaching in the vocational education sector.

There needs to be a variety of research programmes, from excellence research to small-scale studies designed to meet ad hoc regional needs.

- The universities should also be invited to consider
 - developing a project-based approach to research into a long-term stable research structure;
 - establishing one or more PhD programmes in language education research.

5 Continuity

5.1 Commentary

5.1.1 The problem

Lack of continuity between successive educational levels is one of the key issues raised in the Country Report. It was also one of the most frequently mentioned concerns during the LEPP process, captured in a deceptively simple question:

- How can later language teaching be designed so that it is continuous with what went before and builds on 'the most various different previous levels of knowledge'?

The continuity problem is by no means unique to Austria; in September 2007, for example, it was the chief focus of the annual convention of the Japan Association for College English Teachers.³¹ The problem is multi-dimensional, embracing curricula, pre- and in-service teacher education, textbooks and other teaching materials, teaching methods and assessment. It is not difficult to see how the problem arises. Different educational sectors are responsible for their own curricula, which usually have very different emphases. Pre- and in-service teacher training is separate for each sector and shaped by the emphases of the relevant curriculum. Thus language teachers in different sectors come to have different beliefs about the goals of language teaching and the classroom methods apt to achieve those goals. Working to different curricula and using different classroom methods, they may well use different focuses and different techniques to assess the progress of their pupils. As a result, teachers who receive new pupils at the beginning of each successive phase of education may believe that those pupils bring nothing useful with them, and thus language learning becomes a matter of repeated new beginnings – with much effort wasted. Austria's version of this problem is summarized in the Country Report (12.2.4); the lack of alignment between primary and secondary language curricula is a source of major concern.

5.1.2 *Bildungsstandards* and the CEFR

As performance indicators or descriptions of learning outcomes, *Bildungsstandards* seek to achieve the transparency and coherence that are also underlying goals of the CEFR. It thus seems obvious to link *Bildungsstandards* for second and foreign languages to the CEFR, which defines the language learner-user's communicative proficiency in terms of what he/she can *do* in the target language. This is already happening in Austria. The ÖSZ has completed a project that links the development of standards for English (Year 8/age 14) to the CEFR, creates a pool of exercises to make the standards

³¹ 'In search of a consistent curriculum from elementary school through university', JACET 46th Annual Convention, Hiroshima, 6-8 September 2007.

more concrete, and uses measures of quality assurance for the creation of exercises and examples.³² Similarly, in vocational education and training *Bildungsstandards* for English are being developed that are also compatible with the CEFR. They are based on the level of the *Bildungsstandards* of the *Unterstufe* and provide examples and exercises. *Bildungsstandards* have been developed for German and Maths (grade 4) and for German, Maths, Natural Sciences and English (grade 8). Developing standards for English grade 4 might also help to establish continuity between curricula.

5.1.3 Standardized school leaving exam (*standardisierte Reifeprüfung*)

A standardized school leaving examination that focuses on the skills of listening and speaking, reading and writing is currently being developed and piloted at some academic secondary schools. It is based on the new curriculum for the upper level of academic secondary schools, according to which pupils should achieve B2 for all four skills in their first foreign language. The introduction of this new examination will be another step towards a more competence-based approach and will help to make learning outcomes transparent and comparable.

5.1.4 Using the ELP to address the problem of discontinuities

As noted in Chapter 2, Austrian language educators were among the first to embrace the European Language Portfolio and Austria has been prolific in developing ELP models. To date the following Austrian ELPs have been validated and accredited by the Council of Europe:

- 24.2001 – model for learners in upper secondary education
- 58.2004 – model for learners aged 10–15 (ÖSZ)
- 63.2004 – model for learners aged 10–15 (Cernet)
- 68.2005 – model for learners aged 14–18 (Pädagogisches Institut Wien)
- 88.2007 – model for learners aged 15–19 (ÖSZ and CEBS)
- 91.2007 – model for adult learners (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
- 94.2007 – regional model for primary learners aged 6–10 (Vienna Board of Education)
- 99.2009 – model for learners aged 6-10 (ÖSZ³³)

Austria has also been involved in two transnational ELP projects, EuroIntegrELP (Equal Chances to European Integration through the European Language Portfolio, 2005–2007) and CROMO (Cross-border ELP Project Italy–Slovenia–Austria). The first of these, an EU-Socrates project, aims to encourage language learning using the ELP as an instrument of quality assurance; the latter, a tri-lateral project arising from an Italian initiative, developed an international intercultural supplement to the ELP. The ÖSZ website offers good support for ELP implementation.

Despite the obvious commitment of ‘fans’, the ELP remains unused by the majority of language learners in Austrian schools. This state of affairs is not unique to Austria: it also exists in many other Council of Europe member states. According to the 2006 interim report of the Rapporteur General for the ELP project,³⁴ the Austrian authorities expected the various ELP models to be in the hands of no more than 13,500 learners in the school year 2007-2008. This prompts the question: ‘How can European Language Portfolios be made available and put at the disposal of all children/pupils?’

32 www.oesz.at/index_mula.php?language=en

33 Added by the editor: May, 2009 .

34 www.coe.int/portfolio – section on documentation

Working in cooperation with the ÖSZ and CEBS, the Ministry of Education, the Arts and Culture has plans to support the development of ELP implementation strategies.

The ELP might be part of a solution to the problem of discontinuity in school-based language learning. On the other hand, scepticism has been expressed regarding its large-scale adoption. The introduction of *Bildungsstandards* that are wholly compatible with the CEFR may, however, provide the basis for a solution. The ELP is designed to promote the development of learner autonomy, intercultural awareness and plurilingualism; because it embraces all the second/foreign languages the owner knows, it explicitly supports a holistic approach to language education. The reflective processes of identifying learning targets, monitoring learning progress and evaluating learning outcomes are driven by checklists of 'I can' descriptors divided into five communicative activities (listening, reading, spoken interaction, spoken production, writing) and arranged according to the proficiency levels of the CEFR. If the language curricula for the different sectors were *all* expressed in terms of *Bildungsstandards*, within a national curriculum framework, and if the *Bildungsstandards* were in turn elaborated as communicative repertoires comprising inventories of 'can do' descriptors, these descriptors could yield goal-setting and self-assessment checklists (inventories of 'I can' statements) for use in the various ELP models. In this way the ELP would be completely embedded in the curriculum and would become the primary tool for mediating the curriculum to pupils. Its checklists would also provide teachers with a ready means to plot their pupils' progress towards curriculum goals. This approach has been adopted in Ireland for the teaching of English as a second language to immigrant pupils in primary schools. The curriculum is a simple adaptation of the first three proficiency levels of the CEFR, with descriptors that are age-appropriate and focused exclusively on the domain of schooling, especially participation in classroom discourse. The main implementation tool for the curriculum is a version of the ELP that includes checklists for 13 recurrent themes of primary learning. In all there are more than 200 'I can' descriptors that between them constitute the communicative repertoire that ESL pupils must progressively develop if they are to participate fully in the mainstream classroom.

In conclusion it is worth drawing attention to the potential value of the ELP as a planning tool for developing whole-school language teaching policy and tracking its implementation. When used in this way the ELP also presents itself as a means of addressing the issue of plurilingualism, allowing pupils to record proficiency in the languages they learn at school but also in languages they know but are not learning at school, and thus giving minority and migrant languages status beside English and other 'big' languages.

5.2 Issues for consideration

- Consideration should be given to
 - undertaking a thorough review of language curricula, focusing in particular on the discontinuities between educational sectors and identifying the necessary preconditions for the development of a national curriculum framework for languages;
 - elaborating *Bildungsstandards* for all foreign languages taught in Austrian schools and providing examples and other support materials along the lines already adopted by ÖSZ and CEBS;

- assigning the ELP a central role in language curriculum implementation;
- providing teachers with detailed guidance on assessment procedures appropriate to the understanding of language learning and language use promoted by the CEFR and reflected in the *Bildungsstandards*;
- establishing more effective communication between the different educational levels, not only in curriculum development and teacher education but also among teachers working in schools.

6 Language(s) of education, including support for German L1 and L2 learners and migrant L1s

6.1 Commentary

6.1.1 Language(s) of education

Social cohesion is a priority for the Council of Europe and for the governments of its member states. Access to education is necessary for full participation in society, which means that the language of schooling plays a key role in determining the individual's inclusion in or exclusion from society. The language of schooling and the pupil's mother tongue (if this is different) also lay the foundation for the successful lifelong development of plurilingualism. To think about language education in this way, as a broad, all-embracing notion rooted in the concept of plurilingualism, is to depart from the traditional approach that treats different languages in isolation from one another.

Chapter 1 emphasized that the concept of plurilingualism is central to the Council of Europe's language policy, whose purpose is to promote mutual understanding and cultural exchange while maintaining linguistic diversity. Plurilingual competence is generally uneven:³⁵ we typically attain greater proficiency in one language than in the others we know, and our profile of competences is likely to vary from language to language. What is more, plurilingual competence embraces the individual's whole linguistic repertoire, including his or her mother tongue(s)/first language(s) and languages learnt outside formal education.

Many people assume that the LEPP process is concerned only with foreign language education and the languages of minorities. Although section 3.1.1 of the Country Report refers to the fact that German is the official language of Austria, the teaching of German was not described in the original version of the report and is not among the issues of special concern discussed in the third part of the report. However, the final version of the Country Report contains an addendum that addresses the situation of German in the Austrian school system. Clearly, a national policy aimed at developing a holistic language curriculum would require the development of an integrated approach to the teaching of all languages, including German as the principal language of schooling. In this connection it should be noted that Austria has only one professor for the didactics of German as mother tongue, at the University of Klagenfurt, and there is thus a lack of research in this area.

One of the needs identified at the Language Policy Forum organized by the Council of Europe in February 2007 was for a detailed exploration of the implications of the plurilingual approach for curriculum design and content. Accordingly, the drafting of a guide to the development and implementation of plurilingual curricula is among the follow-up activities to which the Language Policy

³⁵ *Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe/Cambridge University Press, 2001, p.133. See also Appendix 1.

Division has committed itself.³⁶ It is also worth noting here that the Council of Europe's Languages of School Education project aims to develop tools for describing and assessing competence in the language(s) of school education and to bring forward proposals for increasing convergences and coherence between different languages in the school curriculum.³⁷ As mentioned earlier, Austria is involved in this project.

It is widely recognized in educational research that the successful learning of other subjects in the school curriculum, from mathematics and science to the arts and history, depends in large part on the language used as a medium of teaching and learning. Countries where bilingual education is the norm are particularly aware of this, and it is an important issue in the various versions of CLIL (Content and Language Integrated Learning), which is a familiar concept in Austria.

6.1.2 L2 and L1 support for immigrant children and adolescents

Providing quality instruction in the language of the host community is one of the major challenges facing countries that receive and integrate substantial numbers of immigrants. The urgency of providing immigrants with access to mainstream educational opportunities is self-evident, since failure to do so will bring social problems whose seriousness cannot be overestimated. During the LEPP process the teaching of German as a key prerequisite for success in education and employment was repeatedly emphasized. At the same time it is worth pointing out that the various languages spoken by immigrants as mother tongues constitute a valuable resource that could be more fully exploited. In this regard it may be useful to distinguish between providing mother tongue instruction for immigrants with a view to supporting instruction in German (L2) and providing mother tongue instruction as an end in itself. The latter approach sees the intrinsic value of immigrants' L1 skills as a national resource. International research indicates that rather than being a burden, as is often argued, instruction in L1 may contribute to better learning outcomes provided that it is offered over several years and in a language-friendly environment. The provision of L1 instruction from kindergarten through primary school could be central to the implementation of a plurilingual language education policy. It is worth noting that in Sweden the development of teaching materials and resources in immigrant languages has received national funding, and an award-winning website has been developed.³⁸

Both ministries have identified the German language proficiency of migrant pupils as an issue of major importance. Factors to be taken into account include the following:

- Some third-generation immigrants begin school with no German.
- There are schools in some regions that have more than 90% migrant pupils.
- Although migrants began to arrive in the 1970s, German language support was first put in place only in the 1990s, following pilot projects in the 1970s and 1980s.
- Migrant pupils have no legal right to German language support.³⁹
- Regional authorities are free to decide what kind and level of support they provide.
- Vienna apart, German language support is usually offered outside the normal school timetable.

36 A report on the Language Policy Forum and details of proposed follow-up activities are available at www.coe.int/lang – section *Events – 2007*.

37 For details, see <http://www.coe.int/lang> – section *Languages of Education*.

38 <http://modersmal.skolutveckling.se/projekt/index.php>

39 An individual does not have the right to claim German language support for his/her child. German language support is based on curriculum needs and the *Schulorganisationsgesetz* (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/info1_2007.pdf)

- A decline in German language support is one of the effects of a process of decentralization begun in 2001.
- Schools are reluctant to admit that they provide German language support in case Austrian parents send their children to another school.
- The curricula of PHs do not include obligatory modules on how to handle multilingual classes.

German language support can be provided for a limited number of lessons per school week at various stages; and in the new generation of curricula for technical vocational schools German as a second language is offered on an optional basis. PISA statistics for Austria show dramatically lower scores among immigrants. This prompts the question whether the provision of German language support should be linked to a specific number of lessons or to the achievement of a minimum level of proficiency. In Norway, for example, a subject curriculum in basic Norwegian has recently been introduced that defines standards at three levels, roughly corresponding to A1, A2 and B1/B2. Pupils have the right to language support until they have reached the third level, after which they enter mainstream education.

Assessment of migrants' proficiency in German is a local responsibility, and there are no national minimum standards or descriptions of the minimum level of proficiency needed at the different levels of the educational system (*Bildungsstandards* for German are concerned with German as L1). However, as noted in 2.5 above, the Ministry of Education, the Arts and Culture has already undertaken an initiative to develop standards in German for children aged 4–5 and tests to assess their proficiency in German.

6.1.3 CLIL: using a foreign language as the medium of teaching/learning

Various forms of CLIL (Content and Language Integrated Learning) have been successfully implemented in Austria. One of them is mini-CLIL, the 'integrative' approach used to teach English in primary school, which entails the integrated use of English every day for interaction with and between pupils. In schools that use this approach English is taught exclusively via mini-CLIL in Years 1 and 2 (equivalent to one hour per week), while in Years 3 and 4 an additional hour of English instruction may also be provided. From the beginning the main emphasis is on the development of listening and speaking skills; in Years 3 and 4 reading and writing are introduced, but more to support the further development of listening and speaking than for their own sake. However, additional in-service teacher training is required to support the wider dissemination of mini-CLIL. As noted in 3.1.2 above, however, recent research has cast doubt on the effectiveness of mini-CLIL.

CLIL is also to be found in lower and upper secondary schools and plays an especially important role in vocational education. In Austria as elsewhere there is a need for research and development in CLIL curricula and teaching/learning materials.⁴⁰ As was noted in 2.2 above, Austria is committed to implementing the Bologna Declaration, which promotes the mobility of university students on the assumption that they will be capable of pursuing third-level study through a language other than their mother tongue. In that connection it is worth mentioning a version of CLIL developed at the University of Salzburg that uses course materials in two languages (English and German) as a way of helping foreign students to overcome their difficulties in German. This is an approach that could usefully be adopted by other universities, in Austria and elsewhere.

⁴⁰ C. Mewald, A comparison of oral foreign language performance of learners in CLIL and in mainstream classes at lower secondary level in Lower Austria. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (eds), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007, pp.139–178.

Any language education policy that seeks to base itself on the ideal of plurilingualism must find ways of introducing more language learning into the system without seeming to deny the obvious and continuing importance of English. CLIL is one way of responding to this challenge because it merges the development of proficiency in a foreign language with the learning of another subject and thus leaves more time for the teaching of other languages.

It is worth pointing out that ‘general’ language learning – what might be called language learning for its own sake – can only be taken to a certain point, after which proficiency necessarily develops in relation to more specialized themes and domains of language use. This is clearly reflected in the common reference levels of the CEFR: A1, A2 and B1 describe progressive stages in the development of the learner’s capacity to ‘survive’ in the target language, whereas B2 is the level at which the learner can begin to use the language to achieve more obviously academic or vocational goals. This is illustrated, for example, by the summary descriptions for B1 and B2 writing:⁴¹

B1 – *I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experience and impressions.*

B2 – *I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.*

It is difficult to imagine an effective foreign language curriculum that goes beyond B1 but does not make the transition to some form of CLIL. This consideration will need to be taken into account in any overarching review of Austrian language education policy and provision; for it carries the clear implication that increasing the time spent on language learning for its own sake is unlikely to lead to dramatically improved outcomes.

6.2 Issues for consideration

- Consideration should be given to
 - including all languages involved in schooling in any future national strategy or action plan for language education;
 - promoting research that explicitly focuses on the role played by *all* languages in the educational process.
- Consideration should also be given to the following question, posed in the Country Report:
 - Regarding educational institutions that are pre-school establishments or schools, how can children and pupils whose mother tongue is not German continue to develop their mother tongue(s) in a continuous way, while at the same time learning German as the language of their country of choice, with no interruptions?

41 *Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe/Cambridge University Press, 2001, pp.26–27.

- Consideration should be given to
 - devising ways of developing immigrant pupils' proficiency both in German and in their mother tongue in order to promote personal development and at the same time enhance Austria's linguistic capital;
 - providing immigrant pupils with German language support according to their needs instead of limiting it to a fixed number of hours.

- Consideration should be given to
 - commissioning work on the development of CLIL curricula and teaching/learning materials;
 - promoting the extension of CLIL to languages other than English.

7 Minority languages and bilingual education

7.1 Commentary

Various models of bilingual education have been developed in Austria, from elite programmes focused on German and English, through programmes that involve autochthonous minority languages, to provision for migrant languages. In the latter two cases the question arises whether it is the purpose of bilingual education to preserve or further expand societal bilingualism.

There is a growing interest in bilingual education at primary level, which apparently arises from a desire to exercise minority educational and parental rights. Children from the autochthonous minorities have variable levels of proficiency in the language of their minority; some are fluent speakers, some are able to understand speech, and some begin to learn the language only at school. One academic secondary school offers four languages – German, Slovene, Italian, and English – and makes full use of portfolios, language assistants, language projects, and partner schools in other countries. The fact that some pupils from monolingual families also attend the school shows that the provision of educational support for a minority language can add to society's linguistic capital and at the same time begin to erode the boundaries that easily separate minority from majority communities. Finally, it should be noted that vocational bilingual schools offer various languages and that compulsory practical training can be done abroad.

7.1.1 Autochthonous minorities, including Roma

Austria is one of the countries that have ratified the European Charter for Regional or Minority Languages.⁴² Among other objectives, the Charter is intended to secure, as far as is reasonably possible, that regional or minority languages are used in education and the media, and that their use is permitted and encouraged in legal and administrative contexts, in economic and social life, for cultural activities and in cross-border exchanges.

According to Article 8 of the Austrian Federal Constitutional Law,

1. The German language is the official language of the Republic of Austria. This does not affect any rights granted to linguistic minorities in federal law.

42 <http://www.coe.int/minlang>

2. The Republic of Austria (the federal authorities, the Austrian *Länder*, and municipal and council authorities) recognize Austria's long-standing linguistic and cultural diversity, which finds expression in Austria's autochthonous ethnic groups. Their languages and cultures, and the continued existence and preservation of these ethnic groups are to be respected, safeguarded, and promoted.
3. *Österreichische Gebärdensprache* (ÖGS, Austrian Sign Language) is recognized in law as a language in its own right.

Implementation tends to vary from language to language and from *Land* to *Land*.

In Austria six autochthonous ethnic/linguistic groups are recognized as such: the Croatian group in Burgenland, the Slovenian group(s) in Carinthia and Styria, the Hungarian groups in Burgenland and Vienna, the Czech and Slovak groups in Vienna, and the Roma group in Burgenland. Whereas Slovene, Hungarian, Czech and Slovak are neighbouring languages, Burgenland Croatian is the language spoken by the descendants of the Croats who emigrated to Burgenland in the 16th century, and it reveals certain differences from the variety spoken in Croatia. It should be noted that according to the 2001 census younger members of these groups increasingly tend to assimilate into the majority population, giving up their distinctive linguistic and cultural identity.⁴³

Croatian, Hungarian, Slovene

There are differences from *Land* to *Land* and from language to language (as stated earlier), but it seems likely that these are merely formal and have no negative effects for the populations in question. Examples of the differences are:

- The organization of kindergartens, which in Austria are not within the purview of the federal government but are the responsibility of the *Länder*. In Burgenland a kindergarten law 'regulates bilingual care and education in kindergarten' and 'sets a minimum time frame for children to receive care in the language of their own ethnic group', whereas in Carinthia a *Kindergartenfondsgesetz* 'lays down guidelines for language pedagogy concepts, for managing bodies that run bilingual or multilingual kindergarten' (Country Report, 3.1.3).
- At the compulsory schooling stage, children are registered automatically for bilingual tuition in Burgenland but their participation may be cancelled by their parents; in Carinthia, on the other hand, all children have a right to bilingual schooling but their parents must take the initiative in registering them.

The number of primary schools that provide bilingual education, the number of children in bilingual classes, the percentage of children from ethnic minorities in bilingual classes, and the supply of secondary schools are all evidence that in both *Länder* provision works well for Croatian and Slovene. The Croatian Centre for Culture and Documentation in Eisenstadt has produced language courses not only for Croatian but also for Hungarian and Romani. Some vocational schools close to the border with the Czech Republic and Slovakia offer courses respectively in Czech and Slovak.

⁴³ A. F. Reiterer, *Volkszählung 2001, Textband. Die demographische, soziale und wirtschaftliche Struktur der österreichischen Bevölkerung*, Wien: Statistik Austria, 2007.

Romani

In 1993 a project was launched to codify Burgenland Romani and to develop teaching materials. Romani is taught in schools on a voluntary basis, and not all Roma pupils attend Romani lessons since parents sometimes consider that English and German are more important than Romani. As with other linguistic minorities, pupils come to school with widely varying levels of proficiency in the language. The Rom-Bus is an ingenious solution to the organizational problem posed by the fact that the Burgenland Roma population is scattered.

It should be noted that Austrian expertise contributed to the consultative process that supported the development of the Council of Europe's *Curriculum Framework for Romani*,⁴⁴ which at the time of writing this Profile is being piloted in various educational domains in ten Council of Europe member states.

7.1.2 The deaf

Principles of deaf education

Children born with unimpaired hearing begin to learn the language of their home environment from birth, passing through a succession of developmental stages that are thoroughly documented and well understood. The acquisition of a mother tongue is an integral part of child development and thus inseparable from early cognitive development. Words, phrases and in due course more complex structures give children a means of communicating with others but also of representing, understanding and reflecting on the world in which they find themselves.

Deaf children born to deaf parents (estimated at around 10% of deaf populations) typically acquire the sign language of their home environment, passing through developmental stages that are closely similar to the milestones that have been established for the development of speech. In other words, the early cognitive development of such children is supported by the acquisition of a first language, but one that is visual-spatial rather than auditory-vocal in nature. This fact supports the argument in favour of according sign languages the same legal and societal status as spoken languages.

As regards deaf children born to hearing parents, there is great diversity and complexity of circumstances. The most important factor is the age of onset of hearing impairment, whether at birth or later, and in the latter case, whether before or after contact with spoken language. Other factors of significance are the degree of hearing impairment, the general abilities and skills of the child, possible additional disabilities, and the language situation in the home, all of which have an impact on the child's education.

From these facts two things emerge. First, no single method of communication is appropriate to the education of all children with hearing impairments. Where speech can be perceived and reinforced by the use of signs that supplement speech by decoding it, 'oralism' in the version sometimes known as 'total communication' makes good sense, especially since it exploits and builds on the language and communication skills whose development is already available to the child in his or her home environment. On the other hand, when a child with a profound hearing impairment cannot perceive speech, 'total communication' or any other speech-based approach must be replaced by sign language, which is the only means of linguistic communication *immediately* accessible to a profoundly deaf child, and thus the only appropriate primary medium of communication and education.

⁴⁴ The Curriculum Framework for Romani is available at www.coe.int/lang – section *Minorities and Migrants*.

In most European countries the education of deaf children has been and remains predominantly 'oral'. Increasingly, however, as their full linguistic status is recognized, sign languages are being granted the same legal status as spoken languages; and at the same time there is a growing tendency to develop bilingual approaches to the education of children with profound hearing impairments. In such approaches the native sign language is the pupil's L1 and the written form of the national language is introduced as an L2, but with the intention that the pupil should in the fullness of time become a balanced bilingual, understanding and producing sign language in interpersonal and classroom interaction, reading and writing the national language in order to access, process and communicate educational knowledge.

In recent years cochlear implants have featured prominently in discussion of deaf education. It cannot be denied that they bring great benefits to large numbers of deaf children and children with hearing impairments; and the benefits are likely to increase with further scientific discoveries and technological advances. The development of bilingual deaf education should nevertheless be considered for the following reasons:

1. Not all deaf children can be given a cochlear implant.
2. Lack of research means that little is known about language acquisition among children who have undergone an implant.
3. It is highly desirable that contacts between deaf children and their deaf environment should be maintained.
4. If bilingual education is beneficial for hearing children, there is no reason to believe that it would not also benefit deaf children.

The Austrian situation

Austrian Sign Language (*Österreichische Gebärdensprache; ÖGS*) received full legal recognition in 2005. The new curriculum for deaf children due to come into force in the school year 2008-09 takes into account the individual communication needs of deaf children and children with profound hearing impairments by offering 'tailored' approaches and provision. Establishing bilingual classes in a mainstream setting depends on a number of factors, including the number of deaf/hearing-impaired pupils of the same age in the region, parental choice regarding school type, and the linguistic approach preferred. At present bilingual education is provided by special schools for deaf children, in Vienna, Salzburg, Graz and Linz, and in two vocational schools in Vienna. Special training for teachers of the deaf and hearing-impaired was provided by the former PAs and PIs. In the spring of 2008 the PH in Lower Austria introduced a new training course (five semesters) for teachers of deaf students and students with hearing impairments. In-service courses in ÖGS will be provided by PHs as soon as possible.

During the LEPP process the Austrian Deaf Community expressed very great concern at the generally low educational achievement of deaf children and adolescents and pointed to a serious lack of deaf teachers and of hearing teachers who are fluent in ÖGS. At present there are some 25 deaf students at university in Austria (a tiny proportion of the total deaf population), and they are provided with interpretation for just one course per semester (whereas deaf students require interpretation for *all* courses).⁴⁵

⁴⁵ According to the Federal Act of Equal Rights for Persons with Disabilities 2005 (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz) teacher training institutions should take account of the needs of students with disabilities and offer appropriate assessment methods (PH – Organisation Act, §§ 9(14), 63(7)).

In 2006-2007 a study was undertaken⁴⁶ to document the use of ÖGS in mainstream schools and schools for the deaf, to review the quality of teacher training for deaf education, and to investigate the situation of deaf students and the status of ÖGS as a research topic at the University of Vienna. The study found that deaf education in Austria lacks strategies and a common terminology and does not allow deaf and hearing-impaired children equal access to education. ÖGS is not seen as a linguistic resource in deaf education and currently plays no role in the curriculum for deaf schools. At university lack of interpreters and insufficient financial support mean that deaf students do not have unrestricted access to information and knowledge. On the other hand, there is an increasing demand for ÖGS classes at the University of Vienna's language centre and other institutions, and a growth in student interest in researching ÖGS as a minority language. From 2008-09 the University of Vienna will offer an 'extension curriculum' for students of linguistics and special needs education. This is another result of the Austrian LEPP process. However, the University does not yet provide a research framework for ÖGS, and this is necessary in order to support the development of high-quality ÖGS courses and confirm the status of the language.

The Country Report notes that 'Bilingual teaching using ÖGS and German did exist in the framework of 3 school pilot schemes, which however have been terminated in the meantime'. These pilot projects were carried out in mainstream schools, and one of them – 'Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) in der bilingualen Volksschulklasse' – was awarded the European Label for Innovative Language Projects in 2003.

The extension of bilingual education for the deaf depends crucially on increasing the supply of teachers who are fluent in ÖGS and German. At the Round Table the *Österreichischer Gehörlosenbund* (ÖGLB) pointed out that the training currently provided in ÖGS – 75 hours – is inadequate and argued that it should be increased to 520 to 570 hours. The ÖGLB also urged that teachers' proficiency in ÖGS should be examined, teachers of ÖGS and bilingual contrastive grammar should receive additional instruction in ÖGS, and a clear distinction should be maintained between ÖGS as a constitutionally recognized language and other manual sign systems such as LGB (*Lautsprachbegleitendes Gebärden*).

7.2 Issues for consideration

7.2.1 Autochthonous minorities, including Roma

- Consideration should be given to the following questions, raised in the Country Report:
 - How can the learning of neighbouring languages and/or of regional or minority languages be assured and receive support?
 - How can native speakers be included to a greater extent?
 - What measures should be taken to furnish 'native speakers' (particularly mother tongue teachers, in Austria) with more linguistic and pedagogical knowledge?

⁴⁶ V. Krausneker & K. Schalber, *Sprache macht Wissen*. Project initiated by the Innovationszentrum of the University of Vienna and funded by the Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum and the University of Vienna. Published report available at <http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=8618>.

- What steps would have to be taken on the part of public institutions providing initial or in-service training, to provide best possible language learning support in plurilingual teaching and learning environments? Such institutions would be: institutions for the training of kindergarten teachers; universities; tertiary colleges of education (Pädagogische Hochschulen); colleges or universities of applied science offering training in social studies and the caring professions.
- What can be done to achieve parity of treatment for the use of 'native speaker' teachers, in different types of schools?
- Consideration should also be given to
 - harmonizing legal requirements and entitlements with a view to ensuring that provision, enrolment criteria and other key factors are the same across the country;
 - introducing measures calculated to further secure the linguistic and cultural inheritance of the autochthonous minorities, bearing in mind the trend towards assimilation and the abandonment of linguistic and cultural distinctiveness identified in the 2001 census;
 - seeking ways of building on the interest in learning Hungarian and Slovene that has developed since Hungary and Slovenia joined the European Union;
 - remedying the lack of teachers of minority languages, including neighbouring and migrant languages, by offering 'conversion' training for native speakers of those languages who already possess a teaching qualification in a modern foreign language;
 - further exploring the claim that mixed proficiency levels are not a serious problem in Romani classes provided that the organization of the classroom allows the more proficient learners to help the less proficient: this is an important pedagogical point that has relevance for the teaching and learning of other minority languages.

7.2.2 The deaf

Starting from the study carried out by the *Innovationszentrum* of the University of Vienna, further research needs to be carried out in order to get a complete picture of the situation of deaf education, taking various perspectives into account.

- Consideration should be given to
 - further developing bilingual deaf education, which will require a significant increase in the number of teachers proficient in ÖGS and German;
 - developing training programmes for deaf (native signer) teachers of ÖGS;
 - providing for the empirical evaluation of developments in bilingual deaf education;
 - increasing the number of hours devoted to teaching ÖGS to future teachers of the deaf;
 - increasing the number of deaf students at Austrian universities and ensuring that they have full access to information and knowledge;
 - establishing a research framework for ÖGS in at least one Austrian university.

8 Into the future

8.1 General considerations

The Country Report is clearly in favour of establishing a national framework for language education. However, a national framework needs the impetus of a national strategy that embraces all the domains and challenges that have been discussed during the LEPP process; and a national strategy needs to be elaborated as an interlocking network of action plans, each with its own timelines, funding support and criteria for independent empirical evaluation. The process of strategy development will need to give careful consideration to a number of key issues in order to achieve successful educational innovation. Among the most important are the following:

- To what extent can a national language education strategy be developed and implemented top-down?
- How can a bottom-up dynamic be developed and made to interact with top-down control so that the wealth of available expertise is fully exploited and the ownership of all stakeholders secured?
- How can the federal and regional authorities work together to overcome some of the inequalities, discontinuities, inconsistencies and compartmentalization that can be found in the present system?
- In developing and implementing a national language education strategy, what roles are to be assigned to the different stakeholders, and how are their positive involvement and active support to be achieved?
- How is the impact of innovation to be evaluated, and by what criteria is sustainability to be judged?
- How can the central importance of language education for Austria's future be brought to the attention of the general public and made a matter of constructive public debate?
- What role should market forces play in the development and implementation of national strategy? Given that educational aspirations often run counter to 'the market', are there limits beyond which a national language education strategy should not attempt to shape market trends?
- How can a national language education strategy give a central role to the establishment of plurilingualism while recognizing that the ideal of plurilingualism is not yet deeply rooted in the Austrian (or European) mind-set?

There is a consensus that ÖSKO should play a central role in finding answers to these and other key questions, though careful thought needs to be given to its composition and structure and its relation to the ministries. As suggested in the addendum to the Country Report, consideration should be given to extending ÖSKO's terms of reference and membership to include German as mother tongue, national language and language of education.

This Profile reflects a holistic view of language education that embraces *all* languages, including the national language(s)/language(s) of education. There is a consensus that a national language education strategy should be based on the same view, and that it should span all sectors and levels of education: kindergarten, primary, lower and upper secondary, vocational and university education, in-company training, and adult education (private as well as public). It is worth emphasizing in particular the importance of including adult education in a national strategy, because it is obvious that no school system can meet all of a country's foreign language needs. In any case, a considerable number of people who left school 15 or more years ago may not have had sufficient language learning opportunities and must depend on adult education institutions to compensate for this. Educational reform is a major undertaking for any government, and the need for reform should be well documented before the process itself is embarked upon. The Country Report provides a wealth of information not previously accessible to the public, and it is clear that the LEPP process has begun to stimulate a wide-ranging public discussion and reflection. Careful thought must nevertheless be given to dissemination.

8.2 Ministry of Education, the Arts and Culture

The current focus areas of the Ministry of Education, the Arts and Culture in the field of language education policy are:

- diversification (minority, neighbouring and migrant languages);
- continuity;
- early language learning;
- further development of language teacher education;
- the promotion of German as language of instruction (in its role as first, second and foreign language) in order to support equal opportunities;
- the promotion of bilingual education/schooling;
- the promotion of mother tongue teaching/learning.

As a result of the LEPP process the Ministry of Education, the Arts and Culture has already undertaken a number of measures and committed itself to others. The ministry attaches central importance to the following measures in the short term:

- enhancing German as a second language and intercultural training in (kindergarten) teacher training;
- increasing the language competence of future primary school teachers;
- moving towards a competence-based approach to language teaching at primary level;
- providing additional support for mother tongue teaching, the teaching of German as a second language (eg. continuation of German language support courses in 2008-2009 and 2009-2010 and their extension to *Hauptschulen* and *Polytechnische Schulen*), and bilingual programmes.

8.3 Ministry of Science and Research

In the area of language education and language education policy and in the context of the LEPP process, the Ministry of Science and Research assigns particular priority to:

- promoting cross-disciplinary cooperation in the education of language teachers;
- promoting an ethos in language teacher education that is open to educational contexts other than school;
- reconsidering language teaching goals and exploring new models of language teaching and language teacher education;
- reconsidering the regulations (*Rahmenbedingungen*) that govern language education, with particular reference to the problem of continuity between educational sectors.

The ministry intends to respond to these issues as follows:

- Incentives will be granted to enable universities to establish centres (or comparable units) for language education research (*Sprachlehrforschung*) in order to upgrade their language education studies through joint research and teaching activities. The centres will be expected to engage in local, regional and national activities that promote the development of language education.
- Guidelines will be supported for consideration in the development of future curricula leading to the *Lehramt*. The guidelines will take account of the argument that future language teachers need to be prepared for a potentially wide range of professional responsibilities; focus on the need to establish continuity between language curricula and continuity of educational opportunity across the higher education sector; emphasize the importance of offering a sufficient range of languages; and promote courses and projects that aim to develop composite language competences and an adequate range of meta-competences.
- New types of academic development will be introduced by initiating projects in *Sprachlehrforschung* designed to meet specific language education needs, planning a federal PhD programme in language teaching research, and encouraging post-doctoral researchers to acquire top-level qualifications (e.g. *Habilitation*) in areas that link established domains of research to *Sprachlehrforschung*.
- Incentives to support a variety of research programmes, from excellence research to small-scale studies designed to meet ad hoc local and regional needs, will be awarded on a competitive basis. The ministry intends that research focuses should include: programme evaluation; linguistic and language acquisition studies; studies of the foundations and assessment of intercultural learning; studies of the effectiveness of specific teaching approaches; and studies of language teaching in the vocational education sector. Incentives will also be offered to the universities to consider developing a project-based research structure and one or more PhD programmes in language education research.

- Incentives will also be offered to develop expertise in minority languages, including Austrian sign language (*Österreichische Gebärdensprache*; ÖGS), the languages of neighbouring countries, and the languages of minorities in Austria.
- Additional incentives will be granted for university language centres to ensure a sufficiently broad range of teaching activities and to further open doors to *Sprachlehrforschung*.

8.4 Public discussion of the Language Education Policy Profile

In December 2008 public discussion of the issues raised in this Profile was launched at a two-day conference organized by the two ministries in Graz.

Appendix 1 – Council of Europe viewpoint on language education: plurilingualism

In view of the linguistic diversity of Europe and each of its states, the Council of Europe has adopted the policy of valuing and promoting plurilingualism. A consensus has been reached by Council of Europe member states that plurilingualism for every European should be the principal goal of language education policies. This position is set forth in various documents (see Appendix 2) and is spelled out in the *Guide for the development of language education policies in Europe* (see Appendix 3).

The concept of plurilingualism can be misunderstood and should be clearly defined. In the first place, the plurilingual approach puts the chief emphasis of education policies not on languages as such and multilingual diversity⁴⁷ but on the persons who use languages. Attention is then focused on each individual's ability to learn and use more than one language in social communication.

In the *Common European Framework of Reference for Languages*, plurilingualism is defined as 'the ability to use languages for the purpose of communication and to take part in cultural interaction, where a person viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw'.⁴⁸

In any political and social entity, languages do not all enjoy the same status or even recognition: they may be official languages, languages of instruction, languages of recognized minorities, languages of unrecognized groups; some are sought after and a source of prestige, while others are devalued or a handicap and thus a factor conducive to exclusion, etc.

It is for the state to ensure by democratic means a balance between the plurilingual repertoires of different groups and between the languages which the national, regional, federal etc. community uses for its projects (relations with border regions, integration in the region and in Europe, international trade, etc.). The major role of language policies is thus to organize the balanced management of plurilingual repertoires, the languages of the territory and collective needs, according to the resources available and cultural and educational traditions, in order to ensure social cohesion, if necessary by the explicit recognition of the linguistic rights and duties of each individual.

The valuing and promotion of plurilingualism thus forms one of the fundamental aspects of social inclusion and education for democratic citizenship.

47 'Multilingualism' refers to the presence in a given large or small geographical area of several linguistic varieties (forms of verbal communication regardless of their status). 'Plurilingualism' refers to the repertoire of linguistic varieties that may be used by speakers (including mother tongue/first language and all those acquired subsequently, again regardless of their status at school and in society and the level of mastery).

48 *Common European Framework of Reference for Languages*, p.168

In its Declaration and Programme on education for democratic citizenship of 7 May 1999, the Committee of Ministers of the Council of Europe stressed that the preservation of European linguistic diversity was not an end in itself, since it was placed on the same footing as the building of a more tolerant and more interdependent society: *'a freer, more tolerant and just society based on solidarity, common values and a cultural heritage enriched by its diversity'* (CM (99) 76). In making, from 1997 onwards, education for democratic citizenship a priority of the Council of Europe and its member states, Heads of State and Government defined the central place of languages in the exercise of democratic citizenship in Europe: while the active participation of citizens in political decisions and society is necessary in a democracy, this means that such participation must not be rendered impossible by the absence of appropriate language skills. The possibility of citizens' taking part in the political and public life of Europe, not only in that of their own countries, presupposes plurilingual competence, that is, the ability to interact effectively and appropriately with the other citizens of Europe.

The development of plurilingualism is not just a functional necessity; it is also an essential component of democratic behaviour. Recognition of the diversity of speakers' plurilingual repertoires should lead to linguistic tolerance and thus to respect for linguistic differences, respect for the linguistic rights of individuals and groups in their relations with the state and with linguistic majorities, respect for freedom of expression, respect for linguistic minorities, respect for the least spoken and taught national languages, and respect for diversity in interregional and international communication. Language education policies are closely bound up with education in the values of democratic citizenship because their goals are complementary: language education, which provides a particularly favourable opportunity for intercultural contact, is a sector where education for democratic living in its intercultural dimensions can be given tangible form in education systems.

It should be stressed that this goal, which reflects a consensus among the member states, will have to be reached gradually. The introduction of appropriate measures (syllabuses and curricula, teacher training, etc.) may involve new forms of organization requiring additional financial resources or important policy decisions. The formulation of language education policies for the development of plurilingualism can be envisaged in many ways. We can therefore expect the implications of the *Profile* and its potential or actual consequences to vary with the country according to the national political situation or to its history and educational traditions.

Appendix 2 – Documents formulating the position of the Council of Europe on language education policy

Conventions

- European Cultural Convention (1954)
- European Charter for Regional or Minority Languages [www.coe.int/minlang]
- Framework Convention for the Protection of National Minorities [www.coe.int/minorities]

Policy recommendations and Resolutions

- Committee of Ministers of the Council of Europe [www.coe.int/T/CM]
 - [Recommendation R \(82\)18](#) based on the results of the CDCC Project N° 4 ('Modern Languages 1971-1981')
 - [Recommendation R \(98\)6](#) based on the results of the CDCC Project 'Language Learning for European Citizenship' (1989-1996)
 - [Recommendation R \(2008\)7](#) on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe [www.assembly.coe.int]
 - Recommendation 1383 (1998) on [Linguistic Diversification](#) and (CM(99)97)
 - Recommendation 1539 (2001) on the [European Year of Languages 2001](#)
 - Recommendation 1598 (2003) on the protection of [Sign languages](#) in the member states of the Council of Europe
- Standing Conference of European Ministers of Education
 - [Resolution](#) on the *European Language Portfolio* adopted at the 20th Session of the Standing Conference (Krakow, Poland, October 2000)

These instruments and recommendations provide the legal and political basis for language education policies at all levels which not only facilitate the acquisition of a repertoire of language varieties – linguistic diversity for the plurilingual individual – but also ensure that attention is paid to diversification of the options for language learning. The latter refers to the need to encourage and enable the learning of a wide range of languages, not only those which have been dominant in language teaching traditions, and not only the contemporary demand for English.

The documents in question focus primarily on languages which are defined as ‘minority languages’ or ‘modern languages’/‘langues vivantes’. These terms usually exclude the languages considered to be the national and/or official languages of a state and education policies dealing with the teaching of these. There is, however, a need to include such languages in language education policies because they are part of the linguistic repertoire of individuals. In the third part of the *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, options for the implementation of policies include the teaching and learning of national/official languages, which for many, but not all individuals, are their mother tongue/first language.

Appendix 3 – Council of Europe instruments: presentation

1. *Guide for the development of language education policies in Europe*
2. *European Language Portfolio (ELP)*
3. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*
4. *Manual for relating Language Examinations to the CEFR*

1. From linguistic diversity to plurilingual education: *Guide for the development of Language Education Policies in Europe* [www.coe.int/lang]

The aim of the *Guide* is to offer an analytical instrument which can serve as a reference document for the formulation or reorganization of language teaching in member states. Its purpose is to provide a response to the need to formulate language policies to promote plurilingualism and diversification in a planned manner so that decisions are coherently linked. It deals, for example, with the specification of guiding principles and aims, analysis of the particular situation and resources, expectations, needs, implementation and evaluation. Accordingly, the *Guide* does not promote any particular language education policy but attempts to identify the challenges and possible responses in the light of common principles.

To this end the *Guide* is organized in three parts:

1. Analysis of current language education policies in Europe (common characteristics of the policies of member states and presentation of Council of Europe principles)
2. Information required for the formulation of language education policies (methodologies for policy design, aspects/factors to be taken into account in decision making)
3. Implementation of language education policies (guiding principles and policy options for deciders in providing diversification in choice of languages learned and in promoting the development of plurilingual competence; inventory of technical means and description of each 'solution' with indicators of cost, lead-in time, means, teacher training implications, administration, etc.)

In order for the proposals made here to be accessible to readers with different needs, the *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* is available in two versions to suit the needs of specific groups of readers:

- the *Main Version* (reference version), which discusses, argues and exemplifies all the principles, analyses and approaches for organizing European language education policies, as they are conceived in the framework of the Council of Europe. This version is designed for readers interested in all aspects of these issues, including their technical dimensions. It provides the means of answering the question: *How can language education policies geared towards plurilingualism actually be introduced?* This version is itself extended by a series of [Reference Studies](#) (see website) which have been produced specifically for the *Guide* by specialists in the relevant fields. They are published separately and provide a synthesis of the issues dealt with in this version or take them up in more detail.
- an *Executive Version*, which has been written for those who influence, formulate and implement language education policies at any level, e.g. individual institution, local government, national education system or international public or private institution. It is a document not for language specialists but for policy makers who may have no specific specialist knowledge of technical matters in language education.

The *Guide* and the Reference Studies are available on the website.

2. European Language Portfolio (ELP) [www.coe.int/portfolio]

The European Language Portfolio was developed and piloted by the Language Policy Division of the Council of Europe, Strasbourg, from 1998 until 2000. It was launched on a pan-European level during the European Year of Languages (2001) as a tool to support the development of plurilingualism and pluriculturalism.

What is a European Language Portfolio?

It is a document in which those who are learning or have learned a language – whether at school or outside school – can record and reflect on their language learning and cultural experiences.

The Portfolio contains three parts:

- a **Language Passport** which its owner regularly updates. A grid is provided where his/her language competences can be described according to common criteria accepted throughout Europe and which can serve as a complement to customary certificates.
- a detailed **Language Biography** which describes the owner's experiences in each language and which is designed to guide the learner in planning and assessing progress.
- a **Dossier** where examples of personal work can be kept to illustrate one's language competences.

Aims

The European Language Portfolio seeks to promote the aims of the Council of Europe. These include the development of democratic citizenship in Europe through

1. the deepening of mutual understanding and tolerance among citizens in Europe;
2. the protection and promotion of linguistic and cultural diversity;
3. the promotion of lifelong language and intercultural learning for plurilingualism through the development of learner responsibility and learner autonomy;
4. the clear and transparent description of competences and qualifications to facilitate coherence in language provision and mobility in Europe.

Principles

- All competence is valued, whether it is gained inside or outside formal education.
- The European Language Portfolio is the property of the learner.
- It is linked to the *Common European Framework of Reference for Languages*.

A set of common *Principles and Guidelines* have been agreed for all Portfolios (see website).

Accreditation of ELP models: see detailed information on the website.

3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) [www.coe.int/lang]

Developed through a process of scientific research and wide consultation, this document provides a practical tool for setting clear standards to be attained at successive stages of learning and for evaluating outcomes in an internationally comparable manner. The CEFR provides a basis for the mutual recognition of language qualifications, thus facilitating educational and occupational mobility. It is increasingly used in the reform of national curricula and by international consortia for the comparison of language certificates. The CEFR is a document which describes in a comprehensive manner

- the competences necessary for communication
- the related knowledge and skills
- the situations and domains of communication

The CEFR facilitates the clear definition of teaching and learning objectives and methods. It provides the necessary tools for assessment of proficiency.

The CEFR is of particular interest to course designers, textbook writers, testers, teachers and teacher trainers – in fact to all who are directly involved in language teaching and testing. It is the result of extensive research and ongoing work on communicative objectives, as exemplified by the popular ‘threshold level’ concept. The success of this standard-setting document has led to its widespread

use at all levels and its translation into over thirty languages (see website).

Guides and Case Studies are available on the Council of Europe website.

English version of the CEFR: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2001, Cambridge University Press.

ISBN: Hardback 0521803136

Paperback: 0521005310.

4. Manual for Relating Language Examinations to CEFR [www.coe.int/lang]

A pilot version of this Manual for relating language examinations to the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) has been produced by the Language Policy Division in order to assist member states and national/international providers of examinations in relating their certificates and diplomas to the CEFR.

The primary aim of the Manual is to help providers of examinations to develop, apply and report transparent, practical procedures in a cumulative process of continuing improvement in order to situate their examination(s) in relation to the CEFR.

The Manual aims to:

- contribute to competence building in the area of linking assessments to the CEFR;
- encourage increased transparency on the part of examination providers;
- encourage the development of both formal and informal national and international networks of institutions and experts.

The Manual is supported by illustrative material (video/DVD and CD-ROM) for the levels in a number of languages.

In addition it is complemented by a Reference Supplement which provides users of the Pilot Manual with additional information that will help them in their efforts to relate their certificates and diplomas to the CEFR.

Appendix 4 – National authorities and Council of Europe Expert Group

Austria

Authorities

Mag. Hanspeter HUBER (until May 2007)
BMUKK, Büro der Bundesministerin, Minoritenplatz 5, A-1014 Wien
Tel. +43(0)1-53120-5017
E-mail: hanspeter.huber@bmukk.gv.at

Dr. Muriel WARGA (from May 2007)
BMUKK, Leiterin des Referats I/13c, Minoritenplatz 5, A-1014 Wien
Tel.+43(0)1 53120-2297
E-mail: muriel.warga@bmukk.gv.at

Mag. Elisabeth SCHLOCKER
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Hans Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz
Tel. +43(0)316 824 150 21; Fax +43(0)316 824 156
E-mail: schlocker@oesz.at, www.oesz.at

Expert for Austria

Dr. Dagmar HEINDLER,
Consultant to the BMUKK
Trattfelderstraße 56, A-8054 Graz
Tel: +43(0)699 11752437
E-mail: heindler@cpweb.at

Council of Europe Team

Rapporteur

Prof. David G. LITTLE
Head, School of Linguistic Speech and Communication Sciences, Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, IRL-Dublin 2
E-mail: dlittle@tcd.ie, www.tcd.ie/clcs

Expert Group

Ms Jorunn BERNTZEN, Senior adviser
Ministry of Education and Research, Postboks 8119 Dep., N-0032 Oslo
E-mail: jbe@kd.dep.no

Prof. Dr. Angelika KUBANEK
Technische Universität Braunschweig, Englisches Seminar, Bienroder Weg 80, D 38106
Braunschweig
E-mail: a.kubanek@tu-bs.de, a.kubanek@tu-braunschweig.de

Dr. em. Prof. Sera DE VRIENDT, ex Vrije Universiteit Brussel / Université Libre de Bruxelles, Trilpo-
pulierenlaan, 32, B-1640 Sint-Genesius-Rode
E-mail: seradevriendt@telenet.be

Language Policy Division – Council of Europe – www.coe.int/lang

Mme Philia THALGOTT, Administrator, Language Policy Division, DG IV, Council of Europe,
F-67075 Strasbourg
Tel: +33 3 88 41 26 25
Fax +33 388 41 27 88
E-mail: philia.thalgott@coe.int

Appendix 5 – Programme of the week's study visit of the Group of Experts

Time	MON 21-5-2008: Vienna	TUES 22-5: Vienna	WED 23-5: Vienna
8.30			8.30 to 9.30 am: Meeting with representatives of the political parties
9.00		9 to 10.30 am: Best Practice 1	
9.30		A visit to the kindergarten of <i>Verein Wiener Integrationshaus</i>	9.30 to 10.30 am: Meeting with the AT Project Team
10.00	10 am to 12.30 pm: Opening session with the competent Austrian ministers and meeting with representatives of the ministries		Venue: Ministry
10.30	including the AT Project Team		
11.00		11 am to 12.30 pm: Best Practice 2	11 am to 1 pm: Meeting with the Austrian Language Committee (ÖSKO) at the Ministry
11.30		A visit to the European Primary School, Vienna	
12.00	Venue: Ministry for Education, Arts and Culture/ Ministry for Science and Research (Audienzsaal)		
12.30	12.30 to 1.30 pm: official buffet lunch at the Ministry	12.30 to 2 pm: lunch break plus time to get to the <i>Europabüro/Stadtschulrat für Wien</i>	1 to 2 pm: buffet lunch at the Ministry plus time to get to the <i>Sprachenzentrum</i> of the University of Vienna
13.00			
13.30			
14.00	2 to 4 pm: Round Table 1 Early language learning and multilingualism, focusing on 'new' minority languages	2 to 4 pm: Working session with practitioners	2.30 to 4.30 pm: Round Table 2
14.30		Continuity between pre-primary / primary and primary / secondary education	Promoting multilingualism outside the formal education system
15.00	Venue: Ministry (Audienzsaal)	Venue: <i>Europabüro/Stadtschulrat für Wien</i>	Venue: <i>Sprachenzentrum</i> of the University of Vienna
16.00			
16.30	From 4.30 pm: Expert group working session Venue: Hotel Tigra conference room (computer facilities and refreshments available)	From 4.30 pm: Expert group working session Venue: Hotel Tigra conference room (computer facilities and refreshments available)	From 5 pm: Expert group working session Venue: Hotel Tigra conference room (computer facilities and refreshments available)
19.00	Free	Wiener Konzerthaus: San Francisco Symphony Orchestra	Free

Time	THURS 24-5: Burgenland	FRI 25-5: Vienna
8.30	8.30 am:	
9.00	Departure from Vienna	
9.30		9.30 to 10.30 am:
10.00		Best Practice 5 A visit to the <i>Pädagogische Hochschule Wien</i> teacher training institution
10.30	10.30 to 11.30 am:	10.30 am to 12.30 pm:
11.00	Best Practice 3 A visit to Weiden primary school (close to Rechnitz)	Round Table 4 Multilingualism and teacher training Venue: <i>Pädagogische Hochschule Wien</i>
11.30	Lunch: sandwiches on coach plus time to get to Eisenstadt	
12.00		12.30 to 2 pm: lunch at the <i>Pädagogische Hochschule Wien</i>
12.30		
13.00	1 to 2 pm:	
13.30	Best Practice 4 A visit to <i>Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum</i> at Eisenstadt	
14.00	2 to 3 pm: free	2 to 4 pm:
14.30		Final session with the AT Project Team
15.00	3 to 5 pm:	
16.00	Round Table 3 Promoting minority languages Venue: <i>Landesschulrat für Burgenland, Eisenstadt</i>	Venue: <i>Pädagogische Hochschule Wien</i>
16.30		From 4.30 pm:
	5 to 6 pm: Expert group working session Venue: <i>Landesschulrat für Burgenland, Eisenstadt</i> (computer facilities and refreshments available)	Expert group working session Venue: Hotel Tigra conference room (computer facilities and refreshments available)
19.00	Dinner in Burgenland	Farewell dinner with the AT Project Team

Das vorliegende Länderprofil ist das Ergebnis des im Rahmen der Europarat-Initiative *Language Education Policy Profiling* von Österreich von 2006 bis 2008 durchgeführten Prozesses zur Entwicklung eines österreichischen sprachpolitischen Profils. Das englische Original (*Language Education Policy Profile: Austria*) ist im Oktober 2008 in der *Language Policy Division* des Europarates in Straßburg erschienen.

The present Country Profile is the result of a process undertaken by Austria from 2006 to 2008 to develop a profile of Austrian language policy, in the framework of the Council of Europe's initiative called *Language Education Policy Profiling*. The original English text (*Language Education Policy Profile: Austria*) was published in October, 2008, by the Council of Europe's Language Policy Division, Strasbourg.